

ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:

Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung
Hrsg.: Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi

- Bettina Fritzsche
Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung
- Nadine Rose, Anna Gerkmann
Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen
- Matthias Martens
Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe
- Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi
‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz

Freier Teil

- Cornelia Hippmann
Die Positionierung des weiblichen Subjekts im politischen Raum
- Wivian Weller, Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Fotografie als Gegenstand qualitativer Sozialforschung
- Till Jansen
Anerkennung oder komplexe Verhältnisse?



16. Jg. 2/2015

ISSN 2196-2138

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt	Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung	
<i>Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi</i>	Einleitung in den Themenschwerpunkt	163
<i>Bettina Fritzsche</i>	Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung	173
<i>Nadine Rose, Anna Gerkmann</i>	Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen	191
<i>Matthias Martens</i>	Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe ...	211
<i>Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi</i>	‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz	231
Freier Teil		
<i>Cornelia Hippmann</i>	Die Positionierung des weiblichen Subjekts im politischen Raum. Eine biographieanalytische Betrachtung der Karrierechancen ostdeutscher Politikerinnen	249
<i>Wivian Weller, Lucélia de Moraes Braga Bassalo</i>	Fotografie als Gegenstand qualitativer Sozialforschung: Dokumentarische Analyse eines Familienfotos aus Ceará, Brasilien	265
<i>Till Jansen</i>	Anerkennung oder komplexe Verhältnisse? Interpretative Mitbestimmungsforschung jenseits von Macht und Partizipation	279

Rezensionen

<i>Sandra Włodarczyk</i>	Rezensionen zum Schwerpunktthema: Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung	299
<i>Sven Thiersch</i>	Thorsten Fuchs: Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung	305
Autorinnen und Autoren		309

Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi

Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung Einleitung in den Themenschwerpunkt

Seit Mitte der 1990er Jahre wird Differenz in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft verstärkt diskutiert. Dass die Thematik an Relevanz gewonnen hat, führen Mecheril und Plößer (2009, S. 194) auf zwei Entwicklungen zurück: Zum einen wird Pluralität im Zusammenhang mit den, Differenzen bejahenden, post-modernen Perspektiven diskutiert. Zum anderen wird Differenz von erziehungswissenschaftlichen Diskursen als zentrale Bezugsgröße des jeweiligen pädagogischen Feldes aufgegriffen; hierzu zählen v.a. jene um Geschlecht, Migration und (dis)ability (ebd., S. 194–197). Die Auseinandersetzung erfolgt entlang unterschiedlicher theoretischer Bezüge, zu denen Anerkennungstheorien (vgl. z.B. Stojanov 2007), sozial-konstruktivistische Konzepte und dekonstruktivistische zu zählen sind (vgl. z.B. Budde 2014; Wrana 2014). Differenzen werden innerhalb dieser Diskurse in ihrem komplexen Wechselspiel von Differenzzuschreibung, Reifizierung und Identität bearbeitet.

Seit der Jahrtausendwende werden Differenzen im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs auch entlang des Begriffs der Heterogenität verhandelt, insbesondere in der Schulpädagogik (vgl. Budde 2012). Wie Differenzen auch, wird Heterogenität in Relation zu Ungleichheit konzeptualisiert. Heterogenität wird dabei als Begrifflichkeit diskutiert, die eine positive Konnotation erkennen lässt. Demgegenüber wird für den Begriff der Differenz die Reifizierungsproblematik geltend gemacht (Walgenbach 2014, S. 35). Walgenbach (ebd., S. 22) führt aus, dass Heterogenität, vergleichbar wie es Mecheril und Plößer (2009, S. 194–195) für postmoderne Diskursstränge zu Differenz beschreiben, prinzipiell befürwortet wird. Allerdings bleibt damit offen, welche Heterogenitätsdimensionen wertgeschätzt und welche abgebaut werden sollen.

Die Auseinandersetzung um Differenz und Heterogenität hat auch vor dem Hintergrund der quantitativen standardisierten Forschung, wie sie z.B. den PISA-Studien zugrunde liegt (vgl. Baumert u.a. 2001), an Bedeutung gewonnen. So ist es deren Verdienst, die Reproduktion sozialer Ungleichheit im und durch das Schulsystem einer breiten Öffentlichkeit transparent gemacht zu haben. Inner-

halb dieses Diskurses wird v.a. auf sozial etablierte gesellschaftliche Differenzdimensionen, wie Geschlecht und sozio-ökonomische Situation der Familie, Bezug genommen, die in Relation zu erwarteten und messbaren ‚schulischen Kompetenzen‘ gesetzt werden. Heterogenität wird dabei als von außen an Schule und Unterricht herangetragen verstanden. Dem steht eine Diskurslinie gegenüber, die Differenz als in Schule und Unterricht selbst hervorgebracht betrachtet.

Heterogenität als „erziehungswissenschaftliche Leitkategorie“ (Schroeder 2007) stellt begrifflich auch den Versuch dar, die unterschiedlichen Ansätze, die sich mit einzelnen Differenzdimensionen auseinandersetzen, in ihrer Verbindung zu betrachten. Walgenbach (2014, S. 24–26) konstatiert allerdings, dass Heterogenität als Konzept, anders als beispielsweise Intersektionalität und Diversity, weder einen theoretischen Kern hat, auf den sich der Diskurs bezieht, noch jenseits normativer Implikationen diskutiert wird. Emmerich und Hormel (2013) kritisieren, dass unterrichtliche Binnendifferenzierung innerhalb des schulpädagogischen Diskurses wesentlich mit Rekurs auf gesellschaftliche Differenzkategorien, wie Geschlecht und/oder Migrationshintergrund, begründet wird, ohne allerdings ihren Zusammenhang mit den individuellen Lernvoraussetzungen zu klären. Damit, so Emmerich und Hormel (2013, S. 150), wird die Lösungsoption, der differenzierte Unterricht, zum eigentlichen Referenzpunkt für Heterogenität, der sich selbst legitimiert.

In historischer Sicht wird deutlich, dass innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, die an Differenz ausgerichtet sind, der Differenzbegriff zunächst den der Defizite abgelöst hat. Die „Ausländerpädagogik“ der 1960er Jahre ging beispielsweise zunächst von „Defiziten“ der SchülerInnen aus, die die deutsche Sprache, die Schulsprache, nicht in vergleichbarem Maße gebrauchen und anwenden können wie jene, für die Deutsch nicht nur Schul-, sondern auch Familiensprache ist. Gleiches findet sich in der Sonderpädagogik, auch sie hat „Defizite“ diagnostiziert. Gemeinsam ist beiden Strängen das sogenannte ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ (Bleidick/Rath/Schuck 1995, S. 256). Dahinter verbirgt sich die schuladministrative Notwendigkeit, SchülerInnen als defizitär zu etikettieren, um Ressourcen zu erhalten, die – spezifische – Bildungs- und Lernprozesse in Schule und Unterricht für die etikettierten Schülergruppen eröffnen bzw. erst ermöglichen sollen.

Über die gesellschaftlich etablierten sozialen Kategorien hinaus, wie Geschlecht, Migration, Behinderung und sozio-ökonomischer Status, ist in den letzten Jahren die Frage aufgeworfen worden, welche Differenzen für Lehrpersonen in ihrem Unterricht relevant sind (vgl. z.B. Sturm 2012) und ob es sich dabei um jene as-kriptiven Kategorien handelt, die gesellschaftlich etabliert sind (vgl. Emmerich/Hormel 2013), oder um andere. Empirische Untersuchungen in Schule und Unterricht fokussieren dabei zunehmend Leistung als Differenzkategorie, indem sie fragen, wie diese im Unterricht hergestellt und bearbeitet wird. Dabei wird Leistung nicht als Produkt von Lehr-Lernprozessen verstanden, sondern als soziales Konstrukt (vgl. z.B. Sturm 2012) bzw. als zentrale „schulische ‚Währung‘“ (Rabenstein u.a. 2013, S. 675, Herv. im Orig.) innerhalb pädagogischer Ordnungen. Den Studien, die dieser Frage nachgehen, liegt die Annahme zugrunde, dass Differenzen durch jegliche Handlungen erzeugt und hervorgebracht werden (vgl. Göhlich/Reh/Tervooren 2013, S. 640). Dies gilt folglich auch für schulische und unterrichtliche Praktiken.

Der Herausforderung der Erforschung dieser Praktiken stellen sich aktuell im schulischen und insbesondere im unterrichtlichen Feld wesentlich Ethnografien

(vgl. z.B. Budde 2014) und solche Studien, die sich im methodologischen Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie verorten (vgl. z.B. Martens/Petersen/Asbrand 2015). Dabei werden methodische Herangehensweisen gewählt, die über sprachliche Interaktionspraktiken im Unterricht hinausgehen und handlungspraktische Formen fokussieren. Dies steht im Kontext entsprechender methodologischer Entwicklungen:

So werden in der Schul- und Unterrichtsforschung seit den 1990er Jahren immer häufiger videografische Dokumente erhoben und ausgewertet. Zu nennen sind zum einen Studien hypothesenprüfender empirischer Bildungsforschung, die ihre Erkenntnisinteressen auf ‚Unterrichtsqualität‘ und ‚-wirkungen‘ richten. Diese fassen Differenz überwiegend als *different Merkmale* und *Ausprägungen* und verwenden Ratingverfahren, die auf teilweise hoch-normative Einschätzungen der Forschenden, z.B. in Bezug auf Aspekte der Fachdidaktik oder des sogenannten ‚Classroom Managements‘, beruhen (vgl. z.B. Helmke u.a. 2008; Reusser/Pauli/Waldis. 2010). Zum anderen wählen auch und gerade Projekte der *qualitativen* Schul- und Unterrichtsforschung seit geraumer Zeit videografische Zugänge zur Rekonstruktion der von ihnen fokussierten Phänomene und Sinnzusammenhänge. Dort, wo das Erkenntnisinteresse sich auf Differenzen richtet, werden diese nicht als etwas betrachtet, das ausschließlich von außen an die Schule herangetragen und mit dem ‚umzugehen‘ wäre, sondern als *sozial hergestellte* Phänomene, die in interaktiven Praktiken innerhalb von Bildungsorganisationen selbst (auch) hervorgebracht, bearbeitet bzw. (re)produziert werden. So sind u.a. Studien zur Herstellung pädagogischer Ordnungen in schulischen Handlungsfeldern (vgl. Reh u.a. 2015), zur Peerkultur (vgl. Tervooren 2006) und zum Spannungsfeld zwischen dieser und der schulisch-unterrichtlichen Ordnung (vgl. Wagner-Willi 2005) entstanden wie auch Rekonstruktionen zur sozialen Herstellung fachbezogener Bildungsprozesse (vgl. Krummheuer 2003; Wulf u.a. 2007) und Formen ihrer Behinderung im Unterrichtsgeschehen (vgl. Sturm 2014). Nachdem die videobasierte qualitative Unterrichtsforschung, die den methodologischen Bezugspunkt dieses Schwerpunktheftes bildet, lange von Analyseverfahren dominiert war, die Sprache fokussierten (vgl. z.B. Abele 1993; Krummheuer/Naujok 1999; vgl. zur Kritik: Wagner-Willi 2005, S. 267–268; Kolbe u.a. 2008), zeichnet sich seit der Jahrtausendwende eine Hinwendung zum Performativen ab (vgl. Wulf/Zirfas 2007). Damit verbunden ist eine Forschungsperspektive, die nicht nur Sprache, sondern auch die Körperlichkeit und Materialität der fokussierten Situationen, ihre Einbettung in szenisch-räumliche Arrangements und die Art und Weise, das *Wie* ihres Vollzugs, also den *modus operandi* (Bohnsack 2007, S. 200f.) in den Blick nimmt. Die Stärkung einer Perspektive auf das Performative ist zugleich dem Bedeutungszuwachs visueller Methoden (vgl. z.B. Bohnsack 2009; Knoblauch u.a. 2012) und ethnografischer Strategien in den Sozialwissenschaften (vgl. z.B. Amann/Hirschauer 1997) zu verdanken.

Im methodologischen Diskurs ist verschiedentlich das Verhältnis von teilnehmender zur videogestützten Beobachtung bzw. die Relation von Ethnografie und Videografie debattiert worden (vgl. Knoblauch 2001; Breidenstein/Hirschauer 2002; Fritzsche/Wagner-Willi 2013). Einige VertreterInnen ethnografischer Unterrichtsforschung machen gegenüber der Videografie die Bedeutung der Anwesenheit im Feld und der „Dichten Beschreibung“ (Geertz 1983) geltend – und verzichten daher auf audio-visuelle Daten (z.B. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Budde 2014). Es stellt sich also die Frage, welches Erkenntnispotenzial der videografische Zugang für eine Unterrichtsforschung eröffnet, die das soziale Handeln ins

Zentrum stellt. In seinen Studien zum „Schülerjob“ formuliert Breidenstein (2006, S. 32) dieses Potenzial wie folgt:

„Die Videokamera macht Dimensionen körpersprachlichen Verhaltens der Beobachtung zugänglich, die sich dem ‚bloßen Auge‘ der teilnehmenden Beobachterin und der Versprachlichung in Beobachtungsprotokollen entziehen. Die wortlose Verständigung mit Blicken, das kommentierende Mienenspiel bis hin zur Konstellation der Körper am gemeinsamen Tisch – das sind elementare Bestandteile des Unterrichtsgeschehens, die erst mittels einer beobachtenden Kamera der Analyse zugänglich werden.“

Neben den nonverbalen Aspekten sozialen Handelns (Mimik, Gestik und Körperhaltung etc.) und dem Szenisch-Räumlichen (architektonische Gegebenheiten, Mobiliar, Positionierungen in Relation zu anderen Körpern und Gegenständen) kommt dem Gebrauch von Requisiten bzw. „Dingen“ eine besondere Bedeutung im Unterrichtsgeschehen zu (vgl. Asbrand/Martens/Petersen 2013). Die sprachlichen Äußerungen selbst sind performativ und eng mit nonverbalen Ausdrucksformen verbunden, etwa durch simultane Gesten und Blickkontakte oder körperliche Ausrichtung auf die Zuhörenden. Je nach Kontext stehen sie in einer spezifischen Relation zu diesen, d. h. sie können durch die begleitende Gestik in ihrem Sinngehalt gestützt, intensiviert oder gebrochen werden (vgl. Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015a, S. 26–28). Diese *Simultaneität* der Interaktions- und Handlungsabläufe ist zugleich verwoben mit ihrer *Sequenzialität* und stellt sich gerade im Unterricht, wo sich häufig vielfältige Interaktionen und Handlungen zugleich entfalten, als besonders komplex dar (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 269–274; Dinkelaker 2010). Eine solche Komplexität wiederum ist durch die videografische Aufzeichnung eher einer genauen Analyse zugänglich als durch Teilnehmende Beobachtung. Zwar geht mit der Videografie eine Ausschnitthaftigkeit bzw. eine visuelle und audioteknische Komplexitätsreduktion und Perspektivität einher – die es jeweils methodisch zu reflektieren und an das spezifische Erkenntnisinteresse anzupassen gilt (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 254–258; Bohnsack 2009, S. 156–158). Doch aufgrund der mit der Reproduzierbarkeit der Daten verbundenen Möglichkeit, diese wiederholt anzuschauen, bietet die Videografie das Potenzial, sich der Komplexität des Unterrichtsgeschehens in Form einer Mikroanalyse anzunähern (vgl. Kendon 1990, S. 43; Erickson 1992, S. 209). Die Mikroanalyse der Art und Weise, wie sich Interaktionen und Handlungen sprachlich *und* körperlich vollziehen, eröffnet einen Zugang zum *modus operandi*, zum Habitus der AkteurInnen im Unterrichtsgeschehen. Zudem wird es möglich, Differenz im Sinne divergierender *Habitus* und Handlungsorientierungen im Unterrichtsgeschehen, welche sich gerade auch in den korporierten Praktiken dokumentieren (während sie häufig ihrer verbalen Artikulation entzogen sind), durch feinanalytische Rekonstruktionen herauszuarbeiten (Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015a, S. 16–21).

In den letzten Jahren sind verschiedene Verfahrensweisen innerhalb der qualitativen videobasierten Unterrichtsforschung im Kontext unterschiedlicher Methodologien entwickelt bzw. verfeinert worden (vgl. Krummheuer/Naujok 1999; Mohn 2011; Jehle/Schluß 2013; Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015b; Reh u.a. 2015). Diese Ansätze unterscheiden sich entsprechend ihrer methodologischen und grundlagentheoretischen Verortung sowohl entlang der gewählten Methodik als auch des theoretischen Bezugsrahmens bei der Konzeptualisierung der videografierten Praxis. Die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt zeigen hier unterschiedliche begrifflich-theoretische Einbettungen:

So knüpfen Nadine Rose und Anna Gerkmann an theoretische Überlegungen von Schatzki (2002) und Reckwitz (2003) an und beziehen sich wesentlich auf ein prozesshaftes Verständnis des Sozialen als in Verflechtungen „sozialer Praktiken“ fundiert. Die einzelnen Praktiken können verbaler und handlungspraktischer Art sein und beruhen auf implizitem praktischen Wissen. Sie sind als Verhaltensroutinen inkorporiert und auf intersubjektive Anschlussfähigkeit und Legitimität, und damit sozial normativ ausgerichtet. Bettina Fritzsche setzt an diese praxistheoretischen Überlegungen an und verbindet sie mit der von Butler (2012) entwickelten poststrukturalistischen Anerkennungstheorie. Einen besonderen Stellenwert erhält hierbei der Normbegriff Butlers, der auf den Zusammenhang von Praktiken und sozialen Ordnungen bezogen wird. Das bedeutet, dass der analytische Blick auf die Rahmung sozialer Praktiken durch Normen der Anerkennung gerichtet wird.

Demgegenüber rekurriert der Beitrag von Matthias Martens ebenso wie der von Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi auf ein praxeologisch-wissenssoziologisches Konzept des Sozialen, mit dem sich ein Begriff von *Praxis* verbindet, der in seinen Relationen zu verschiedenen Ebenen des Wissens betrachtet wird (vgl. Bohnsack 2010, S. 188–192). Im Fokus steht hierbei die Ebene des impliziten, in sozialen Erfahrungen fundierten praktischen oder habituellen Wissens, von der die Ebene des expliziten bzw. reflexiven Wissens unterschieden wird. In diesem Verständnis ist die körperlich und sprachlich vermittelte Praxis in mehrdimensionalen Erfahrungsräumen verankert und durch Orientierungsrahmen strukturiert, deren Genese in konjunktiven Erfahrungen und der gemeinsamen Praxis sozialer Milieus selbst liegen (ebd.).

Zu den Beiträgen im Einzelnen

Bettina Fritzsche untersucht den Zusammenhang schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung mit – diese rahmenden – Normen der Anerkennung und legt hier einen ethnografisch kulturvergleichenden Fokus auf pädagogische Beziehungen an einer Berliner und einer Londoner Grundschule. Sie analysiert hierbei inkludierende bzw. exkludierende Effekte aufgerufener Normen im Horizont der Anerkennungstheorie von Butler (2012). Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert sie thematisch vergleichbare Videosequenzen, in denen Verletzbarkeit einzelner Schülerinnen im Kontext von Konfliktsituationen der Pause zu Beginn des folgenden Unterrichts verhandelt wird. Mit ihrer Interpretation der verbalen und nonverbalen Ebene der interaktiven Praktiken der jeweils Beteiligten zeigt Fritzsche, wie bei der Verhandlung des Verhaltens Einzelner Differenzen zwischen peerkulturellen und institutionellen Normen der Organisation Schule und des Unterrichts – in London und Berlin je unterschiedlich – bearbeitet werden. Zudem macht die Autorin die komplexe Verwobenheit von Inklusions- und Exklusionsprozessen in Praktiken der Differenzbearbeitung deutlich, wie sie durch die Weise der Verhandlung von Verletzbarkeit im Klassenkollektiv und die Konstitution „besonderer Schüler_innen“ hervorgebracht werden.

Mit ebenfalls praktiken- und anerkenntnistheoretischer Fundierung (Schatzki 2002; Butler 2012) gehen Nadine Rose und Anna Gerkmann in Bezug auf reformorientierte Sekundarschulen der Frage nach, wie und mit welchen Adressie-

rungspraktiken sich Differenzierungen unter SchülerInnen innerhalb des Unterrichts vollziehen und welche Normen mit diesen Praktiken implizit und explizit verknüpft werden. Dieses Erkenntnisinteresse verfolgen die Autorinnen mit Hilfe eines Verfahrens, das eine an der Objektiven Hermeneutik orientierte Sequenzanalyse „Szenischer Beschreibungen“ interpretativ verdichtet und Strukturmuster analysierter Interaktionen mit solchen weiterer Sequenzen kontrastiert. Rose und Gerkmann vergleichen je zwei Videosequenzen aus Gruppenarbeitsphasen im Projektunterricht zweier sechster Klassen und arbeiten heraus, wie SchülerInnen Leistungsdifferenzen implizit und explizit verhandeln, insbesondere auch auf dem Wege der Rekonstruktion von Positionierungen und Adressierungen bzw. der impliziten Rollen- und Aufgabenzuweisungen. Dabei zeigen die Autorinnen auch den Zusammenhang mit der Rahmung der Situation als eine solche der Leistungserbringung auf.

Matthias Martens legt in seinem Beitrag den Fokus auf Differenzkonstruktionen im individualisierten Unterricht der Sekundarstufe und Passungsverhältnisse, denen er in Bezug auf den habituellen Umgang mit dem Spannungsverhältnis unterrichtlicher Differenzbearbeitung und ihrer Erzeugung nachgeht. Vor dem Hintergrund des aktuellen schulpädagogischen Diskurses zu Differenz und Differenzierung bearbeitet er das Erkenntnisinteresse anhand eines, dem Anspruch nach, individualisierenden Unterrichts, einer 8. Klasse in Deutschland. Die empirische Rekonstruktion erfolgt mittels dokumentarischer Interaktionsanalyse des Unterrichts, die die dokumentarische Gesprächsanalyse mit Prinzipien der Analyse von Körperlichkeit und Materialität von Interaktionen verbindet. Die Analysen zeigen, dass Differenzbearbeitung und -erzeugung als Ko-Konstruktionen der Beteiligten und unter Bedingungen der Selbstreferenzialität habitueller Strukturen sowie wechselseitiger Intransparenz erfolgen. Die rekonstruierten Spannungsverhältnisse zwischen der Erzeugung und Bearbeitung von Differenz – so das Fazit – sind in der komplexen unterrichtlichen Struktur zu verorten und gehen als solche über die Rationalität der einzelnen AkteurInnen hinaus.

Der Beitrag von Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi folgt dem Erkenntnisinteresse, die Konstruktion und Bearbeitung von ‚Leistungsdifferenzen‘ im Fachunterricht Deutsch der Sekundarstufe herauszuarbeiten. Diesem Interesse gehen die Autorinnen auf der Grundlage einer unterrichtlichen Videoszene nach, die in einer inklusiven, nicht-gymnasialen Schulform der deutschsprachigen Schweiz erhoben wurde. Mit dem methodischen Vorgehen der Fotogramm- und Sequenzanalyse der dokumentarischen Interpretation werden Prozesse der Inklusion und der Exklusion spezifischer Schülergruppen im unterrichtlichen Geschehen rekonstruiert. Leistungsdifferenzen werden insbesondere mit der Unterscheidung von SchülerInnen als besonders leistungsstarke/-schwache konstruiert und bearbeitet sowie individuell zugeschrieben. Die Lehrpersonen und die SchülerInnen bringen diese Unterscheidung performativ hervor. Die kooperative Praxis der Schulischen Heilpädagogin, die ‚leistungsschwache‘ SchülerInnen adressiert, ergänzt komplementär die Praxis der Deutschlehrerin, die sich für das Fortkommen des von ihr initiierten Unterrichtsgeschehens verantwortlich zeigt.

Literatur

- Abele, A. (1993): Schülersprache – Lehrersprache. Zwei Fallstudien aus dem Mathematikunterricht. In: Ulrich, W./Buck, P. (Hrsg.): Video in Forschung und Lehre. Weinheim, S. 228–250.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, K./Hirschauer, S. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung sozialer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Asbrand, B./Martens, M./Petersen, D. (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, A.-M./Wulf, C. (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 171–188. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-013-0413-1>
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bleidick, U./Rath, W./Schuck, K. D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., H. 2, S. 247–264.
- Bohnsack, R. (2007): Performativität, Performanz und Dokumentarische Methode. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 200–212.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills, MI.
- Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015a): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto, S. 11–41.
- Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015b): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2. Auflage Opladen/Berlin/Toronto.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S. (2002): „Endlich fokussiert? Weder ‚Ethno‘ noch ‚Graphie‘. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag Fokussierte Ethnographie“. In: Sozialer Sinn, 3. Jg., H. 1, S. 125–128.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 13. Jg., H. 2, Art. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs-1202160> (21. Juli 2015)
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 133–148.
- Butler, J. (2012): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.
- Dinkelaker, J. (2010): Simultane Sequenzialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen. In: M. Corsten/M. Krug/C. Moritz (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 91–117.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.

- Erickson, F. (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. In: LeCompte, M. D./Millroy, W. L./Preissle J. (Hrsg.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo/Toronto, S. 201–225.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2013): *Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive*. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 268–283.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.
- Göhlich, M./Reh, S./Tervooren, A. (2013): *Ethnographie der Differenz*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 639–643.
- Helmke, T./Helmke, A./Schrader, F.-W./Wagner, W./Nold, G./Schröder, K. (2008): *Die Videostudie des Englischunterrichts*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel, S. 345–363.
- Jehle, M./Schluß, H. (2013): *Videodokumentationen von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung*. In: Schluß, H./Jehle, M. (Hrsg.): *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden, S. 19–66. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-02500-7_1
- Kendon, A. (1990): *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge/New York/Melbourne.
- Knoblauch, H. (2001): *Fokussierte Ethnographie*. In: *Sozialer Sinn*, 2. Jg., H. 1, S. 83–122.
- Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (2012): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. 3. Auflage Frankfurt a.M./Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): *Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11. Jg., H. 1, S. 125–143.
- Krummheuer, G. (2003): *Wie wird Mathematiklernen im Unterricht der Grundschule zu ermöglichen versucht? – Strukturen des Argumentierens in alltäglichen Situationen des Mathematikunterrichts der Grundschule*. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 24. Jg., H. 2, S. 122–138. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03338973>
- Krummheuer, G./Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Wiesbaden.
- Martens, M./Peterson, D./Asbrand, B. (2015): *Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien*. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Opladen/Farmington Hills, S. 179–206.
- Mecheril, P./Plößer, M. (2009): *Differenz*. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 194–208.
- Mohn, B. E. (2011): *Methodologie des forschenden Blicks: Die vier Spielarten des Dokumentierens*. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren*. München/Weinheim, S. 79–88.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): *Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Reckwitz, A. (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden.
- Reusser, K./Pauli, C./Waldis, M. (Hrsg.) (2010): *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster/New York/München/Berlin.
- Schatzki, T. R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Philadelphia.

- Schroeder, J. (2007): Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a.M., S. 33–55.
- Stojanov, K. M. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: M. Wimmer/R. Reichenbach/L. Pongratz (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 29–48.
- Sturm, T. (2012): Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. Inklusion online, 2012, H. 1–2, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143> (21. Juli 2015)
- Sturm, T. (2014): Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In: R. Bohnsack/B. Fritzsche/M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen/Berlin/Toronto, S. 153–178.
- Tervooren, A. (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim/München.
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H. C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität- Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S. 19–44.
- Wrana, D. (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der post-strukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzierung. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 79–96.
- Wulf, C./Althans, B./Blaschke, G./Ferin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie. Wiesbaden.
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Weinheim/Basel.
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschulen. Wiesbaden.

Bettina Fritzsche

Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung

When no one must suffer: A cultural comparative analysis of practices of conflict management in schools

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Praktiken der Differenzbearbeitung bezüglich der sie rahmenden Normen der Anerkennung sowie ihrer inkludierenden bzw. exkludierenden Effekte untersucht. Theoretische Bezugspunkte sind hierbei neben praxistheoretischen Überlegungen das Anerkennungskonzept Judith Butlers sowie dessen Rezeption in der Erziehungswissenschaft. Die Spezifik dieses Zugangs wird auf der Grundlage einer rekonstruktiven Interpretation zweier videografierten Szenen aufgezeigt, die jeweils Praktiken der Konfliktbearbeitungen zeigen. Diese stammen aus einem ethnografisch angelegten, kulturvergleichenden Forschungsprojekt, das auf eine Untersuchung der pädagogischen Beziehungen an einer Berliner und einer Londoner Grundschule ausgerichtet war. Die komparative Analyse der beiden Szenen erlaubt es einerseits, kulturspezifisch differierende Normen der Anerkennung und entsprechender inkludierender und exkludierender Effekte herauszuarbeiten und andererseits die Potenziale eines einerseits anerkennungstheoretischen und andererseits praxeologisch und videografisch orientierten Zugangs auszuloten.

Stichworte: Inklusion, Kulturvergleich, Praxistheorie, Anerkennungstheorie

Abstract

In this contribution the practical handling of differences is analysed as being framed by norms of recognition, which are examined in relation to their inclusive, respectively exclusive effects. The theoretical framework of this approach is informed by practice theory as well as Judith Butler's theory of recognition and its reception in education. This approach is demonstrated by an interpretation of two video scenes, which both show practices of handling conflicts. Those scenes are taken from an ethnographic, cross-cultural and comparative research project, which targeted pedagogical relationships in two primary schools, situated in London and Berlin. On the basis of a comparative analysis of both scenes, on the one hand, culturally different norms of recognition and their inclusive and exclusive effects can be shown. On the other hand, the potential of the chosen theoretical framework and methodical approach based on video-analysis is carved out.

Keywords: Inclusion, cultural comparison, practice theory, recognition theory

Es ist ein notwendiges und unumgängliches Charakteristikum von Unterricht, beständig Differenzen hervorzubringen und zu reproduzieren. In diesem Sinne lässt sich aktuellen Debatten zum „Umgang mit Heterogenität“ eine Perspektive gegenüberstellen, die die Produktion dieser Differenzen in und durch schulische Praktiken in den Blick nimmt, anstatt deren Bedeutung in Schulklassen als gegebenes Faktum, mit dem nun „umgegangen“ werden muss, zu fassen (vgl. Kampschhoff 2009; Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Reh/Rabenstein 2012; Sturm 2012, 2013, 2015; Rabenstein/Steinwand 2013; Rabenstein u.a. 2013). Eine solche AnalyseEinstellung zu verfolgen, muss dabei nicht bedeuten, dass eine Orientierung an der normativen Forderung, Schule müsse es leisten, alle Schüler_innen zu inkludieren, notwendig aus dem Blick gerät. Differenzproduktionen im Unterricht geschehen auf vielen verschiedenen Ebenen: Es werden Leistungsdifferenzen verhandelt ebenso wie andere Differenzen zwischen Schüler_innen, die oftmals auch mit deren Zuordnung zu spezifischen sozialen Kategorien verbunden sind. Neben Differenzen zwischen Schüler_innen spielen Differenzen zwischen Pädagog_innen eine Rolle, ebenso wie Differenzen zwischen unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. Weiterhin kommen Differenzen zwischen verschiedenen normativen Ordnungen, wie etwa zwischen den mehr oder weniger expliziten schulischen und peer-kulturellen Regeln zum Tragen.

In meinem Beitrag möchte ich unter Bezug auf eine ethnografisch angelegte kulturvergleichende Studie zu pädagogischen Beziehungen an Grundschulen diskutieren, inwiefern schulische Differenzbearbeitungen mit Prozessen der Inklusion bzw. Exklusion verbunden sind. Ich werde dabei zunächst den metatheoretischen Rahmen meiner Vorgehensweise sowie die aus diesem resultierende Fragestellung vorstellen, dann auf methodologische und methodische Überlegungen eingehen, anschließend die Interpretation zweier kurzer Videosequenzen vorstellen und schließlich im Fazit die Potenziale einer praxis- und anerkennungstheoretisch fundierten Analyse des Umgangs mit Differenz in Schule ausloten.

1. (Re-)aktualisierungen von Normen der Anerkennung in schulischen Praktiken

Wenn mich im Folgenden das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler_innen als Anerkennungsverhältnis interessiert, so gehe ich dabei im Anschluss an Judith Butler (2007; 2009) und ihrer Rezeption in der Pädagogik (z.B. Balzer 2007; Ricken 2006; Reh/Rabenstein 2012) davon aus, dass Anerkennung durch die Anderen Bestandteil jeder menschlichen Beziehung, jeder vollzogenen Adressierung anderer und Bedingung unseres Selbstverständnisses als Subjekte ist. Zentral für Butlers Subjektverständnis ist auch die Annahme einer primären Verletzbarkeit und Abhängigkeit von anderen, die alle betrifft und die grundsätzlich von den existierenden „Normen der Anerkennung“ (Butler 2009, S. 188) abhängig ist. Anerkennung besitzt die Macht, einer Verletzbarkeit ihr Recht zu verschaffen, indem diese als Verletzbarkeit anerkannt wird (etwa im Rahmen einer Anti-Diskriminierungs-Gesetzgebung), jedoch auch, diese erst zu konstituieren und festzuschreiben.

Im Sinne Butlers (2007, S. 42f.) findet ein Anerkennungsgeschehen weiterhin nie nur zwischen zwei Personen statt, sondern stets im Horizont von Normen, die

erst die Kriterien dafür liefern, als wer jemand anerkannt oder eben nicht anerkannt wird.

Normen der Anerkennung, die sich oftmals in Adressierungsprozessen zeigen (Reh/Ricken 2012), können sowohl explizit formuliert sein als auch implizit wirken (Butler 2009, S. 73) – außerdem haben wir es nicht mit einem monolithischen Block kohärenter Normen zu tun, sondern mit konkurrierenden und teilweise widersprüchlichen Normsystemen. In Bezug auf eine Untersuchung der in Schulen wirksamen Normen der Anerkennung ist davon auszugehen, dass auf einer expliziten Ebene der Leistungserfolg das wichtigste Kriterium der Anerkennung im schulischen Rahmen ist (vgl. Helsper/Sandring/Wiezorek 2005, S. 191). In den hier vorgestellten Videoszenen finden Adressierungen außerdem unter impliziter Bezugnahme auf das normative Ideal einer bestimmten schulischen Ordnung statt. Adressierungen z.B. als „schlimmste Klasse der Schule“, „Petze“ aber auch – auf einer formalisierten Ebene – als „Klassensprecherin“ gehen mit ambivalenten Subjektivationen einher.

Weiterhin sind Normen nicht als „Überbau“ sozialer Praktiken zu verstehen, stattdessen werden sie in und durch Praktiken beständig re-aktualisiert und idealisiert (Butler 2009, S. 85). Erst durch ihre Aktualisierung in Praktiken erzeugen sie soziale Realitäten (ebd., S. 90).

Die empirische Untersuchung eines solchermaßen verstandenen Anerkennungsgeschehens ist also auf eine Untersuchung von Praktiken und der diese rahmenden Normen der Anerkennung ausgerichtet. Hilfreich für eine Analyse von Praktiken sind praxistheoretische Überlegungen, wie sie u.a. von Pierre Bourdieu vorgelegt und von Theodore Schatzki systematisiert wurden. Als verschiedenen praxistheoretischen Ansätzen gemeinsam beschreibt Schatzki (2012, S. 13f.) die Vorstellung von Praktiken als organisierte Konstellation der Aktivitäten mehrerer Menschen sowie die Annahme, dass wichtige Eigenschaften des menschlichen Lebens in diesen Aktivitäten verwurzelt seien.

Bourdieu zufolge ist das Ziel einer praxeologischen Erkenntnisweise, „aus den verschiedenen Praxisformen das generative Prinzip zu entwickeln“, welches wiederum auf objektive Strukturen schließen lasse (1972/2009, S. 148).

In mehreren aktuellen praxistheoretisch inspirierten Studien hat es sich als sinnvoll erwiesen, den Zusammenhang zwischen Praktiken und sozialen (Wissens-)Ordnungen über eine Hinzuziehung des von Butler entwickelten Normbegriffs zu konzeptionalisieren (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Balzer/Bergner 2012; Reh/Rabenstein 2012).

Vor dem Hintergrund praxis- und anerkennungstheoretisch fundierter Überlegungen werde ich in diesem Beitrag eine (kultur-)vergleichende Analyse von Praktiken der Differenzbearbeitung und der diese rahmenden Normen der Anerkennung vornehmen. Da – wie bereits angedeutet – der Umgang mit Differenzen in Schule heute oftmals mit der normativen Forderung nach einer Inklusion aller Schüler_innen verknüpft wird, lege ich hierbei den Fokus auf inkludierende bzw. exkludierende Effekte der jeweiligen Normen. Die Begriffe der Inklusion und Exklusion werden dabei heuristisch eingesetzt und sehr allgemein bestimmt als zu rekonstruierende Prozesse des Einschlusses bzw. Ausschlusses aus jeweils empirisch zu rekonstruierenden und teilweise nur situativ bestehenden Gemeinschaften.

2. Methodologie und Methoden

Das Forschungsprojekt „Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen“¹, dem die im vorliegenden Beitrag analysierten Daten entnommen sind, ist auf eine anerkenntnistheoretisch fundierte Rekonstruktion der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler_innen an einer primary school in London und einer Grundschule in Berlin ausgerichtet. Im Zuge einer ethnografischen Vorgehensweise werden diese Beziehungen auf der Grundlage einer Vielzahl unterschiedlicher Daten untersucht, die neben (videogestützten) Beobachtungen auch verschiedene Befragungsverfahren und Dokumentenanalysen einbeziehen. Im Folgenden konzentriere ich mich auf Videoaufnahmen von Interaktionen im Klassenzimmer. Diese werte ich mit der Dokumentarischen Methode aus, also einem Zugang, der im Anschluss an Karl Mannheims (1931/1995) praxeologische Wissenssoziologie auf eine Rekonstruktion des impliziten und in kollektiven Erfahrungsräumen habituell verankerten konjunktiven Wissens der Akteure sowie auf das WIE des Vollzugs sozialer Praktiken ausgerichtet ist (Bohnsack 2003, S. 187ff.).

Beide im Rahmen des Projekts beforschten Grundschulen liegen im Innenstadtbereich und sind, insbesondere im Bereich pädagogischer Beziehungen, in Schulinspektionen sehr positiv bewertet worden. Außerdem verfügen beide über eine vergleichsweise heterogene Schülerschaft in Bezug auf die soziale Herkunft und familiäre Migrationserfahrungen. Die Lerngruppen in der Berliner Schule sind jahrgangsgemischt, die in London hingegen jahrgangsgetreunt.

Ein Vergleich der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler_innen dieser zwei Schulen erlaubt selbstverständlich keine Rückschlüsse über pauschalisierend betrachtete „typisch englische“ respektive „typisch deutsche“ pädagogische Beziehungen. Wie am Ende dieses Beitrags beispielhaft angedeutet werden wird, erlaubt dieser Vergleich es jedoch durchaus, die im Zuge einer komparativen Analyse herausgearbeiteten Homologien und Differenzen mit den in den beiden Ländern differierenden bildungspolitischen, institutionellen und mentalitätsgeschichtlichen Rahmenbedingungen in Verbindung zu bringen.

Aus der Forschung zu den Herausforderungen des Kulturvergleichs in den Sozialwissenschaften ist bekannt, dass Studien, die ein ausgewähltes Feld einer jeweils „eigenen“ mit dem entsprechenden einer „anderen“ Kultur vergleichen, Gefahr laufen, die jeweils vertraute Kultur als dominante Vergleichsfolie zu verwenden. In meinem Forschungsprojekt verfolge ich unterschiedliche Strategien, um dies zu vermeiden. Nach Karl Mannheim (1931/1995) gehe ich davon aus, dass das Wissen auch der Forschenden keineswegs objektiv, sondern standortgebunden ist und diese Standortgebundenheit kontinuierlich reflektiert und transzendiert werden sollte. Im Sinne der Dokumentarischen Methode tue ich dies unter anderem, indem ich bei der Interpretation meines Materials meine eigenen gedankenexperimentellen Vergleichshorizonte nach und nach durch empirische Vergleichshorizonte ergänze und ersetze.² Das heißt, dass die Daten der beiden Schulen stets in komparativer Analyse mit ähnlichen Daten aus der jeweils anderen Schule ausgewertet werden. Dies geschieht, indem ich Videoszenen, die ich vergleichen möchte, hintereinander schneide und die komparative Analyse der beiden Szenen wesentlicher Bestandteil der Interpretation ist. In Bezug auf die in diesem Beitrag diskutierten Szenen bedeutet dies, dass ich die Spezifik des beobachteten Umgangs mit Verletzbarkeit an beiden Schulen im direkten Vergleich

mit der jeweils anderen Schule herausarbeite. Meine Interpretation der Szenen ist weiterhin orientiert an den von Monika Wagner-Willi und mir (2015) entwickelten Arbeitsschritten einer dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideos.³

3. Zum Umgang mit Verletzbarkeit: Videointerpretationen

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Überlegungen werde ich nun zwei Videoszenen einer komparativen Analyse unterziehen. Beide Aufnahmen sind im Rahmen des genannten Forschungsprojekts entstanden und in einer Londoner bzw. einer Berliner Grundschule aufgezeichnet worden. Ausgewählt habe ich zwei Sequenzen, in denen die Verletzbarkeit bzw. Verletzung einzelner Schülerinnen explizit zum Thema gemacht wird, in der Annahme, dass diese ergiebig in Bezug auf die Frage nach Differenzbearbeitungen und Fragen der Inklusion bzw. Exklusion seien. In beiden Szenen kommt es zu Beginn einer Unterrichtsstunde zur Verhandlung einer soeben während der Pause stattgefundenen Konfliktsituation zwischen Peers.

Ich werde nun zunächst unter Zuhilfenahme von anonymisierten Standbildern aus den Videos den Handlungsverlauf der beiden Szenen nachzeichnen. Anschließend stelle ich meine Interpretation in drei Schritten vor: *Erstens* vergleiche ich systematisch die in den beiden Schulen jeweils beobachteten Praktiken, wobei ich insbesondere nach Praktiken der Differenzbearbeitung frage, *zweitens* rekonstruiere ich die diese Praktiken rahmenden Normen der Anerkennung und frage nach deren inkludierenden bzw. exkludierenden Effekten und *drittens* verorte ich diese Analyse im Kontext des Gesamtprojekts und stelle Überlegungen zur Bedeutung kulturspezifischer Rahmenbedingungen für die beobachteten Unterschiede vor.

3.1 Londoner Szene

Die in der Londoner Klasse 5B aufgenommene Szene wurde mit einer Standkamera und einer Handkamera aufgezeichnet. Im Bildausschnitt der Standkamera sind mehrere Schüler_innen zu sehen, die an frontal ausgerichteten Pulten stehen (Abb. 1). Die im Vordergrund sichtbaren Schüler nennen wir Adam und Caleb⁴. In der Reihe hinter diesen beiden steht links Rasheed, dessen Kopf zumeist zwischen den Köpfen Adams und Calebs sichtbar ist, sowie neben ihm Shanice. Das Display der Standkamera ist nach vorne gedreht, was es den Schüler_innen ermöglicht, sich selbst in diesem kleinen Bildschirm zu sehen, worauf auch einige von ihnen im Verlauf der Szene spielerisch reagieren. Nicht zu sehen in diesem Bildausschnitt ist, dass sich hinter den frontal ausgerichteten Pulten und den stehenden Schüler_innen ein Tisch befindet, an dem Kioni und Darcy sitzen, eine Schülerin und ein Schüler, denen ein ‚besonderer Förderbedarf‘, also „special educational needs“ bescheinigt wird.

Der Fokus der Handkamera ist auf die Lehrerin ausgerichtet, die vor einem eingeschalteten Smart Board stehend agiert (Abb. 2).



Abb. 1: Szenenbeginn, Standkamera
(links vorne Adam, rechts vorne Caleb,
zwischen ihren Köpfen Rasheeds Kopf)



Abb. 2: Szenenbeginn: Handkamera

Zu Beginn der Szene stehen die Schüler_innen wartend an ihren Plätzen, Caleb macht Bewegungen, die er dann im Display der Kamera beobachtet, und verweist Adam auf dieses Spiel, Adam lächelt hierauf leicht (Abb. 3).



Abb. 3: Calebs Spiel mit der Kamera

Die Lehrerin Mrs Lawry schließt währenddessen die Türe des Klassenraumes, dann positioniert sie sich vor dem Smart Bord und sagt: „So, well done for the assembly, you have done what expected from you“.⁵ Hierbei wirft sie mit ihren Händen ihre Haare zurück und faltet sie dann vor ihrem Körper (Abb. 4 + 5).



Abb. 4 und Abb. 5: Mrs Lawry positioniert sich vor der Klasse

Während die Kamera auf sie zoomt, richtet Mrs Lawry ihren Blick auf Rasheed und sagt: „Rasheed, we need to speak about that“. Rasheed blickt sie währenddessen mit leicht gesenktem Kopf weiterhin an und hebt seine vorher auf seiner Stuhllehne positionierten Hände mit nach außen gedrehten Handflächen leicht an (Abb. 6). Die Lehrerin fährt fort mit den Worten: „No, excuse me, I am talking to you, we have to talk to you about the way you behaved in assembly, you nearly let everybody down, Mrs Craig was observing you, the way you, s=just, needs to push Kioni. You know Kioni from many, many years, so don't strive to pretend you don't know her and you have to push her away.“



Abb. 6: Rasheed zeigt seine Handinnenflächen

Rasheed schaut nun meist mit ernster Miene nach unten in Richtung der Tischplatte, hierbei hält er sich wieder an der Lehne seines Stuhls fest und schwenkt, sich auf dieser abstützend, den Oberkörper leicht vor und zurück. Die neben ihm stehende Shanice kaut währenddessen an ihren Nägeln, Caleb inszeniert sich weiterhin für die Kamera. Rasheed bewegt kurz die Lippen, hierauf kritisiert die

Lehrerin ihn dafür, dass er rede und fordert ihn auf, das Schaukeln seines Stuhles sein zu lassen. Rasheed richtet sich mit unverändert ernster Miene auf und blickt sie an. Die Lehrerin fordert nun die Schüler_innen auf, sich „very quietly“ hinzusetzen, hierbei lässt sie ihre Blicke über die Klasse streifen. Rasheed hat währenddessen wieder angefangen, seinen Oberkörper vor und zurück zu schaukeln (Abb. 7).



Abb. 7: Schüler_innenhaltungen während der Ansprache der Lehrerin

3.2 Berliner Szene

Die in der jahrgangsübergreifenden Berliner Klasse 4–6 gefilmte Szene wurde mit einer Handkamera aufgezeichnet. Diese wurde während der Aufnahme häufig geschwenkt, so dass zumeist die jeweils sprechende Person im Bild ist.



Abb. 8: Frau Mey positioniert sich vor der Klasse

Im Fokus der Kamera steht zunächst die Klassenlehrerin, Frau Mey, am Bildrand ist zu sehen, dass die Schüler_innen an Gruppentischen verschiedener Größe positioniert sind. Die Lehrerin hat eine Hand zum Kopf geführt, die andere hält sie mit gestreckten Zeigefinger vor ihrem Gesicht, dabei sagt sie: „und Lotte ist, als Klassensprecherin, mischt sie sich da jetzt ein, aber nur für kurze Zeit, weil wir haben’s brandeilig“. Hierbei hält sie ihre Ellenbogen am Körper und be-

wegt ihre Unterarme mit kleinen schnellen Bewegungen auf und ab, zwei von den im Bildausschnitt zu sehenden Schüler_innen zeigen auf (Abb. 8). Eine Stimme ist nun zu hören, die sagt: „Ej, darf ich noch ganz kurz einen Satz sagen?“ „Einen Satz nur“ antwortet Frau Mey, auch jemand anderes möchte noch was sagen.

Lotte gerät ins Bild, die, während sie mit einem grünen Papierbündel spielt, sagt: „Wenn Katharina irgendwas passiert, irgendwie bei, keine Ahnung, irgendwas, da ist sie immer, sie ist richtig empfindlich (.) schlimm“ (Abb. 10). Die Lehrerin sagt nun: „So, und wir sagen, wir haben eine Regel, wann ist es petzen, wann ist es sagen, bitte, lass uns die noch mal wiederholen, äh, Laura.“ Die neben Lotte sitzende Laura sagt in Richtung der Lehrerin blickend: „Wenn einer zu Schaden gekommen ist, ist es sagen, und wenn nicht, ist es petzen“ (Abb. 9).



Abb. 9: Im Vordergrund Lotte, neben ihr Laura

Frau Mey meint: „Und an der Stelle, ist es so eine, würd ich sagen“ – die leise Stimme einer Schülerin ist zu hören, die etwas Unverständliches sagt, Frau Mey blickt nach rechts und fährt fort: „lass mich mal eben, würde ich mal sagen, ist es genau in der Mitte, weil, es ist ihr ein Schaden entstanden aber jetzt nicht so einer, dass man's unbedingt sagen muss (.) weil man, sondern“ – in diesem Moment wirft Katharina leise ein: „Aber gu-, aber der hat mich im, der hat mich ins Geins Gesicht getroffen“. Hierauf sagt die Lehrerin: „Ja (.) (blöd)“, mehrere Stimmen von Schüler_innen sind zu hören, vor allem diejenige Lottes, die laut ruft: „Aber sie ist so empfindlich“.

Die Lehrerin ruft Ayla auf, die lächelnd erklärt, alle hätten ihr Schneebälle ins Gesicht geworfen. Frau Mey fragt Ayla, ob das Spaß gemacht habe, was sie verneint, dann möchte die Lehrerin wissen, ob wirklich alle auf sie gegangen seien, eine Stimme sagt: „Nein nicht alle“, Ayla wiederholt: „nicht alle, viele“. Frau Mey möchte wissen, ob es weh tat, woraufhin Ayla meint, es sei kalt gewesen, die Lehrerin fordert sie dann noch zwei Mal auf, die Namen derjenigen zu nennen, die dies getan hätten.

Als Ayla nicht antwortet, sagt sie: „Okay dann, es ist deine Entscheidung“ und nimmt Niklas dran, der seinen erhobenen Arm nun senkt und sagt: „Also, ich glaub, Milan hat wirklich, ihr nicht absichtlich ins Gesicht geworfen und außerdem ich hab diese Pause mindestens fünfzehn Bälle ins Gesicht geworfen und ich hab nicht mal geheult“, wobei er seine Unterarme zunächst auf- und ab und dann mit nach oben gerichteten Handflächen auseinander bewegt und gleichzeitig die

Schultern hochzieht (Abb. 10), parallel wirft die Lehrerin zwei Mal ein: „Das ist doch schon geklärt“.



Abb. 10: Niklas zeigt seine Handinnenflächen

Anschließend fordert Frau Mey Milan auf, sich bei Katharina zu entschuldigen, worauf Milan sofort aufsteht und sich lächelnd auf Katharina zubewegt, gleichzeitig sagt Frau Mey: „Aber natürlich nur, wenn du's wirklich ernst meinst, gebt ihr euch ihr die Hand und dann ist gut, ja. Und jetzt komm- wir, gehen wir über, zu dem Thema, das wir eigentlich haben.“

3.3 Komparative Video-Rekonstruktionen

Komparative Rekonstruktion der Praktiken

In beiden analysierten Szenen wird ein außerhalb des Unterrichtsgeschehens stattgefundenen Konflikt zwischen Schüler_innen bearbeitet, wobei jeweils ein aggressiver Akt von Seiten eines Schülers gegenüber einer Schülerin vollzogen wurde und die Klassenlehrerin sich als Instanz präsentiert, die dafür verantwortlich ist, dieses Geschehen zu beurteilen und hieraus Konsequenzen ziehen. Die zentrale Bedeutung der Frage nach Schuld und Unschuld in beiden Szenen zeigt sich auch in der von den Schülern Rasheed und Niklas homolog vorgenommenen Geste des Vorzeigens ihrer Handinnenflächen, die in konventioneller Weise eine gestische Form der Demonstration der eigenen Unbewaffnetheit und Unschuld darstellt.

Mit den Worten der Berliner Lehrerin gesprochen, geht es in beiden Szenen um die Anforderung, dass „niemand zu Schaden kommen darf“. Der jeweilige normative Kontext dieser Anforderung und die Aushandlung des Konfliktes verlaufen in beiden Szenen jedoch auf durchaus verschiedene Weise.

Ein zunächst auffallender Unterschied sind die verschiedenen Körperhaltungen der beiden Lehrerinnen zu Beginn der Szenen: Während sich die Londoner Lehre-

rin vor der Klasse als Person positioniert, der es bewusst ist, nun im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen, muss die Berliner Lehrerin gestisch und verbal um diese Position ringen. Dies zeigt sich in ihrer Gestik der erhobenen Arme und des gestreckten Zeigefingers und in Aufforderungen wie „pscht“, „nur ein Satz“ oder „lass mich mal eben“.

Auch in der Anordnung der Schüler_innen im Raum und an ihrer Körperhaltung lassen sich große Unterschiede erkennen:

In der Londoner Klasse müssen die Schüler_innen hinter ihren frontal ausgerichteten Bänken stehend, selbst wortlos einem längeren Redebeitrag ihrer Lehrerin zuhören, das heißt, in einer Haltung, die Spannung, Disziplin und Aufmerksamkeit für das vorne sich abspielende Geschehen vermittelt. Hierdurch wird gleichzeitig die Klasse in eine Mitverantwortung für den kritisierten Übergriff in der Pause genommen.

Die dominante Position der Londoner Lehrerin dokumentiert sich auch auf der verbalen Ebene, indem sie den Schüler_innen keine Chance einräumt, sich aktiv bei dem in der Szene verhandelten Konflikt einzubringen. Selbst minimale Gesten Rasheeds, wie seine Unschuldbezeugung durch ein Vorzeigen der Handflächen oder ein leichtes Bewegen der Lippen, werden unmittelbar durch die Lehrerin sanktioniert. Konterkariert wird diese Atmosphäre einer scheinbaren disziplinierten, kollektiven Aufmerksamkeit durch Calebs andauerndes Spiel mit dem Display der Videokamera, was ihm möglich ist, da die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf Rasheed gerichtet ist. Er nutzt insofern die Forschungssituation, um sich der kollektiven Disziplinierung und Aufmerksamkeitsfokussierung zu entziehen, sich stattdessen zu zerstreuen und mit sich selbst zu befassen und auch gegenüber der Zeugenschaft der Kamera eine Distanz zu dem von der Lehrerin inszenierten öffentlichen Tribunal zu demonstrieren. Auch andere Schüler_innen nutzen die Fokussierung der Lehrerin auf Rasheed als eine Art persönliches Aufmerksamkeitsmoratorium, in dem sie sich selbstbezogenen Tätigkeiten widmen, wodurch sie gleichzeitig ein Desinteresse an der Schelte Rasheeds herausstellen.

Wie stark die Notwendigkeit eines disziplinierten Verhaltens aus Sicht der Schüler_innen an dessen Wahrnehmung durch die Lehrerin gebunden ist, zeigt sich auch darin, dass Rasheed der Aufforderung der Lehrerin, mit dem Wippen seines Stuhles aufzuhören, nur nachkommt, so lange sie ihn anblickt, sobald sie ihre Aufmerksamkeit von ihm abzieht, wippt er wieder.

In der Berliner Klasse hingegen sitzen die Schüler_innen auf oftmals eher einander als der Lehrerin zugewandten Plätzen und mehrere von ihnen beschäftigen ihre Hände spielerisch mit Papierschnipseln. Auch machen viele Schüler_innen ihr Interesse deutlich, sich mit eigenen Beiträgen in das Geschehen einmischen zu wollen und dies wird ihnen auch zugestanden.

Die Lehrerin hingegen macht deutlich, dass sie sich verpflichtet fühlt, zumindest einzelnen Schüler_innen das Wort zu erteilen, wobei sie gleichzeitig die Notwendigkeit, mit „dem Thema, das wir eigentlich haben“, zu beginnen und somit die Knappheit zeitlicher Ressourcen für die aktuelle Konfliktbearbeitung betont.

Insgesamt ist die in Berlin aufgenommene Szene als kontinuierliches Ringen darum, wer wann und wieviel sagen darf, zu charakterisieren. Manche Schüler_innen sind hierbei erfolgreicher als andere, am erfolgreichsten bleibt die Lehrerin, jedoch auch ihr kommt diese Position nicht automatisch zu und sie muss sie aktiv verteidigen.

Ein weiterer auffälliger Unterschied zwischen beiden Szenen ist, dass in London das verhandelte Geschehen nicht als Konflikt zwischen Rasheed und Kioni inter-

pretiert wird, sondern als Konflikt zwischen Rasheed und dem Klassenkollektiv, das durch sein Fehlverhalten gegenüber schulischen Autoritäten in Misskredit geraten ist („you nearly let everybody down, Mrs Craig was observing you“). Die Lehrerin inszeniert sich als Teil dieses Kollektivs und als dessen einzig legitimes Sprachrohr. Konsequenterweise besteht eine Auflösung des Konflikts schließlich in einer Rüge Mrs Lawrys gegenüber Rasheed, die mit der Erwartung einhergeht, dass dieser sie widerspruchslos und demütig akzeptiert. Die Schüler_innen entziehen der Lehrerin jedoch oftmals ihre Aufmerksamkeit und beschäftigen sich auf versteckte Weise mit anderen Dingen. Mit Butler gesprochen kann in Bezug auf diese Szene gesagt werden, dass die Schüler_innen sich ihrer Adressierung als Mitglieder eines schulischen Kollektivs, das sich der Aufrechterhaltung einer spezifischen schulischen Ordnung verpflichtet hat und Rasheeds Anfechtung dieser Ordnung kollektiv anklagt, entziehen, indem sie sich dieser Ordnung selbst nur scheinbar anpassen.⁶ Die implizite Beschwörung eines sie selbst als Lehrerin einschließenden Kollektivs durch Mrs Lawry wird somit infrage gestellt, mithilfe ihrer scheinbaren Anpassung stellen die Schüler_innen stattdessen eine Gemeinschaft her, die die Lehrerin exkludiert, Rasheed jedoch inkludiert.

Die vergleichsweise partizipative Thematisierung eines außerhalb des Klassenraumes stattgefundenen Übergriffs führt in Berlin hingegen dazu, dass verhandelt wird, ob es sich hierbei um eine Angelegenheit unter peers handelt (in diesem Fall wäre Katharinas Klage ein „Petzen“) oder um eine schulische Angelegenheit.

Die Regelung, dass Übergriffe nur dann zu schulischen Angelegenheiten werden, wenn jemand „zu Schaden“ gekommen ist, führt dazu, dass der Effekt von Milans Aggression auf Katharina, also deren subjektive Empfindung, zum Gegenstand der Debatte wird. Ob Katharinas Empfindung als vollgültiger Schaden anerkannt wird, kann sie jedoch nicht alleine entscheiden, sondern dies wird im Klassenkollektiv ausgehandelt. Die ihr unterstellte Überempfindlichkeit wird mit einer Entsolidarisierung mit ihren Mitschüler_innen in Verbindung gebracht, die durch ihre vermeintlich übertriebene Wahrnehmung des selbst erlittenen Schadens zu Unrecht in die Situation einer öffentlichen Anklage geraten. Wie stark die Frage nach Milans Schuld und seiner möglichen Entschuldigung hier an das subjektive Empfinden der einzelnen Beteiligten zurückgebunden wird, zeigt sich auch darin, dass die von der Lehrerin vorgeschlagene Lösung des Konflikts in einer Geste der Entschuldigung Milans gegenüber Katharina bestehen soll, die jedoch nur dann Gültigkeit hat, wenn er es „wirklich ernst meint“.

In beiden Szenen lassen sich unterschiedliche Praktiken der Differenzbearbeitung rekonstruieren: Als Parallele fällt zunächst auf, dass beide Mädchen, die vorgängig Übergriffen durch Mitschüler ausgesetzt waren, als besonders konstituiert werden: In London charakterisiert die Lehrerin Kioni als Schülerin, deren Verhalten durchaus Aggressionen hervorrufen kann, was jedoch im vorliegenden Fall nicht hätte geschehen dürfen, da Rasheed Kioni schon lange kennt. Kioni, die ihrerseits am Rande des Geschehens – nämlich an dem Tisch für Schüler_innen mit „special educational needs“ – positioniert ist, wird als Schülerin dargestellt, die durch ihr provokatives Verhalten eine potentielle Bedrohung des Ansehens des Klassenkollektivs darstellt und der in Kenntnis dieser Problematik begegnet werden muss. Rasheed hingegen, der diesem Ansehen aktiv geschadet hat, wird öffentlich degradiert und somit durch die Lehrerin exkludiert. Die zahlreichen kleinen Akte des Widerstandes seiner Mitschüler_innen gegenüber den Disziplinierungsmaßnahmen konstituieren jedoch auf versteckte Weise eine Gemeinschaft unter peers, die die Lehrerin aus-, Rasheed jedoch einschließt.

In Berlin hingegen wird Katharina von der Lehrerin ebenso wie von ihren Mitschüler_innen als Schülerin konstituiert, die aufgrund ihrer übertriebenen Empfindsamkeit verursachen kann, dass peer-Angelegenheiten zu öffentlichen Angelegenheiten und einzelne ihrer Mitschüler unrechtmäßig angeklagt werden. Auch sie bedroht die Solidarität der Gemeinschaft, hierbei jedoch einer Gemeinschaft unter peers, die die Lehrerin nicht einschließt. Es kommt zu einer Entsolidarisierung der Schüler_innen gegenüber Katharina und zu einer Solidarisierung mit ihrem Aggressor Milan.

Komparative Rekonstruktion der Normen der Anerkennung und ihrer Effekte der Inklusion bzw. Exklusion

Vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten Annahme, dass Praktiken der Differenzbearbeitung stets von Normen der Anerkennung gerahmt sind, die ihrerseits inkludierende bzw. exkludierende Effekte haben, wende ich mich dieser Ebene in einem gesonderten Analyseschritt zu.

In der Londoner Szene wird die Aggression Rasheeds gegenüber Kioni vor dem Hintergrund der Norm eines verantwortungsvollen und respektvollen Verhaltens gegenüber den Erwartungen verschiedener schulischer Autoritätsinstanzen, die einen reibungslosen Ablauf des offiziellen schulischen Geschehens fordern, verhandelt. Der Verstoß Einzelner gegen diese Norm wird gleichzeitig als Entsolidarisierung mit einem Klassenkollektiv bewertet, das die Lehrerin einschließt.

In der Berliner Szene hingegen geraten zwei schulische Normen in Konflikt: Einerseits gilt die Norm, dass niemand „zu Schaden kommen“ darf und, falls dies doch geschieht, es offiziell verhandelt und entschuldigt werden muss. Gleichzeitig wird im Zuge dieser Verhandlung und insbesondere bei der Entschuldigung die Demonstration authentischer Gefühle erwartet („aber natürlich nur, wenn du's wirklich ernst meinst“). Andererseits gilt die ebenso wichtige Norm einer Solidarität unter Schüler_innen, die mit dem Anspruch einhergeht, dass Mitschüler_innen nicht ohne angemessenen Anlass gegenüber der offiziellen Instanz der Lehrkräfte angeklagt werden.

Die Norm, der zufolge Handlungen, die dazu führen, dass andere „zu Schaden kommen“ authentische individuelle, öffentliche Entschuldigungen erfordern, zieht nach sich, dass die subjektiven Empfindungen einzelner Schüler_innen überaus wichtig in entsprechenden Konflikten und deren Gefühle zum Gegenstand öffentlicher schulischer Verhandlungen werden.

Diese Normen haben nun verschiedene Konsequenzen für den Umgang mit der Verletzbarkeit der Beteiligten:

In Berlin hat die Norm der Solidarität unter Schüler_innen zur Konsequenz, dass die Katharina von Seiten mehrerer Mitschüler_innen, jedoch auch von Seiten der Lehrerin unterstellte übertriebene Empfindlichkeit letztlich als größeres Problem betrachtet wird, als Milans Akt der Aggression gegenüber Katharina. Ayla hingegen erweist sich als geschickt darin, sich sowohl die Solidarität der Lehrerin zu sichern, indem sie sich als Opfer der Attacken ihrer Mitschüler_innen präsentiert, und gleichzeitig deren Solidarität nicht zu verlieren, indem sie den erlittenen Schaden herunterspielt und die Namen der Täter_innen verschweigt. Indem die Szene auf eine Entschuldigung Milans gegenüber Katharina hinausläuft, wird dieser zwar auf einer expliziten, kommunikativen Ebene zugestanden, durch ihn verletzt worden zu sein, auf einer impliziten, konjunktiven Ebene wird ihr durch die Adressierung als überempfindlich jedoch das Recht, die eigene Ver-

letzbarkeit einzuklagen, abgesprochen. Stattdessen wird ihr die Position der „Petze“ zugewiesen, die gegen die Normen der Peer-Gemeinschaft verstößt und deshalb aus dieser exkludiert wird.

In London erfährt Rasheed zwar von der Lehrerin eine öffentliche und explizite Degradierung, die ihn in gewisser Weise aus der Klassengemeinschaft exkludiert, gleichzeitig wird jedoch auf der konjunktiven Ebene weder seine noch Kionis Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Mitschüler_innen in Frage gestellt.

Anders als die anderen zu sein, wird im Falle Kionis in London als Umstand, mit dem die anderen souverän umgehen müssen, gedeutet, im Fall Katharinas in Berlin jedoch als Problem, das auf sie selbst zurückfällt. Gerade der scheinbar partizipative Stil des Umgangs mit Konflikten führt in Berlin außerdem dazu, dass es in der analysierten Situation zur öffentlichen Verhandlung individueller Gefühle kommt, die im Zeichen des Schutzes vor Verletzungen steht, selbst jedoch neue Verletzungen produziert.

Kontextualisierung der Interpretationen in Bezug auf Projektergebnisse: Kulturspezifische Rahmenbedingungen der rekonstruierten Differenzen

Die im Zuge des Forschungsprojekts „Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen“ erfolgte komparative Analyse zwischen der in Berlin und der in London gelegenen Grundschule ermöglichte es, Unterschiede in den Normen der Anerkennung, die die jeweiligen pädagogischen Beziehungen rahmen, herauszuarbeiten. Diese zeigen sich auch in den in diesem Beitrag vorgestellten Rekonstruktionen: Als markanter Unterschied erscheint insbesondere, dass Beziehungen zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen in London einerseits stärker durch Regularien strukturiert werden, als dies an der Berliner Schule der Fall ist. (In diesem Sinne empfinden sich etwa die Lehrer_innen in London als selbst sehr stark durch zahlreiche schulische „policies“ sowie Inspektionen kontrolliert, vgl. Fritzsche 2015; Zur Bedeutung von „policies“ und Inspektionen im englischen Schulsystem, vgl. u.a. Kotthoff 2003 und Piper/Stronach 2008). Auch sind Normen der Anerkennung an der Londoner Schule sehr stark mit Adressierungen von Schüler_innen und Lehrer_innen als Mitglieder einer schulischen Gemeinschaft verbunden. Diese Adressierungen ließen sich als Muster von Interaktionen im Klassenzimmer rekonstruieren, manifestieren sich jedoch auch in Praktiken wie der täglichen assembly sowie im Tragen der Schuluniform.⁷ An der Berliner Schule hingegen spielten weder explizite Regeln noch Bezüge auf eine gesamtschulische Gemeinschaft eine besondere Rolle hinsichtlich der untersuchten pädagogischen Beziehungen. Diese waren eher durch eine Norm der Adressierung von Schüler_innen als „ganze Personen“ und Praktiken der Individualisierung geprägt.⁸

Im Rahmen dieser verschiedenen kulturellen und normativen Kontexte erweisen sich die pädagogischen Beziehungen an der Londoner Schule im Vergleich zur Berliner Schule als deutlich hierarchischer, was auch dazu führt, dass der den Schüler_innen zugestandene Handlungsspielraum in der analysierten Interaktion viel geringer ist. Die starke Orientierung der Lehrerin an der Norm eines Schülerverhaltens, das der kollektiven Verpflichtung zur Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung entspricht, hat gleichzeitig zur Folge, dass individuelle Emotionen von Schüler_innen nicht zum öffentlichen Verhandlungsgegenstand werden. In diesem Kontext erwartet die Lehrerin außerdem, dass eine Reaktion auf individuelle Provokationen zugunsten einer Achtung der schulischen Ordnung zurückgestellt wird, was letztlich zur Konsequenz hat, dass Kionis Mitschüler_innen

aufgefordert sind, deren Besonderheit zu achten und entsprechend auf sie zu reagieren. Dies führt zwar dazu, dass Rasheed einer öffentlichen Demütigung ausgesetzt ist. Andererseits zeigt sich in der analysierten Szene, dass es den Schüler_innen gelingt, sich widerständig gegenüber der Adressierung als ein, die Lehrerin einschließendes, innerschulisches Kollektiv zu verhalten und sich mit ihrer teilweise demonstrativen Distanz zum offiziellen Unterrichtsgeschehen als eine Rasheed solidarisch einschließende konjunktive Gemeinschaft zu präsentieren, die auch Kioni zumindest nicht explizit ausschließt.

Der vergleichsweise partizipative Stil der Berliner Lehrerin ermöglicht es hingegen zwar mehreren Schüler_innen, sich in den verhandelten Konflikt einzubringen, hat jedoch auch zur Folge, dass die als besonders konstituierte Schülerin Katharina die verletzende Erfahrung einer Entsolidarisierung durch ihre Mitschüler_innen macht. Im Sinne einer Norm, der zufolge nur ein wirklich erlittener Schaden einer Kompensation bedarf, die wiederum nur durch eine authentisch erfahrene Reue erfolgen kann, kommt es in der rekonstruierten Situation zur öffentlichen Verhandlung individueller Gefühle, die spezifische Verletzbarkeiten erst hervorbringt.

Ganz im Sinne Norbert Rickens (2013a, S. 8) lässt sich der normative Anspruch einer individualisierenden Reaktion auf Schüler_innen hier als „eine Form der machtvollen Zergliederung und Trennung voneinander“ lesen bzw. als eine Form der Immunisierung (Esposito 2004). Ricken (2013b) fordert im Anschluss an Esposito stattdessen die Etablierung von „Praktiken der Communisierung“, die von der gegenseitigen Bezogenheit und Angemessenheit aufeinander ausgehen und sich dem Anspruch des anderen aussetzen, Praktiken also, die an der Norm der Verantwortung gegenüber der Verletzbarkeit all unserer Gegenüber orientiert sind und somit notwendig inkludierend wirken. Eine solchermaßen verstandene Form der Inklusion lässt sich letztlich in keiner der beiden Szenen beobachten.

4. Fazit

Anhand der angeführten Videoszenen ließen sich schulische Praktiken der Bearbeitung verschiedener Differenzen herausarbeiten: Einerseits stehen in den Szenen Differenzen zwischen normativen schulischen Erwartungen in Bezug auf ein angemessenes Verhalten von Schüler_innen und dem tatsächlichen Verhalten Einzelner zur Diskussion, andererseits werden hierbei auch Differenzen zwischen peerkulturellen Normen und institutionellen Normen der Organisation Schule deutlich. In der Weise, wie die jeweiligen Konflikte ausgetragen wurden, spielten zudem Differenzen zwischen den Schüler_innen einerseits und den agierenden Lehrerinnen andererseits eine Rolle, jedoch auch Differenzen zwischen Schüler_innen, wobei sowohl die Geschlechterdifferenz, als auch die Konstitution „besonderer Schüler_innen“ von Bedeutung waren: In den beiden Szenen stehen nicht nur jeweils der Status zweier Jungen, die gegen schulische Regeln verstoßen, zur Debatte, sondern auch der Status zweier Mädchen, die – aus unterschiedlichen Gründen – als im Verhältnis zu den anderen Schüler_innen grundlegend different konstruiert werden.

Der gewählte Zugang bei der Analyse dieser beiden Situationen birgt meines Erachtens folgende Potenziale: Eine Untersuchung der Normen, die Praktiken

und insbesondere Praktiken der Differenzbearbeitung im Unterricht rahmen, schärft den Blick für die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Normsysteme, an denen sich schulische Akteure orientieren: Diese Normsysteme sind eben nicht nur an Forderungen nach Inklusion und Bildungsgleichheit ausgerichtet, sondern sollen auch die Differenz zwischen schulischen und Peer-Angelegenheiten handhabbar machen oder einen geregelten Ablauf des öffentlichen schulischen Geschehens gewährleisten. Die Frage nach den Konsequenzen für die Verletzbarkeit der Beteiligten kann zudem für die komplexe Verwobenheit von Inklusions- und Exklusionsprozessen in Praktiken der Differenzbearbeitung sensibilisieren. In diesem Sinne zeigt sich, dass in London die Adressierung Rasheeds durch die Lehrerin als Schüler, dessen Verhalten dem Klassenkollektiv schade, letztlich einen inkludierenden Effekt hat, während die vergleichsweise partizipative Diskussion der Attacke Milans auf Katharina in der Pause in Berlin eine Besonderung und Isolation Katharinas mit sich bringt.

Eine vergleichende und insbesondere eine kulturvergleichende Untersuchung von Praktiken der Differenzbearbeitung und der sie rahmenden Normen ermöglicht einen Zugang zu einem großen Spektrum verschiedener Normen, auf die schulische Akteur_innen Bezug nehmen, sowie auf deren Re-Aktualisierung in Praktiken der Interaktion. Wie anhand der vorgelegten komparativen Analyse aufgezeigt, kann weiterhin die Besonderheit spezifischer Muster von Praktiken vor der Vergleichsfolie eines ähnlich gelagerten Beispiels aus einem andern kulturellen Kontext prägnanter herausgearbeitet werden.

Schließlich birgt die Analyse von Videoaufnahmen das Potenzial, der Verhandlung von Normen auf der nonverbalen, körperlichen Ebene von Praktiken auf die Spur zu kommen. In diesem Sinne wäre es zum Beispiel ohne eine Analyse der nonverbalen Handlungen der Schüler_innen in der Londoner Szene nicht möglich gewesen, deren stillschweigende Konstitution einer die Lehrerin ausschließenden Klassengemeinschaft nachzuzeichnen.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wurde von 2010 bis 2014 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert, GZ FR 2846/2–1.
- 2 Vgl. Bohnsack 2003, S. 200. Für weitere Strategien einer Kontrolle der Standortgebundenheit im Kulturvergleich vgl. auch Fritzsche 2012.
- 3 Vgl. auch den Beitrag von Monika Wagner-Willi und Tanja Sturm in diesem Heft.
- 4 Die aus Anonymisierungsgründen gewählten Maskierungen, die ich zusammen mit meiner studentischen Hilfskraft Holle Wegner erstellt habe, weisen in Bezug auf ihre geschlechtliche und kulturelle Konnotation eine möglichst große Ähnlichkeit mit den ursprünglichen Namen auf. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine personalisierte und nachvollziehbare Weise der Beschreibung, hat jedoch den Nachteil, neue Etikettierungen zu produzieren.
- 5 Mrs Lawry spricht Englisch nicht als Muttersprache. Zu den Transkriptionsregeln: unterstrichen bedeutet, dass betont gesprochen wurde, = verweist auf eine Wortverschleifung, (.) ist eine Pause bis zu einer Sekunde, (blöd) markiert eine unsichere Transkription.
- 6 Erving Goffman (1973, S. 182ff.) spricht in diesem Kontext von „sekundärer Anpassung“. Hiermit ist ein Verhalten gemeint, mit welchem Mitglieder einer Organisation unerlaubte Mittel verwenden, um die Erwartungen der Organisation hinsichtlich dessen, was sie tun sollten, zu umgehen.

- 7 Die Bedeutung der schulischen Gemeinschaft steht sowohl in Zusammenhang mit der christlichen Tradition des englischen Schulsystems, die sich auch in der ritualisierten Struktur der assemblies widerspiegelt, als auch mit der verpflichtenden Schulinspektion, deren Ergebnisse veröffentlicht werden und in einem Ranking widerspiegeln, das wiederum Auswirkungen auf das Schulwahlverhalten der Eltern hat. Die in meine Studie involvierte Schule war zum Untersuchungszeitraum als „outstanding“ (herausragend) bewertet worden, weshalb, wie ein Mitglied der Schulleitung einmal erläuterte, das Tragen der Schuluniform auch mit der Erwartung eines herausragenden Verhaltens der Schüler_innen bereits auf dem Schulweg verbunden war.
- 8 Zur Bedeutung von Individualisierung als normativer Horizont im deutschen Schulsystem vgl. u.a. Rabenstein 2015, zum Anspruch, Schüler_innen als ganze Personen zu adressieren Pongratz 2004 und Kolbe u.a. 2009.

Literatur

- Balzer, N. (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung – Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn, S. 49–75.
- Balzer, N./Bergner, D. (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 247–279. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_10
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage. Opladen. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-89614-8>
- Bourdieu, P. (1972/2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Butler, J. (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main.
- Butler, J. (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main.
- Esposito, R. (2004): Immunitas. Schutz und Negation des Lebens, Zürich/Berlin.
- Fritzsche, B. (2012): Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen □ Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. Beitrag zum Schwerpunktheft ‚Kulturvergleichende qualitative Forschung‘ der Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF), Jg. 13, Nr. 1 (2012), S. 93–109.
- Fritzsche, B. (2015): Responsive Differenzbearbeitungen. Eine Diskussion der Potenziale und Grenzen einer reflexiv-responsiven Vorgehensweise am Beispiel einer kulturvergleichenden ethnographischen Studie. In: Althans, B./Engel, J. (Hrsg.): Responsive Organisationsforschung – Feedbackkulturen im Übergang (im Erscheinen).
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, H. 1, S. 28–44.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, R./Baltruschat, A./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Wiesbaden, S.131–152
- Goffman, E. (1973): Asyl. Über die Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main.
- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 179–206. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6
- Kampshoff, M. (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, München, S. 35–52.

- Kolbe, F.-U./ Reh, S./ Fritzsche, B./ Idel, T.-S./ Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): Ganztags-
schule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in
schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4>
- Kotthoff, H.-G. (2003): *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*
(Bd. 1: Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissen-
schaft). Münster.
- Mannheim, K. (1931/1995): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.
- Piper, H./ Stronach, I. (2008): *Don't touch! : The educational story of a panic*. London u.a.
- Pongratz, L. A. (2004): *Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kon-
trollgesellschaft*. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogi-
sche Lektüren*. Wiesbaden, S. 243–259.
- Rabenstein, K. (2015): *An den Grenzen des Förderns. Eine videografische Studie zu Sub-
jektivation in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagschulen*. Wiesbaden:
Springer VS Verlag (im Erscheinen).
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): *Ethnographie pädagogischer Diffe-
renzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der
sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädä-
gogik*, H. 5, S. 668–690.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2013): *Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im deut-
schen Heterogenitätsdiskurs*. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze – (Re-)Produ-
ktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 81–98.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2012): *Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnun-
gen*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesba-
den, S. 225–246. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_9
- Reh, S./Ricken, N. (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualita-
tiv-empirischen Erforschung von Subjektivation*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.):
Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 35–56
- Ricken, N. (2006): *Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pä-
dagogischen Problems*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (2),
S. 215–230.
- Ricken, N. (2013a): „Streit trennt, Streit verbindet“ – Das Problem der Heterogenität zwi-
schen Immunisierung und Communisierung. Vortrag auf der Tagung „Pädagogische
Professionalität in der Migrationsgesellschaft“, Bremen 19.–21.3.2013 (unveröffent-
lichtes Manuskript).
- Ricken, N. (2013b): *Erziehung und Gemeinschaft: Theoretische Überlegungen zum Topos
der Sozialität*. Ringvorlesung, Universität Göttingen, 04.07.2013 (unveröffentlichtes
Manuskript).
- Schatzki, T. R. (2012): *A primer on practices: Theory and research*. In: Higgs, J./Barnett,
R./Billett, S./Hutchings, M./Trede, F. (Hrsg.): *Practice-based education: perspectives
and strategies*. Rotterdam: Trede, S. 13–26.
- Sturm, T. (2012): *Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zum inklusiven
Unterricht*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 1–2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143 (13.9.2015).
- Sturm, T. (2013): *Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vor-
stellungen und schulischer Kontext*. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Pro-
duktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 275–294. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_13
- Sturm, T. (2015): *Herstellung und Bearbeitung von Differenzen im inklusiven Unterricht.
Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation*. In: Bohnsack,
R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Video- und Fotointer-
pretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen u.a., S. 153-178.

Nadine Rose, Anna Gerkmann

Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen

Doing difference among pupils in individualised education – or: why we observe ‚school performance‘ while we ask for ‚difference‘

Zusammenfassung:

Die Heterogenität der Schüler_innenschaft wird aktuell oft diagnostiziert und ihr soll programmatisch mit individualisierten Unterrichtskonzepten begegnet werden. Vor diesem Hintergrund fragt der Artikel in empirischer Einstellung nach Prozessen der Differenzproduktion in der Schule und ihrer Beobachtbarkeit. An videographierten Gruppenarbeitsszenen aus dem individualisierten Unterricht zweier Klassen werden leitende Leistungs- und Kollegialitätsnormen unter den Schüler_innen herausgearbeitet. Gerade die Leistungslogik erweist sich als dominant für Differenzierungsprozesse der Schüler_innen untereinander, weil sich deren aufeinander bezogenes Handeln im Modus der unterrichtlichen Leistungserbringung vollzieht.

Schlagwörter: Differenz, Leistung, Videographie, Gruppenarbeit

Abstract:

Pupils are perceived as different or heterogeneous today and concepts of individualised education try to serve these diagnosis. Therefore this article focusses on processes of doing difference and their observability in school from an empirical point of view. Contrasting videographed sequences of teamwork among pupils of two different classes in an individualised setting allows reconstructing leading norms of school performance and collegiality. Even for pupils acting towards one another the logic of performance and achievement is dominant for making differences, because their actions are serving performance requirements.

Keywords: difference, school performance, videography, teamwork

Angesichts veränderter bildungspolitischer Rahmenvorgaben werden in vielen Bundesländern derzeit umfangreiche Schulreformen umgesetzt. Sie zielen darauf ab, die Anzahl der bisherigen Schulformen zu reduzieren und Sekundarschulen zu etablieren, das heißt die Real- und Hauptschulzweige unter Begriffen wie „Gemeinschaftsschule“ (z.B. in Berlin, Schleswig-Holstein und Sachsen, vgl. Wiechmann 2009) oder „Oberschule“ (z.B. in Bremen und Niedersachsen, vgl. Hohschopp 2011) zusammenzuführen. Dieser Strukturwandel wird begleitet von einem Diskurs, der diese Veränderungen weniger (allein) als Antwort auf strukturelle Notwendigkeiten (wie z.B. rückläufige Schüler_innenzahlen, vgl. Falkenberg/Kalthoff 2008, S. 799) deutet, sondern vielmehr (auch) als notwendige Anpassung an veränderte Schü-

ler_innen und deren Familienverhältnisse, für die heute festgestellt wird: „Der gesellschaftliche Wandel hat die Aufwachsens- und Bildungsbedingungen heutiger Schülergenerationen insgesamt heterogener und ungleicher gemacht“ (Jürgens 2005, S. 151).

„Heterogenität“ kann dabei als stark verallgemeinerte und unspezifische Differenzdiagnose verstanden werden, die als eine Art Metabegriff fungiert, der unzählige andere, denkbare Differenzkategorien umfasst, ohne diese jedoch explizit benennen zu müssen. Im Sinne eines solchen ‚Catch-it-all‘-Begriffs wird „Heterogenität“ derzeit auch als zentrale pädagogisch-didaktische Herausforderung für die Schule im Allgemeinen und die Gestaltung des Unterrichts im Speziellen konturiert (vgl. u.a. Trautmann/Wischer 2010, S. 40f.). Dementsprechend findet sich diese Diagnose im erziehungswissenschaftlichen Diskurs oftmals verkoppelt mit der Forderung nach individualisiertem Unterricht, den die Lehrkräfte nun umsetzen sollen (vgl. Rabenstein/Steinwand 2013, S. 81; Thon 2014; Rose 2014).

Der kurz umrissene Schulstrukturwandel, der zugehörige Heterogenitätsdiskurs und die Programmatik zum individualisierten Unterricht bilden hier den konkreten Anlass und den Rahmen, um uns der Frage nach Differenz in Schule zuzuwenden. Allerdings interessiert uns im Unterschied zu diesen Diskursen weniger, ob und inwiefern die Schüler_innen bereits als ‚unterschiedliche‘ in die Schule eintreten. Im Zentrum unseres Interesses steht vielmehr die Frage, *wie* Schüler_innen in der Schule selbst (erst, wieder und auch wiederholend) als ‚Unterschiedliche‘ erscheinen, dazu gemacht werden und sich selbst dazu machen. Insofern fragen wir, wie (inner-)schulische Prozesse der Differenzfeststellung und -herstellung sich konkret *im Unterricht* und in actu vollziehen und versuchen diese zu rekonstruieren.

Ein ethnographischer Zugang bietet sich mit seiner mikroanalytischen Perspektive zwar einerseits unmittelbar an, wenn es Praktiken der Differenzprozessierung zu rekonstruieren gilt: Denn die „Ethnographie eignet sich besonders, um Unterschiede und Unterscheidungspraktiken zu untersuchen“ (Fritzsche/Tervooren 2012, S. 27; vgl. aktuell: Tervooren u.a. 2014, früh: Breidenstein/Kelle 1998). Andererseits ist damit noch keineswegs geklärt, was man eigentlich (genau) zu beobachten sucht, wenn man nach ‚Differenz‘ in Praktiken bzw. Praktiken der Differenzprozessierung innerhalb des Unterrichts fragt. Insbesondere wenn es sich um nicht verbalisierte Unterschiede handelt, stellt sich eine nicht triviale methodologische Frage, die uns im Fortgang der Diskussion weiter beschäftigen wird: Woher weiß Ethnograph_in, was sie als ‚Differenz‘ bzw. als welche ‚Differenz‘ beobachtet? Und: Wie lassen sich vor diesem Hintergrund Bezüge auf bestimmte Differenzkategorien plausibilisieren?¹

Wir möchten die Frage, wie sich Differenzfeststellung und -herstellung konkret im Unterricht vollziehen, zum Ausgangspunkt nehmen, um das theoretische Gegenstandsverständnis von ‚Differenz‘ und dessen praktikentheoretische Fundierung zu erläutern und daraufhin unsere Fragestellung weiter zu präzisieren (1). Dann stellen wir den Rahmen des Forschungsprojektes vor, auf das wir uns hier maßgeblich beziehen, und erläutern dessen empirisches Vorgehen (2.). In der Kontrastierung zweier Unterrichtssequenzen (3.) arbeiten wir anschließend heraus, wie sich Differenzierung unter Schüler_innen innerhalb des Unterrichts vollzieht und inwiefern sich das in unserem (Feld-)Eindruck spiegelt, mit Blick auf ‚Differenzen‘ im Unterricht letztlich vor allem Prozesse der ‚Leistungsdifferenzierung‘ zu beobachten (4.)

1 ‚Differenz‘ als Gegenstand der Beobachtung?

Bereits die etymologische Bedeutung von Differenz als „Unterschied [...], [e]ntlehnt aus l. *differentia*, einem Abstraktum zu l. *differre* sich unterscheiden; auseinandertragen“ (Kluge 1999, S. 180, Hervorh.i.O.) macht darauf aufmerksam, dass ‚Differenz‘ als Abstraktum eigentlich eine Fixierung darstellt oder etwas einfacher ausgedrückt, das Ergebnis eines (sicherlich z.T. impliziten) Vorganges des Unterscheidens ist, der voraussetzt, Unterschiede zwischen Objekten oder Subjekten wahrzunehmen, zu identifizieren und zuzuschreiben. Sie also buchstäblich zu *machen*, indem etwas aufeinander bezogen, dabei aber vor allem „*auseinander getragen*“ wird.

Dementsprechend steht hier weniger ‚Differenz‘ oder auch ‚Heterogenität‘ (als vermeintlich feststehender Befund) im Fokus, denn ‚Differenz‘ liegt aus unserer Sicht nicht einfach vor und muss nur entdeckt werden. Das Forschungsinteresse ist stattdessen auf Praxen der ‚Differenzierung‘ ausgerichtet, insofern ‚Differenzen‘ aus unserer Sicht nur als je *in sozialen Situationen aufgerufene und produzierte, also als sozial hergestellte und bedeutsam gemachte Differenzierungen* zu verstehen und zu untersuchen sind. Differenzierung begreifen wir im Anschluss an die Praktikentheorie als ein sich in sozialen Praktiken vollziehendes Geschehen. Mit Schatzki besteht die soziale Welt aus Verflechtungen einzelner sozialer Praktiken, die sich als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 2002, S. 73) verstehen lassen. In diesen Verflechtungen des Gesprochenen und Getanen kommt dann ein implizites praktisches Wissen über die soziale Geregeltheit des praktischen Handelns zum Ausdruck, das Praktiken „als know-how abhängige und von einem praktischen Verstehen zusammengehaltene Verhaltensroutinen [verstehbar macht; NR/AG], deren Wissen einerseits in den Körpern der Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003, S. 289). Bereits die Verweise auf „Verhaltensroutinen“ wie auch „routinisierte Beziehungen zwischen Subjekten“ machen darauf aufmerksam, dass Praktiken auf intersubjektive, soziale Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit ausgelegt sind, die es möglich machen, legitime Exemplare einer sozialen Praktik XY von deren nicht-legitimierter Variante zu unterscheiden. Es lassen sich also nicht nur Praktiken selbst voneinander unterscheiden (Praktik XY ist anders als Praktik YZ), sondern im Hinblick auf ihre intersubjektive Anschlussfähigkeit ist praktikentheoretisch auch ein Verweis auf die soziale Legitimität oder Normativität von Praktiken (in ihrer Variationsbreite trotz ihrer Routinisierung) eingebaut, der für unsere Überlegungen wichtig ist: Als erste Konsequenz aus diesen Überlegungen ließe sich festhalten, dass Praktiken (1.) sich untereinander im Hinblick auf ihre Nähe zur erwartbaren, routinisierten Normalform, die als legitim gilt, unterscheiden können und dass es wahrscheinlich ist, dass sie sich im Hinblick darauf voneinander unterscheiden (Differenz zur Norm oder ‚normalen‘ Praktik). Außerdem sind deutlich spezifischere Praktiken der Differenzierung (2.) denkbar, in denen bestimmte ‚Differenzen‘ aufgerufen und/oder praktisch relevant gemacht werden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass in einem Komplex aus mehr oder minder routinisierten „doings and sayings“ etwas als in Differenz und damit auch in Relation zu etwas anderem stehend identifiziert und dabei – meist mit implizitem Bezug auf eine Norm oder ‚Normalität‘ – klassifiziert wird (Praktiken der Differenzierung bzw. Relationierung).

Nimmt man beide Überlegungen zusammen, so wird plausibel, dass dort, wo praktisch differenziert wird, notwendig auch spezifische Erwartungen, spezifische ‚Normalformen‘ unterlegt sind und ggf. sogar explizit mit aufgerufen werden. Gleichzeitig werden solche Normalformen der Differenzierung und damit die Differenzierungen selbst in jeder praktischen Wiederholung als solche auch weiter gesetzt, bekräftigt und bestätigt oder aber in Frage gestellt und umgearbeitet. Gerade durch diesen Bezug auf ‚Routinen‘ und ‚Normalitäten‘ in (oftmals impliziter) Abgrenzung zu ‚Abweichungen‘ erhält jedes praktische Differenzieren einen normativ-disziplinierenden Zug, der in schulischer Unterrichtskommunikation vielleicht am offensichtlichsten in „regulativen Diskursen“ (Gellert/Hümmer 2008, S. 292, im Anschluss an Bernstein 1996) zum Tragen kommt, aber letztlich für jede Form sozial anschlussfähiger „doings and sayings“ angenommen werden muss.

Angesichts dieser Überlegungen kann es aus unserer Sicht – im Rahmen einer praktikentheoretischen Perspektive und eines ethnographischen Zugangs – weniger darum gehen, ‚Differenz‘ zu beobachten, sondern vielmehr *Praktiken der Differenzierung*. Dadurch wird einerseits dem zukunfts offenen Prozesscharakter von Praktiken Rechnung getragen und andererseits darauf hingewiesen, dass die Diagnose ‚Differenz‘ notwendig bereits eine Interpretation aus der Beteiligten- oder Beobachter_innenposition darstellt, man ihrer folglich nur als Zuschreibung bzw. Beobachtungsoperation erster oder zweiter Ordnung habhaft werden kann. Angesichts dieser Überlegungen fragen wir im Blick auf unser Material konkret danach:

- (1) welche und wie Differenzierungen sich in unterrichtlichen Praktiken vollziehen und wie wer dabei von wem adressiert bzw. zueinander positioniert wird sowie
- (2) welche Normen diesen Differenzierungspraktiken (implizit) zugrunde liegen oder sich gar explizit in ihnen artikulieren.

Das bedeutet dann forschungspraktisch vor allem, sich stärker auf die Frage zu konzentrieren, welche Differenzierungslogiken im Unterrichtsgeschehen praktische Relevanz erhalten bzw. von den beteiligten Akteur_innen wichtig gemacht werden (vgl. auch Falkenberg/Kalthoff 2008, S. 811). Bevor diesen Fragen im Blick auf einige Ausschnitte aus von uns erhobenem Datenmaterial nachgegangen wird, soll kurz der Projektrahmen, aus dem das Material stammt, und das Vorgehen bei Erhebung und Auswertung umrissen werden.

2 Der Projektverbund GemSe und die methodische Anlage der Untersuchung

Der aus vier Teilprojekten bestehende Projektverbund GemSe² („Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen“) interessiert sich mit Blick auf großstädtische Sekundarschulen, die gemäß ihrer Selbstauskunft alle mit – unterschiedlich weitgehenden – Konzepten des individualisierten Lernens arbeiten, für zwei zentrale Fragen. Zum einen wird danach gefragt, wie im individualisierten Unterricht ‚Heterogenität‘ bzw. ‚Differenz‘ aufgerufen und bearbeitet wird, zum anderen danach, welcher Stellenwert Pro-

zessen der Gemeinschaftsbildung darin zukommt. Vergleichend untersucht wurden dazu je zwei Eingangsklassen an insgesamt vier großstädtischen Sekundarschulen, die über zwei Schuljahre hinweg im Rahmen eines ethnographischen Forschungsdesigns teilnehmend und videobasiert beobachtet wurden. Viele unserer Überlegungen in diesem Artikel gehen auf den gemeinsamen Arbeits- und Diskussionsstand des Projektverbundes zurück, wobei wir hier maßgeblich das Vorgehen unseres Teilprojektes (bestehend aus: Prof. Dr. Norbert Ricken, Dr. Nadine Rose, Anna Gerkmann, Lennart Kohring) darstellen und uns auch ausschließlich auf das empirische Material aus diesem Teilprojekt stützen.

Im Rahmen des ethnographischen Vorgehens im GemSe-Projekt wurden zunächst in mehreren Feldphasen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und in Feldprotokollen festgehalten. Im Anschluss wurden die Beobachtungen durch offene und fokussierte Videographien erweitert, für die mobile und stationäre Kameras genutzt wurden.³ Zudem wurden die Beobachtungen und Videographien durch Feldgespräche und Interviews mit Lehrer_innen und Schüler_innen ergänzt.

Ausgewertet wurden die verschiedenen Daten(sorten) in einem mehrschrittigen Verfahren, das vom offenen Codieren großer Materialmengen über die begründete Auswahl und Interpretation einzelner Materialausschnitte für sequenzielle Feinanalysen unter einem bestimmten inhaltlichen Fokus und deren Kontrastierung bis zur Systematisierung der analytischen Überlegungen zu zentralen fallspezifischen Thesen reichte.

Konkret haben wir zu Beginn des Analyseverfahrens in einem offenen Codierungsprozess in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2005, S. 112–115) einzelnen Abschnitten in Feldprotokollen und Videos spezifische Codes zugewiesen. So ließ sich schrittweise ein Code-Schema entwickeln, mit dessen Hilfe weitere Protokolle und Aufnahmen systematisiert, archiviert, Auffälligkeiten benannt und vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses interessante Segmente für die spätere Analyse und Kontrastierung begründet ausgewählt werden konnten.

Zur Vorbereitung des nachfolgenden feinanalytischen Bearbeitungsschrittes wurden Materialausschnitte – aus dem Datenkorpus von Feldprotokollen und Videos – ausgewählt und auf ihre Segmentierung hin untersucht, um sinnvoll begrenzte und zusammenhängende „Szenen“ ausweisen und analysieren zu können (vgl. Rabenstein/Reh 2008, S. 146). Im Unterschied zu den Beobachtungsprotokollen mussten die Videosequenzen dafür zunächst in Form von „Szenischen Beschreibungen“ aufbereitet und verschriftlicht werden, welche „die Abläufe unter den Beobachtungsgesichtspunkten Körper/Körperlichkeit, Raum-Zeit-Strukturierungen, Interaktion und Artefakte“ (Rabenstein/Reh 2008, S. 147) dokumentieren.⁴ Sequenzanalytisch wurden dann – in Anlehnung an das Vorgehen der Objektiven Hermeneutik (vgl. exemplarisch: Oevermann u.a. 1979) – mithilfe gedankenexperimenteller Kontextvariation und Lesartenbildung vielfältige Optionen von Anschlussmöglichkeiten entwickelt und anhand des Vergleichs mit den folgenden Äußerungen und Anschlussselektionen Hypothesen über die Strukturmuster der jeweiligen Interaktionssituation gebildet (vgl. explizit auf Videographien bezogen auch Dinkelaker/Herrle 2009, S. 81). Diese konnten dann in der weiteren Interpretation verworfen, bestätigt oder weiter spezifiziert werden. Nach einer interpretativen Verdichtung der vorläufigen Ergebnisse aus der sequenzanalytischen Betrachtung wurden diese mit anderen Sequenzen kontrastiert, um die „Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextvariationen“ (Dinkelaker/Herrle

2009, S. 90) zu konfrontieren und daran weiter zu schärfen. Dieses Verfahren verschenkt vielleicht graduell Möglichkeiten einer sehr detaillierten Analyse komplexer Situationen, wie sie am videographischen Material denkbar ist, ermöglicht aber, ethnographische Beobachtungen und Videographien analytisch relativ gleichwertig zu behandeln. Im Folgenden gehen wir mit Blick auf zwei Szenen mit je zwei Sequenzen der Ausgangsfrage nach Prozessen der Differenzierung in schulischen Praktiken nach.

3 Kontrastierende Analyse: Schüler_innen zwischen Leistungs- und Kollegialitätsnorm

Die hier zugrundeliegenden interpretierten Videosequenzen rücken zwei Gruppenarbeitsphasen im Projektunterricht⁵ in zwei sechsten Klassen (Klasse P und Q)⁶ ins Zentrum. Gefilmt wurden sie mit einer Handkamera, mit der auf eine ausgewählte Gruppe von drei bzw. vier Schüler_innen fokussiert werden konnte. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Interpretationen werden die szenischen Beschreibungen durch je ein Standbild aus den zugrundeliegenden Videoszenen ergänzt.

3.1 Gruppenarbeit in der Klasse P

In einer vom Klassenlehrer geleiteten Unterrichtsstunde werden die Schüler_innen aufgefordert, zur Bearbeitung einer Aufgabe Vierergruppen zu bilden. Dieser Aufforderung des Lehrers kommen die im Videoausschnitt fokussierten vier Schüler_innen zunächst nicht nach. Nachdem sich alle anderen Schüler_innen zu Vierergruppen zusammengetan haben, versuchen Mia und Alina Argumente zu finden, warum sie nicht mit den beiden übrig gebliebenen Jungen zusammenarbeiten können. Auch Hatif und Leon zeigen sich gegenüber einer Gruppenbildung mit den beiden Mädchen zunächst abgeneigt. Erst durch mehrmalige Interventionen und die abschließende Frage des Lehrers an Mia und Alina „Könnt ihr nicht ne Vierergruppe machen?“ finden sich die vier Schüler_innen zusammen. Die Gruppe bekommt die Aufgabe, zunächst das gemeinsame Arbeitsmaterial zu lesen und dieses entsprechend einer auf dem Arbeitsblatt formulierten Fragestellung gemeinsam zu bearbeiten.

3.1.1 Szene 1: Einteilung der Aufgaben



Abbildung 1: Einteilung der Aufgaben

Alina (vorne rechts) hält die Aufgabenzettel in der Hand und liest die Aufgabe vor. Hatif (vorne links) sitzt auf Abstand zum Tisch und hat sich zurückgelehnt, während die anderen drei Gruppenmitglieder enger um den Tisch platziert sind. Alina sagt laut, überdeutlich artikulierend und besonders langsam nach dem Vorlesen der Aufgabe: „Also ich würd vorschlagen...“, sie zählt mit gleicher Betonung die Gruppenmitglieder und dann die Abschnitte auf den Zetteln, „...jeder liest einen Abschnitt und...“, sie lächelt, schaut Hatif an und sagt eindringlich „jeder hört zu“. Hatif lächelt, sagt aber nichts. Mia (hinten rechts) rückt näher neben Alina, schaut in die Zettel. Alina fragt Mia: „Fängst Du an oder soll ich anfangen?“ Mia antwortet: „Mir egal.“ Leon (hinten links) beobachtet die beiden Mädchen während er seinen Block zurecht rückt, wird jedoch weder angesprochen noch beteiligt er sich am Gespräch.

Die räumliche Anordnung und die körperliche Zuwendung der vier Schüler_innen zeigt zwar die Gruppenkonstellation in Abgrenzung zu den anderen Gruppen im Klassenraum, deutlich wird jedoch auch eine Distanz zwischen den Gruppenmitgliedern. Der Schüler Hatif rückt durch sein Zurücklehnen aus dem Kamerafokus, was als Reaktion auf die Videoaufnahme gedeutet werden kann. Zugleich rückt er aber auch vom Gruppengeschehen ab, er zeigt sich damit als nicht für die Aufgabenerledigung verantwortlich. Alina übernimmt von Beginn an die Regie zur Bearbeitung des Arbeitsblattes, was sich auch darin manifestiert, dass sie dieses in der Hand hält. Sie leitet die Gruppenarbeitsphase ein, indem sie zunächst die Aufgabe vorliest und dann mit dem anschließenden Satzbeginn „also“ die Planung des weiteren Vorgehens einleitet. Ohne Widerspruch aus der Gruppe übernimmt sie die Zuteilung der zu lesenden Anteile und organisiert somit den Gruppenarbeitsprozess. Die als „überdeutlich artikulierend“ beschriebene Anweisung von Alina überzeichnet und relativiert dabei ihren zentralen Status und lässt sich als Ironisierung der Gruppensituation und ihrer Rolle lesen. Indem Alina ihre ‚Hauptrolle‘ als Organisatorin und Gruppenleitung so offensichtlich vor den anderen Gruppenmitgliedern, vor der Beobachterin und der Kamera inszeniert, markiert sie die Situation als (Schau-)‚Spiel‘, das einerseits zum Mitspielen einlädt und sie andererseits weitge-

hend gegen Kritik aufgrund seines explizit unernsten Charakters immunisiert. Mit der Aufgabenverteilung führt Alina zugleich eine, durch den Schauspielcharakter der Übertreibung allerdings in dessen Strenge gebrochene, disziplinierende Maßnahme auf: mit ihrer Aussage „jeder hört zu“ mit eindringlichem Blick zu Hatif ermahnt sie ihren Mitschüler direkt zur Aufmerksamkeit. Hinter ihrer Aufforderung steht die Unterstellung und zugleich auch Etikettierung, er würde sonst nicht zuhören.

Die beiden Mädchen Alina und Mia sind freundschaftlich verbunden und verbündet in ihren Rollen als Organisatorinnen der Gruppenarbeit. Ohne sich vorher über die Rollenverteilung verständigt zu haben, scheint selbstverständlich, dass sie untereinander entscheiden, wer von beiden mit dem Vorlesen beginnt. In dieser Szene führt vor allem Alina ihre Überlegenheit gegenüber den Jungen auf. Ihre vermeintliche inhaltliche Überlegenheit demonstriert sie, indem sie die Aufgabe vorliest und dann die weitere Organisation ihrer Bearbeitung übernimmt. Zugleich wird auch ihre soziale Überlegenheit deutlich, da sie die Rollenverteilung in der Gruppe vornimmt und sich gar disziplinierend äußert. Leon ist zwar aufgrund der körperlichen Anwesenheit und seiner Blickrichtung am Gruppengeschehen beteiligt, auf ihn wird jedoch keinerlei Bezug genommen und er macht seinerseits auch keine aktiven Beteiligungsversuche.

Es ist naheliegend, dass die vorgängige Adressierung der beiden Schülerinnen durch die Lehrkraft für die Positionierung der Schülerinnen und Schüler zueinander und für die Ordnungsbildung in der Gruppe bzw. Gruppenarbeit ebenfalls bedeutsam ist. Mit der Frage an die Mädchen, ob sie mit Leon und Hatif eine Gruppe bilden können, werden diese Schülerinnen bereits als Entscheidungsträgerinnen bzw. als diejenigen, die einwilligen müssen, angesprochen. Die Zusammenarbeit mit den beiden Jungen erscheint damit implizit als eine Art Zumutung, für die der Lehrer explizit bei den Mädchen werben bzw. diese bitten muss, sich darauf einzulassen.

3.1.2 Szene 2: Überprüfung der Aufmerksamkeit



Abbildung 2: Überprüfung der Aufmerksamkeit

Alina, Mia und Hatif (sitzt etwas entfernt von seinem Tisch) diskutieren darüber, welche Teile des Textes sie lesen. Alina wendet sich Mia zu und somit ein wenig vom Tisch ab. Hatif bekommt von den Mädchen einen Abschnitt zugeordnet, will jedoch den letzten Teil lesen. Mia (sehr bestimmt): „Nein ich lese den letzten Teil.“ Alina: „Na gut, dann lesen nur Mia und ich.“ Leon sitzt daneben, schaut den drei Gruppenmitgliedern zu, kaut an seinen Fingernägeln und fährt sich mit den Händen durch die Haare. Alina liest wiederum sehr betont und auffallend langsam den ersten Satz: „Auch heute wissen wir sehr wenig von den Germanen“, richtet dann ihren Blick auf Hatif und fragt ihn betont streng, mit einem Lächeln: „Hatif, was habe ich gesagt?“ Alina und Mia schauen Hatif an. Mia beginnt zu lachen. Hatif zu Alina: „Das ist scheiße, mach weiter.“

Die vermeintliche Diskussion um die Aufgabenverteilung suggeriert das gleichberechtigte Mitspracherecht der Diskussionsteilnehmenden Alina, Mia und Hatif. Schnell zeigt sich jedoch, dass auch in dieser Szene Mia und Alina die Tonangebenden sind und der von Hatif geäußerte Wunsch, lieber den letzten Teil lesen zu dürfen als den ihm zugeordneten, führt gerade dazu, dass er gar keinen Leseanteil erhält. Obwohl eine Ähnlichkeit zu Leon besteht, da auch er kein Mitspracherecht im Hinblick auf die Organisation und den Vollzug der Gruppenarbeit zugestanden bekommt, unterscheiden sich die Positionen der beiden Schüler dennoch voneinander. Leon ist auch in dieser Szene, abgesehen von seiner räumlichen Position, kaum als Gruppenmitglied erkennbar, da er sich weder bemerkbar macht noch von den Mitschüler_innen angesprochen und einbezogen wird, sondern selbstbezogenen Aktivitäten nachgeht. Er scheint für das Geschehen keine Relevanz zu haben, sondern sitzt lediglich als still anwesendes viertes Gruppenmitglied am Rande.⁸

Im Vergleich zur vorangegangenen Szene zeigt sich Mia aktiver im Interaktionsgeschehen. Sie tritt bestimmter und bestimmender neben Alina auf. Ihre steigende Dominanz führt keineswegs zu einem Konflikt mit Alina, die ebenfalls weiter tonangebend ist. Stattdessen zeigen die beiden Mädchen eine Koalition, die keine internen Konflikte zulässt. Die Aussage „...dann lesen nur Mia und ich“ verweist auf eine gewisse Exklusivität dieses gemeinsamen Tuns.

Auch in dieser Szene wird allerdings eine Ironisierung und damit einhergehend Brechung der Situation sichtbar. Beobachtbar wird das an Stilmitteln wie bspw. Lachen, Übertreibung und gespielter Strenge gegenüber Hatif, die alle den unersten Charakter dieser Szene und insofern ihren Charakter als (Schau-),Spielereuten. Durch die starke Ironisierung distanzieren sich die Schülerinnen durchaus von ihrer eigenen Aufführung des ‚Schule Spielens‘ vor der Kamera. Deutlich zeigt sich damit in beiden Szenen der Klasse P aber eine spezifische Bedeutung der Kamera für das Geschehen. Durch die Anwesenheit von Ethnograph_innen hinter der Kamera und die Kamera selbst wird gewissermaßen eine Bühne eröffnet, auf der sich die Schüler_innen zeigen und inszenieren (können).⁹

In dem Spiel ‚Schule Spielen‘, das die Mädchen vor und (in Grenzen auch) mit den Jungen inszenieren, werden für Leon und Hatif legitime Positionen entworfen: Durch die Überprüfung ihrer Aufmerksamkeit und das Abfragen von Inhalten werden sie als Quasi-Schüler adressiert, während Alina und dann auch Mia ihre überlegenen Positionen aufführen und sich komplementär dazu als Quasi-Lehrerinnen inszenieren. Zum Ende der ausgewählten Szene bricht (sich) das Spiel, indem Hatif deutlich macht, dass diese Rollen zu weit getrieben wurden. Er zeigt durch seinen offenen Widerspruch an, dass er nicht weiter vorgeführt werden, sondern lediglich weiter als Zuschauer und Zuhörer fungieren möchte.

3.2 Gruppenarbeit in der Klasse Q

Im Projektunterricht arbeiten die Schüler_innen in Gruppen seit mehreren Wochen an einem Rollenspiel. Dazu sollen Informationen aus geschichtlichen Texten (Arbeitsblatt) herausgefiltert und in das Rollenspiel eingebaut werden. Caro, Hendrik und Elena bilden eine Gruppe und arbeiten weiter an ihrem Rollenspielskript.

3.2.1 Szene 1: Aufgabenerledigung



Abbildung 3: Aufgabenerledigung

Caro (hinten rechts) sitzt über das Arbeitsblatt und ihre Unterlagen gebeugt und ergänzt weitere Sätze auf einem Zettel, der das Skript für das Rollenspiel der Gruppe darstellt. Elena (vorne rechts) ist nahe an Caro herangerückt und schaut mit auf die Zettel, Hendrik (links) rollt mit seinem Stuhl vom Tisch weg. Elena: „Wer sagt denn das jetzt?“ Caro: „Ich.“ Elena: „Das immer noch?“ Caro: „Ja!“ Caro liest nun halblaut den neuen Text des Skripts vor. Währenddessen rollt Hendrik wieder an den Tisch heran. Elena sagt etwas zu Caro, diese reagiert aber nicht. Während Caro weiter aus dem Skript vorliest, fängt Elena an, mit Hendrik Blickkontakt aufzunehmen und legt dabei ihren Kopf vor sich auf den Tisch in ihren gefalteten Oberarmen ab. Hendrik lächelt sie zunächst an und sieht dann an ihr vorbei über den Tisch hinweg.

Die räumliche Anordnung und die Körperhaltungen der Schüler_innen zeigen eine starke Zentrierung am aus der Kameraperspektive hinteren, rechten Tische. Diese kann als Distanzierung gegenüber der Kamera interpretiert werden, aber auch als Ausdruck einer spezifischen Arbeitsorganisationsform: Mit ihrer vorgebeugten, auf die verschiedenen Zettel ausgerichteten Haltung und ihren schreiben und lesenden Aktivitäten erscheint Caro als maßgeblich mit der Aufgabenerledigung befasst und dafür verantwortlich. Sie hat alle wichtigen Informationen und Utensilien direkt vor sich gesammelt und zentriert darüber den Gruppenarbeitsprozess bei sich. Über ihr Heranrücken und Hineinschauen in die

Unterlagen bietet sich Elena als Mitdenkende an, die gleichfalls etwas beitragen könnte. Hendriks Position am Tisch und sein Zurückrollen mit dem Stuhl erschwert seine Mitarbeit eher und distanziert ihn deutlicher gegenüber einer potentiell gemeinsamen aufgabenbezogenen Gruppenaktivität. Gleichzeitig kann das Wegrollen auch als Ausdruck von Langeweile oder als Versuch interpretiert werden, die Aufmerksamkeit der Mädchen oder der Kamera zu erlangen. Seine Bewegung vom Gruppentisch weg öffnet den stark bei Caro zentrierten Aktivitätsraum und verweist darauf, dass auch andere Beschäftigungsmöglichkeiten denkbar sind. Die Nachfragen Elenas, die ihr Kooperationsangebot aktualisieren, werden in den kurzen Antworten Caros eher abgewehrt, inhaltlich wie körperlich vermittelt sie den Eindruck, es wäre gut, sie einfach machen zu lassen. Indem Caro anschließend das von ihr Geschriebene halblaut vorliest, stabilisiert sie weiter ihre zentrale Position hinsichtlich der Aufgabenerledigung und adressiert Elena und Hendrik als Zuhörende. Gleichzeitig zeigt sie sich darin auch ihnen gegenüber verpflichtet, insofern sie ihnen Rechenschaft über den Fortschritt des Arbeitsprozesses ablegt. Hendriks Zurückrollen an den Tisch kann dementsprechend als Hinweis interpretiert werden, dass es sich an dieser Stelle für ihn lohnt, zu prüfen, ob seine Mitarbeit nun stärker gefragt ist. Die fehlenden Reaktionen Caros auf Elenas Einwurf festigen dann abermals eine Arbeitsteilung, in der Elena und Hendrik lediglich zeitweilig als Zuhörende adressiert werden, was beiden erlaubt, sich einander zuzuwenden, sich zu entspannen und Caro die maßgebliche Verantwortung für den Arbeitsprozess zu überlassen. Die Praktik einer pragmatischen Arbeitsteilung¹⁰, in der Caro die Gruppenarbeit nicht nur im Sinne der Erledigung, sondern auch im Sinne ihrer späteren Präsentation bei sich monopolisiert, erscheint damit legitimiert.

3.2.2 Szene 2: Ermahnung zur Mitarbeit



Abbildung 4: Ermahnung zur Mitarbeit

Während Caro weiter den Text des Arbeitsblattes vorliest, entfernt sich Hendrik auf seinem Stuhl rollend sehr weit vom Tisch. Erst Elena dann auch Caro schauen zum Nebentisch, an dem

Hendrik das Geburtstagsgeschenk einer Mitschülerin hoch hält. Caro (zu Hendrik umgedreht): „Leute wir müssen jetzt mal ernsthaft arbeiten, wie in den antiken Zeiten.“ Elena geht schnell zu Hendrik und hilft ihm, das Geschenk in eine Tüte zurück zu legen. Als alle wieder am Tisch sitzen, beginnt Caro den Text weiterzuschreiben. Hendrik: „Jetzt schreibst du wieder was und dann kann ich auch abhaun.“ Caro blickt Hendrik daraufhin eindringlich lange und streng an, ohne jedoch ein Wort zu sagen. Elena lacht über diese Szenerie und auch Hendrik schaut Caro lächelnd mit gesenktem Kopf von knapp über der Tischplatte an, bis Caro schließlich wieder den Blick auf das Papier wendet und weiter schreibt.

Die bereits herausgearbeitete pragmatische Arbeitsteilung wird durch Caros Vorlesen weiter stabilisiert, so dass Elena und Hendrik als Zuhörende und potentiell Mitdenkende adressiert werden, während Caro den Gruppenarbeitsprozess verantwortlich vorantreibt. Das abermalige Wegrollen Hendriks lässt sich wiederum als spielerische Distanzierung, Suche nach Aufmerksamkeit, Beitrag zum Amüsement lesen, es wird nun aber räumlich und praktisch erweitert. Im Umwenden Elenas und Caros wird diese bereits bekannte Praktik des Wegrollens nun in Kombination mit der Präsentation des Geschenkes dezidiert als unterhaltsame Aktivität gewürdigt. Caros kollektivierender Appell („wir müssen“) fordert allerdings zur Beendigung dieser Aktivitäten auf und ruft zur legitimen Beschäftigung zurück, wodurch die vorherige Tätigkeit als Ablenkung und in Bezug auf die Aufgabenerledigung unproduktiv ausgewiesen wird. Indem der Appell alle gleichermaßen adressiert, wird sein disziplinierender Gestus abgeschwächt und die Egalität der Beteiligten betont, obwohl die Sprachhandlung des Appellierens diese Egalität zugleich unterwandert. Die eilig von Elena gewährte Hilfe unterstreicht die Einschätzung, Hendriks Aktivitäten seien unproduktiv und folgt gleichzeitig der kollektivierenden Ansprache. Caros Weiterschreiben signalisiert dann das Erreichen der Normalkonstellation. Hendriks an Caro gerichteter Einwand wirkt wie eine Replik auf die vorausgegangene Aufforderung („wir müssen“), die seine Abkömmlichkeit in dieser Normalkonstellation offen thematisiert. Sein Einwand stellt Caros kollektivierende Ansprache in Kombination mit ihrer monopolisierenden Praxis in Frage, bestätigt allerdings durchaus ihren Anspruch, maßgeblich für die Aufgabenerledigung zuständig zu sein. Das Ausbleiben einer verbalen Antwort und die Beantwortung des Einwandes durch einen spielerisch übertriebenen strengen Blick unterstellen, dass Hendrik genau um die Illegitimität seiner Praxis weiß. Elenas beherztes Lachen nimmt der ohnehin spielerisch gebrochenen Konfrontation zudem ihre Brisanz, indem sie das Geschehen als unterhaltsam ausweist. Auch der mit einem Lächeln unterlegte Blick von unten, den Hendrik Caro zuwirft, lässt sich zwar als Unterwerfungsgeste verstehen, verweist aber auch auf eine Angstfreiheit und Komplizenschaft in dieser Konstellation, die keine ‚echte‘ Sanktionierung befürchten lässt. Indem Caro ihren strengen Blick von Hendrik ab- und sich wieder den Arbeitspapieren zuwendet, ratifiziert sie die an sie gerichtete Erwartung und inszeniert sich über die Rückkehr zur Normalkonstellation als besänftigt.

3.3 Kontrastierung der Gruppenarbeitsszenen aus Klasse P und Q

Vergleicht man die Szenen aus Klasse P und Q nun mit dem Fokus darauf, wie die Schüler_innen aufeinander Bezug nehmen und welche *Differenzierungen* un-

ter ihnen in dieser Interaktion sichtbar werden, zeigt sich zunächst, dass in beiden Gruppen relativ deutlich eine auf den unterrichtlich initiierten Arbeitsprozess bezogen aktivere und eine zurückhaltendere Seite auszumachen ist (die sich jeweils auch als geschlechtlich codierte lesen lässt). Eine solche Arbeitsteilung ist nun – das zeigen auch andere Untersuchungen (vgl. exemplarisch: Naujok 2000, Krummheuer 2007, Huf 2007) – in Gruppenarbeitsprozessen keineswegs ungewöhnlich.¹¹ Vielmehr stärken unsere Beobachtungen direkt Breidensteins Befund, dass eher pragmatisch organisierte Gruppenarbeitsprozesse dazu tendieren, „im Kern der Gruppenarbeit ein Arbeitspaar zu installieren und die ‚restlichen‘ Gruppenmitglieder darum herum zu ‚gruppieren‘“ (Breidenstein 2006, S. 152, Hervorh.i.O.) – auch wenn sich in der betrachteten Szene der Klasse Q dieses „Arbeitspaar“ auf nur eine ‚Spezialistin‘ reduziert. Die Differenzierung der Schüler_innen erfolgt in den hier interpretierten Szenen maßgeblich über ihr *unterschiedliches Tun in Relation zur schulischen Anforderung* einer konkreten Aufgabenbearbeitung, wobei sie darin auch Peer- oder Freundschaftsbeziehungen aktualisieren. Das Format Gruppenarbeit erweist sich also auch als Gelegenheit, soziale Beziehungen im Rahmen von Unterricht zu gestalten (vgl. Breidenstein 2006 S. 146) und Freundschaften ‚auszuspielen‘ (im doppelten Sinn von diese ‚in die Waagschale werfen‘ und ‚ausgestalten‘). Auch die Anordnung am Tisch entspricht den komplementären Positionen der Schüler_innen zueinander: nebeneinander sitzen die ‚Aktiveren‘, gegenüber – durchaus auch in räumlicher und körperlicher Distanz zueinander – die ‚Zurückhaltenderen‘.

Die ‚Aktiveren‘ organisieren nicht nur den Arbeitsprozess, sie unterstützen sich auch gegenseitig und bewachen den Arbeitsprozess: Sie disziplinieren ihre Mitschüler und fordern diese zur Arbeit auf oder zumindest zu einer Als-ob-Arbeitshaltung und einem Minimum an demonstrativer ‚Beteiligung‘. Die ‚Zurückhaltenderen‘ folgen diesen Aufrufen eher, widersetzen sich ihnen aber auch zeitweilig, wobei beides situativ legitim zu sein scheint.

Während in den Szenen der Klasse P die Rollen von Quasi-Lehrerinnen und Quasi-Schülern stark ironisiert und überspitzt ausgefüllt werden, worin auch eine Distanzierung von der aufoktroierten Gruppenkonstellation zum Ausdruck kommen könnte, lässt sich andererseits auch von einer Komplizenschaft im Schauspielcharakter ihrer Komplementär-Positionen sprechen. Indem die Schülerinnen den Arbeitsprozess in ein ‚Schule Spielen‘ überführen, finden sie einen Weg, der formalen Anforderung einer Gruppenarbeit nachzukommen, dabei aber auch ihre Distanz zu den als ‚schwach‘ adressierten Gruppenmitgliedern in Form ihrer ausgespielten Dominanz über diese zum Ausdruck zu bringen. Gleichzeitig sind die Schülerinnen für dieses (Schau-)‚Spiel‘ auch auf ein rollenkonformes Mitspielen ihrer Gegenüber angewiesen, sonst droht die Inszenierung (und die eingenommene Dominanzposition) zusammen zu brechen.

Ähnliche Momente von Komplizenschaft gibt es auch in den Szenen der Klasse Q. Auch hier erscheinen die Disziplinierungen und die Distanzierungen voneinander freundschaftlich-unernt und als Teil eines unterhaltsamen Spiels, in dem die jeweiligen Positionen für alle selbstverständlich sind. Allerdings gibt es eine stärkere (und von *allen* Beteiligten bestärkte) Tendenz zur Isolierung einer Schülerin als Hauptverantwortliche, die weitgehend allein die Gruppenarbeit erledigt.

Wenn man das Augenmerk darauf richtet, was in beiden Gruppen als richtig und falsch aufgeführt bzw. *als Norm verhandelt* wird, dann verweisen am deutlichsten die spielerischen Disziplinierungen der Schüler_innen untereinander auf die dominante – und ebenso bekannte wie akzeptierte – (*Leistungs-*) *Norm eines*

„guten Schülers“ bzw. einer „guten Schülerin“, die in den Szenen aufgerufen und verhandelt wird. Im Sinne dieser Norm wird untereinander ermahnt zum: beieinander sitzen, sich zuhören, sich angucken, sich füreinander aufmerksam zeigen, sich körperlich der Arbeitsgruppe zuwenden, sich auf den gemeinsamen Gegenstand beziehen usw. In beiden Gruppenkonstellationen geht es vielfach darum, sich entsprechend der schulischen Norm, ein_e aufmerksame_r Schüler_in zu sein, zu zeigen – zumindest im Modus eines *als ob*. Neben dieser leistungs- oder eigentlich (arbeits-)verhaltensbezogenen Norm scheint aber implizit noch eine soziale *Norm der Kollegialität* zu treten, die die Schüler_innen dazu anhält, sich entsprechend miteinander entwickelter Sozialbeziehungen fair und solidarisch zueinander zu verhalten. Im Falle bestehender Sympathien heißt dies, sich eher bestätigend und im Falle bestehender Antipathien nur in begrenztem Maße, nicht offen oder ernsthaft, abwertend zu verhalten und niemanden durch das eigene Handeln ernsthaft in Schwierigkeiten zu bringen. Beide Normen zusammen scheinen das Handeln im Gruppenarbeitsprozess beider Gruppen zu leiten: So wird einerseits die schulische Logik einer Unterscheidung zwischen ‚besser‘ und ‚schlechter‘, ‚brav‘ und ‚ungezogen‘ und das Einspuren der Schüler_innen in entsprechende Positionen wiederholt. Andererseits wird deren Brechung und Verschiebung durch den spielerischen Modus vorgeführt, wenn solche Zuweisungen unter – letztlich auf Kollegialität untereinander verwiesenen – Schüler_innen passieren.

Vor dem Hintergrund dieser geteilten Orientierungen im Gruppenarbeitsprozess fällt als stärkste Differenz in Bezug auf die leitende Handlungslogik die unterschiedliche Gewichtung dieser beiden Normen auf: So scheint in den Szenen der Klasse P die Orientierung an der sozialen Norm der Kollegialität, also der Bestätigung von Allianzen und der Bezähmung der Animositäten, Vorrang gegenüber der leistungsbezogenen Norm der Präsentation als ‚gute Schüler_innen‘ zu haben. Dementsprechend wird der Unterhaltungswert des ‚Schule Spielens‘ hier über eine Orientierung an der Erledigung der Aufgabe selbst gestellt.¹² Folglich wird in den Szenen aus Klasse P stärker der Prozess des gemeinsamen Arbeitens selbst als wichtig markiert, bei dem vor allem die Demonstration von Dominanz und gemeinsamer ‚Geschäftigkeit‘ im Vordergrund zu stehen scheint. Im Unterschied dazu steht in den Szenen der Klasse Q eher die Orientierung an der leistungsbezogenen Norm der Präsentation als ‚gute Schüler_innen‘ gegenüber der sozialen Norm der Kollegialität im Vordergrund. So betont die Monopolisierung der Aufgabenerledigung bei einer Schülerin die zentrale Orientierung auf ein präsentables Endergebnis hin. Die Versuche, alle Gruppenmitglieder in den Prozess einzubeziehen, sie zumindest beschäftigt aussehen zu lassen und sich gemeinsam eine unterhaltsame Zeit zu gestalten, sind diesem Ziel nach- bzw. untergeordnet und werden als in Konkurrenz zur effizienten Aufgabenerledigung stehend markiert.

4 Differenzierung im Modus der Leistungserbringung

Die Interpretation des videographischen Materials unter der Frage, *welche Differenzierungen und Normen* hier eine Rolle spielen, zeigt also zunächst, dass sich in diesen Szenen die Schüler_innen gegenseitig als unterschiedliche adressieren und positionieren, auch wenn sie dafür keine expliziten Kategorisierungen nutzen. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass die Kinder – ebenso wie Ethnograph_innen – sozial kompetent Indizien, die bspw. auf ‚Gender‘, ‚soziale Herkunft‘, ‚ADHS-Diagnose‘ oder ‚Race‘ hindeuten, wahrnehmen, interpretieren und entsprechende Zuschreibungen vornehmen können und sich auf der Basis ihres aggregierten Wissens übereinander zueinander verhalten. Und trotzdem offenbart sich an dieser Stelle – vielleicht auch begünstigt durch unsere analytische (Vor-)Entscheidung, Kontextwissen immer wieder bewusst einzuklammern – eine durchaus nicht neue, aber eben auch keineswegs triviale Beobachtungsschwierigkeit: Es lassen sich zwar relativ unproblematisch Differenzierungspraktiken unter den Schüler_innen rekonstruieren (z.B. wenn Leon streckenweise geradezu als ‚Niemand‘ behandelt wird). Als nicht-institutionalisierte Differenzierungspraktiken¹³ werden sie aber in einer (sozial übersetzten) Form aktualisiert, die es aus unserer Sicht nicht zweifelsfrei möglich macht, die beobachteten Differenzierungsprozesse auf bestimmte Differenzkategorien zu beziehen: Übersetzt finden sich Unterschiede, die die Kinder wahrnehmen und machen, aus unserer Sicht vor allem in a) Verhältnisse der Sympathie bzw. Antipathie oder der sozialen Nähe oder Distanz zueinander und b) in Verhältnisse ihrer Einordnung im schulischen Leistungsdifferenzspektrum, die sich beide in ihrem unterschiedlichen Tun in Bezug auf die gestellten schulischen Anforderungen realisieren. Aber – und darin liegt dann die zentrale *These* unseres Beitrages oder sein primärer Hinweis – darin spiegelt sich nicht nur eine generelle Beobachtungsschwierigkeit, wie sie Bettina Fritzsche und Anja Tervooren (2012, S. 33–35) als typisch für Differenzethnographie ausweisen, sondern es stellt aus unserer Sicht auch die *Reproduktion einer zentralen Logik des Feldes Schule* dar, in dem die hier diskutierten Praktiken situiert sind.¹⁴

Denn bei der eingehenden Betrachtung der einzelnen Konstellationen in den Szenen und gleichzeitiger Ausblendung des Kontextwissens über institutionalisierte Leistungsdifferenzierungen wie bspw. Schulnoten fallen Differenzierungspraktiken der Schüler_innen als unterschiedlich Leistende (sozial übersetzt als ‚Aktivere‘ oder ‚Zurückhaltendere‘, s.o.) auf. Diese Beobachtungen legen nahe, dass sich *die Differenzierungen der Schüler_innen* unter- und zueinander hier im *Modus der schulischen Leistungserbringung* realisieren (und insofern auch und vor allem als Leistungsdifferenzierungen ‚ausgespielt‘ werden). Dies ist zwar wenig überraschend, aber überaus bedeutsam. So geht es im schulischen Unterricht – unbestritten – maßgeblich um (die soziale Konstruktion von) Leistungen: „Es ist ein Charakteristikum der Schule, dass in ihr manche Schüler als leistungsstark und manche als leistungsschwach gekennzeichnet werden“ (Gellert/Hümmer 2008, S. 289). Auch haben ethnographische Untersuchungen zur Leistungsbewertung im Unterricht die Omnipräsenz von Noten im Besonderen und von Bewertungspraktiken im Allgemeinen (vgl. v.a. Breidenstein/Meier/Zarborowski 2012; Kalthoff 2000) offengelegt. Und mit dem ethnomethodologischen Verweis auf das I-R-E-Schema („Initiation-Response-Evaluation“ vgl. Mehan 1979; Lüders 2003)

wurde Leistungsbewertung gerade als zentrales Strukturmoment unterrichtlicher Kommunikation (im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch) ausgewiesen. Die andere Seite der Medaille dieser Omnipräsenz von Leistungsbewertung ist aber, und darauf heben wir an dieser Stelle ab, die *Notwendigkeit von Praktiken der Leistungserbringung auf Seiten der Schüler_innen*.¹⁵

Mit Blick auf die von uns rekonstruierten Praktiken der Differenzierung der Schüler_innen untereinander fällt dann zum einen auf, dass diese Praktiken gerade *gerahmt* sind als solche der Leistungserbringung. Das heißt, was die Schüler_innen in dieser Gruppenarbeitsphase tun, *könnte* – und die bloße Möglichkeit scheint hier ausreichend – jederzeit von einer beobachtenden Lehrkraft als angemessener oder nicht-angemessener Umgang mit der (Leistungs-)Anforderung und insofern als erwünschte oder nicht erbrachte Leistung bewertet werden.¹⁶ Diese Logik einer relativ omnipräsenten Bewertbarkeit des gegenseitigen Handelns, der Einordnung des konkreten Tuns von Schüler_innen und seiner Logik von Leistungsbewertung wenden die Schüler_innen zudem auch *aufeinander* an. Insofern fällt zum anderen auf, wie selbstverständlich sie selbst *im Sinne der (unterrichtlichen) Logik der Leistungsdifferenzierung* aneinander z.B. als ‚Tonangebende‘ oder ‚Abgelenkter‘ anschließen und sich entsprechend zur Ordnung rufen.¹⁷

Zurückkommend auf unsere Ausgangsfrage nach Differenzierungen unter Schüler_innen im individualisierten Sekundarschulunterricht wäre also zu fragen, ob wir es – beobachtend – nicht mit einem mehrfachen Übersetzungsprozess zu tun haben, in dem wahrgenommene und/oder zugeschriebene ‚Differenzen‘ (z.B. in Bezug auf ‚soziale Herkunft‘, ‚Gender‘, ‚Race‘ etc.) sozial gelesen und übersetzt werden (können) in Sympathie-Antipathie- ebenso wie Nähe-Distanz-Verhältnisse unter Schüler_innen. Und weiter scheint es, als ob diese wiederum (vorwiegend) ausgetragen werden im für Unterricht charakteristischen *Modus* der Leistungsdifferenzierung, der eine Konturierung der Schüler_innen als unterschiedlich ‚Leistungsfähige‘, also z.B. ‚Zurückhaltendere‘ und ‚Aktivere‘ in Bezug auf die Aufgabebearbeitung, nahelegt. Man könnte hier also – etwas provisorisch – vom Prozess einer *Verpuppung* vielfältiger Differenzierungsmöglichkeiten im Modus der Leistungsdifferenzierung sprechen.

Es ist zwar nicht überraschend, dass im Unterricht Schüler_innen als unterschiedlich ‚Leistungsfähige‘ konturiert werden, aber doch bemerkenswert, wie rege sich die Schüler_innen selbst daran beteiligen (und das gerade ohne dass sie in den betrachteten Szenen explizit zur Beurteilung ihrer Mitschüler_innen aufgerufen wären – vgl. dazu: Breidenstein/Meier/Zarborowski 2012, S. 164 – und eben auch ohne dass sie selbst solche Leistungsbewertungen explizit artikulieren). Und ebenso, als wie dominant sich die Logik der Leistungsdifferenzierung selbst (noch) für solche Situationen erweist, in denen die Schüler_innen (vordergründig) lediglich aufeinander bezogen (unterrichtlich) handeln.

Abschließend ließe sich dann fragen, ob diese Befunde nicht im Blick auf Praktiken unter Schüler_innen bestärken, was Breidenstein, Menzel und Rademacher (2013, S. 138) vor allem anhand begründender Aussagen von Lehrkräften zum individualisierten Unterricht rekonstruiert haben: Dass es ein Wissen um legitime und illegitime Differenzierungslogiken im schulischen Feld gibt, so dass konstante ‚Merkmale‘ wie ein ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚soziale Herkunft‘ nicht unmittelbar zur Besser- bzw. Schlechterstellung von Schüler_innen führen dürfen, während Verweise auf (schulisch) veränderliche ‚Merkmale‘ wie Anstrengungsbereitschaft, Fleiß und Interesse durchaus legitime Referenzen zur Hierarchisierung von Schüler_innen im schulischen Feld darstellen – und vielleicht nicht allein,

wenn Pädagog_innen Schüler_innen differenzieren und hierarchisieren, sondern eben auch wenn dies Schüler_innen untereinander tun.

Anmerkungen

- 1 Eine Frage, die auch Jürgen Budde (2014) kürzlich in einem thematisch wie methodisch ähnlich gelagertem Forschungsprojekt gestellt und auf die damit verbundenen forschungspraktischen Herausforderungen verwiesen hat, ebenso wie vorher bereits in elaborierter Weise Bettina Fritzsche und Anja Tervooren (2012, S. 32–35).
- 2 Das Verbundprojekt wurde von Mitte 2011 bis Ende 2013 im Rahmen der Forschungslinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ vom BMBF gefördert. Für nähere Projektinformationen, auch zu Zielen und weiteren Beteiligten siehe: <http://www.uni-goettingen.de/de/435349.html> (22.9.2015)
- 3 Der methodische Mehrwert einer kameragestützten Ethnographie liegt insbesondere in ihrer Berücksichtigung der situativen Multimodalität. Sowohl die Anordnung von Gegenständen als auch die Positionierung von Personen im (Klassen-)Raum, die körperliche Anordnung sowie Gestik und Mimik und auch verbale Interaktionen können im Interpretationsprozess beliebig häufig angeschaut und entsprechend detailliert berücksichtigt werden.
- 4 Mit dieser Entscheidung, Videosequenzen in szenische Beschreibungen bzw. Geschichten zu überführen, geht sicherlich die methodologische Vorentscheidung einher, die Sequenzialität des beobachteten Geschehens zugunsten seiner Simultanität eher zu privilegieren, weil die ‚Geschichtenförmigkeit‘ solcher Beschreibungen dies in gewisser Weise nahelegt (vgl. auch Reh 2014, S. 33). Gleichwohl ermöglicht das videographische Datenmaterial über das wiederholte Abspielen mit und ohne Ton, in unterschiedlichen Geschwindigkeiten etc. diese Beschreibungen „als Protokolle eines genauen Hinsehens [anzulegen], ohne jedoch den Film als das grundlegende, zentrale Datum zu ersetzen“ (Reh 2014, S. 33, Hervorh. NR/AG) – auch wenn dies hier in der Darstellung unserer Interpretationen vielleicht nicht optimal ‚gezeigt‘ werden kann.
- 5 Projektunterricht bedeutet an dieser Schule, dass gemeinsame Arbeitsphasen stattfinden, in denen unterschiedliche Fachgebiete wie Naturwissenschaften, Geschichte und Politik ebenso wie Mathematik und Deutsch in Projekte einbezogen werden. Als Arbeitsformen dominieren im Projektunterricht meist die Erarbeitung lebensnaher Themen in einer Kleingruppe und die anschließende Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse.
- 6 Ebenso wie die Klassen selbst sind selbstverständlich auch alle angeführten Namen von Schüler_innen anonymisiert worden.
- 7 Mit Hilfe der Punkte (...) wird im Transkript der wörtlichen Rede deutlich gemacht, dass die hier dargestellte Rede nicht unterbrochen, sondern fortgesetzt wird, während zeitgleich von der Sprecherin und anderen Beteiligten auch nichtsprachliche Handlungen ausgeführt werden. Die Unterstreichung verweist im Transkript darauf, dass das jeweilige Wort betonter und/oder lauter gesprochen wird.
- 8 Mit Goffman (2005, S. 45–46) gesprochen changiert die Positionierung von Leon in dieser Sequenz zwischen der legitimierten Teilnehmer-Position des Zuhörers, die er formal eigentlich inne hat, und der nicht-legitimierten Teilnehmer-Position des Lauschers, die ihm hier eher sozial nahegelegt wird.
- 9 Die Kamera verstehen wir in Szenen wie diesen durchaus auch als „Mitspielerin [im Feld]“ (Reh 2014, S. 41) und nicht nur als neutrale Beobachterin. Sie zeigt sich hier als Bestandteil des Feldes und damit als unmittelbar konstitutiv für das beobachtete Geschehen, ohne dass dies aus unserer Sicht die Interpretationen grundsätzlich diskreditiert.

- 10 Die Ausgabe eines einzigen Arbeitsblattes für die Gruppenarbeitsphase begünstigt solche Zentrierungen offenbar und geht ihr als Bedingung bereits voraus.
- 11 Allerdings fällt an diesen Untersuchungen auf, dass ihnen – mindestens implizit – eine normative Perspektive ‚pädagogisch gelungener‘ Gruppenarbeitsprozesse unterlegt ist, wie sie vielleicht in der Unterscheidung Naujoks zwischen ‚Nebeneinanderarbeiten‘, ‚Helfen‘ und ‚Kollaborieren‘ am deutlichsten hervortritt (vgl. Naujok 2000, S. 174–183).
- 12 An dieser Stelle korrespondieren unsere Überlegungen besonders deutlich mit Breidensteins Untersuchung zum ‚Schülerjob‘, den er als ‚routiniert-pragmatische[n] und auf den Unterhaltungswert der Arbeit bedachte[n] Umgang mit dem ‚Unterricht‘‘ (Breidenstein 2006, S. 261, Hervorh. NR/AG) charakterisiert. Unsere Überlegungen unterstreichen die Wichtigkeit der Aspekte ‚Erledigung‘ und ‚Unterhaltung‘, unterscheiden sich aber von Breidensteins Ergebnissen insofern, als wir deren unterschiedliche Gewichtung gegeneinander akzentuieren.
- 13 Der Unterschied wird unmittelbar einsichtig, wenn man sich institutionalisierte Differenzierungs- und Besonderungspraktiken vor Augen führt, wie sie bspw. Ira Schumann (2014) oder Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (in diesem Heft) für Kinder ‚mit besonderem Förderbedarf‘ in der Schule rekonstruieren.
- 14 Ganz ähnlich, wie dies Kalthoff (2006) bereits in Bezug auf die Bedeutung von sozialer Herkunft im Unterricht andeutet, wenn er sagt: ‚Diese schulische Kommunikation hält sich in der Regel nicht an das Merkmal der sozialen Herkunft; kennzeichnend für sie sind eher die Abwesenheit von Unterscheidungspraktiken und das aktive Vergessenmachen dieser Unterscheidung‘ (ebd., S. 115).
- 15 Innerhalb des Projektverbundes hat sich für das Gesamt von einerseits ‚Praktiken der Aufführung von Leistung bzw. der Selbstdarstellung als eines leistungsstarken Schülers/einer leistungsstarken Schülerin auf der einen Seite und Praktiken der Wertung von Leistung auf der anderen Seite‘ (Rabenstein u.a. 2014, S. 138) der Begriff ‚Leistungsordnung‘ (ebd.) etabliert. Es ist offensichtlich, dass wir uns mit unseren Analysen hier im Sinne dieser Unterscheidung lediglich mit ersteren Praktiken der Aufführung von Leistung befasst haben.
- 16 Was auch auf eine andere Erkenntnis aus dem Projekt-Zusammenhang verweist, die Kerstin Rabenstein u.a. (2013, S. 239) als ‚Verschiebung von Leistung‘ in individualisiertem Unterricht gekennzeichnet und ausführlicher beschrieben haben.
- 17 Es wird aber auch deutlich, dass die Berufung auf die Normen ‚guter Schülerschaft‘ unter den Schüler_innen aufgrund fehlender Sanktionierungsmöglichkeiten untereinander keine Aufhebung ihres letztlich egalisierten Verhältnisses zueinander erlaubt: Nur wo sich die Schüler_innen von Schüler_innen disziplinieren lassen, können die Disziplinierungen der Quasi-Lehrerinnen überhaupt wirksam werden; wo sie als übersteigert oder zu weitgehend zurückgewiesen werden, laufen sie ins Leere. Damit erscheint auch ein (zumindest partieller) Rückzug aus der schulischen Anforderungssituation in peer-Konstellationen innerhalb von Unterricht möglich und es finden sich in den von uns betrachteten Szenen durchaus Praktiken, die diese Zonen ausloten.

Literatur

- Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique. Class, codes and control.* London.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur.* Weinheim.
- Breidenstein, G./Meier, M./Zarborowski, K. (2012): *Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung. Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung.* In: Ackermann,

- F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 157–175.
- Breidenstein, G./Menzel, C./Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, J. (Hg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 153–168. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_7
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 133–148. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.133>
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Falkenberg, M./Kalthoff, H. (2008): Das Feld der Bildung. Schulische Institutionen, Schulbevölkerung und gesellschaftliche Integration. In: Willems, H. (Hg.): *Lehr(er)-buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden, S. 797–816. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_15
- Fritzsche, B./Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, R. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 25–40.
- Gellert, U./Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11. Jg., H. 2, S. 288–311. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-008-0019-1>
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Goffman, E. (2005): Redestatus. In: Goffman, E.: *Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen*. (Hg.: H. Knoblauch, C. Leuenberger und B. Schnettler). Konstanz, S. 37–72.
- Hohnschoop, H. (2011): Die Ausgestaltung der neuen Oberschule in Niedersachsen. Der Weg in das Zweisäulensystem. In: *Schulverwaltung Niedersachsen*, 22. Jg., H. 7/8, S. 214–217.
- Huf, C. (2007): Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven von Schulanfängerinnen beim Kooperieren in offenen Unterrichtsarrangements der Grundschule. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden, S. 159–172. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_8
- Jürgens, E. (2005): Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schulen. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster, S. 151–176.
- Kalthoff, H. (2000): "Wunderbar, richtig". Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., H. 3, S. 429–446. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-000-0042-3>
- Kalthoff, H. (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Werner, G. (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz, S. 93–122.
- Kluge, F. (1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 23. Aufl. Berlin, New York.
- Krummheuer, G. (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden, S. 61–83. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_4
- Lüders, M. (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn.

- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge/London. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674420106>
- Naujok, N. (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 352–434.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, H.-C. (Hg.): *Sinnkonstruktionen und Bildungsgang*. Opladen, S. 137–156.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2013): Heterogenisierung. Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: Budde, J. (Hg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 81–98. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_4
- Rabenstein, K./Reh, S./Steinwand, J./Breuer, A. (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 135–154.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Reh, S. (2014): Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung. In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist, S. 30–50.
- Rose, N. (2014): ‚Alle unterschiedlich‘. Heterogenität als neue Normalität. In: Koller, H.-C./Ricken, N./Casale, R. (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn, S. 131–148.
- Schatzki, T. R. (2002): *The site of the social*. Pennsylvania.
- Schumann, I. (2014): „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert-nichtbehindert in einer Grundschule. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 291–307.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hg.) (2014): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld.
- Thon, C. (2014): Individualisierung im Unterricht. Praxishilfen für Lehrer_innen als ‚Anrufungsanleitungen‘. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 155–174.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2010): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden.
- Wiechmann, J. (2009): Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Jg., H. 3, S. 409–429.

Matthias Martens

Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe

The construction of differences in personalized learning environments in secondary schools

Zusammenfassung:

Im Beitrag werden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Passung von Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe“ vorgestellt. Der Fokus der Analysen liegt auf Prozessen der *Differenzbearbeitung* innerhalb heterogenitätssensibler pädagogisch-didaktischer Settings und der gleichzeitigen, nicht vermeidbaren *Differenzerzeugung*, d.h. der Positionierung von SchülerInnen als unterschiedlich. Im Ergebnis wird einerseits deutlich, dass die kontinuierlichen konstruktiven und routinisierten Prozesse der Klassifikation und Positionierung eine Bedingung schulischen Lernens darstellen, die im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums als Ort für die Ausbildung habitueller Strukturen betrachtet werden können. Andererseits zeigt sich, dass Prozesse der Differenzbearbeitung und -erzeugung selbst unter Bedingungen der Selbstreferenzialität habitueller Strukturen verlaufen. Die entstehenden Spannungsverhältnisse und Effekte sind also nicht der Rationalität der Handelnden zuzuschreiben.

Stichworte: Differenzkonstruktion, Heterogenität, Innere Differenzierung, Passungsverhältnisse, individualisierender Unterricht

Abstract:

In this contribution first results from the research-project: „Adaptive classroom interaction. Matching of teaching and learning competencies in personalized learning environments“ are presented. The analysis focuses on the processes of an adaptive education within a personalized learning environment, on the one hand. On the other hand, it refers to the unavoidable (re-)production of difference, i.e. the positioning and categorization of students as different. The (re-)production of differences has been empirically reconstructed as a co-constructive and practiced process of classification and positioning within the teacher-student as well as student-student-interaction. It is based on habitual structures that are both, condition and result of learning.

Keywords: difference, heterogeneity, differentiation, adaptivity, personalized learning

1 Einleitung

Die Heterogenität von Lerngruppen wird weithin als „Tatsache“ (Hinz/Walthes 2009, S. 11) und damit auch als Grundbedingung pädagogischer Praxis anerkannt (vgl. Carle 2009; Prengel 2009). Die Bewertungen dieser Tatsache fallen hingegen unterschiedlich aus: Zum einen werden bestimmte Kombinationen und Ausprägungen von Lernvoraussetzungen als Risiko für individuelle Lernprozesse aufgefasst. Bezogen auf Lerngruppen beutet die Vielzahl solcher unterschiedlicher Voraussetzungen ein Wagnis für das Erreichen gruppenbezogener Lernziele im Sinne gesellschaftlich-institutioneller Zielsetzungen (vgl. z.B. Kammermeyer/Martschinke/Drechsler 2006; Hasselhorn u.a. 2014; Wischer 2013). Andererseits wird die Vielfalt der SchülerInnen positiv als „Chance“ (Bräu/Schwerdt 2005, S. 9) bewertet und als Ressource anerkannt, deren reflexive und produktive Nutzung als förderlich für individuelle und gemeinsame Lernprozesse gilt (vgl. Wenning 2007; Schründer-Lenzen 2009). Insgesamt wird Heterogenität als Herausforderung für den Unterricht begriffen, der durch eine stärkere Berücksichtigung der Besonderheit und der Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen begegnet werden sollte. Konzepte der inneren Differenzierung und der Individualisierung bzw. des adaptiven Unterrichts, also die Anpassung des Unterrichtsangebots an die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen, „gelten in der pädagogischen Debatte im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit Heterogenität [...] als *die* Lösung schlechthin“ (Wischer 2013, S. 109, Hervorheb. i.O.; vgl. auch Trautmann/Wischer 2008). Seit den 1970er-Jahren wird auf der Grundlage von Forschungsbefunden allerdings auch diskutiert, dass durch einen differenzierenden Umgang mit SchülerInnen Differenzen erst hervorgebracht und stabilisiert werden; die eingangs postulierte Tatsächlichkeit von Heterogenität erscheint aus dieser Perspektive als Ergebnis sozialer Konstruktionen in Schule und Unterricht (vgl. z.B. Haußer 1980; vgl. auch Budde 2012; Wischer 2013; Sturm 2015).

In diesem Beitrag sollen Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum individualisierenden Unterricht in der Sekundarstufe vorgestellt werden. Der Schwerpunkt liegt auf in der Unterrichtsinteraktion beobachtbaren und rekonstruierbaren Passungsverhältnissen (vgl. Martens/Asbrand, im Druck). Diese können zum einen in den Bemühungen um eine adaptive Unterrichtsgestaltung beobachtet werden. Eine andere Qualität von Passungen zeigt sich hingegen im habituellen Umgang mit den Spannungsverhältnissen, die durch den programmatischen Anspruch der *Differenzbearbeitung* durch individualisierenden Unterricht und der damit einhergehenden latenten *Differenzerzeugung* entstehen. In diesem Zusammenhang soll auch diskutiert werden, inwiefern die beschriebenen Passungsverhältnisse Bedingungen der Möglichkeit für das Lernen von SchülerInnen darstellen.¹

2 Programmatik und Theorie des differenzierenden Unterrichts

Die Abkehr von der „Fiktion der homogenen Lerngruppe“ (Klafki/Stöcker 1976, S. 479) und die Anerkennung von Heterogenität als grundsätzlicher Bedingung von

Unterricht ist seit der Bildungsreform (vgl. z.B. Deutscher Bildungsrat 1970) eng verknüpft mit einer Kritik an den Ungleichheit reproduzierenden Tendenzen des gegliederten Schulsystems sowie des Frontalunterrichts (vgl. Hopf 1974; Winkler 1979; Haußer 1980; Väh-Szusdziara 1981). Die formulierte Kritik gegen Formen äußerer Differenzierung wird nach Wischer (2013) „getragen von der programmatisch überzeugenden Idee, dass jedwede Form der ‚kriteriengeleiteten‘ Differenzierung zur Normierung, Abweichungsverstärkung oder Stereotypisierung, mithin zu einer ‚Dramatisierung‘ von Unterschieden in Bezug auf das jeweils gewählte Kriterium beitragen“ (ebd., S. 110). Als programmatische Alternative zur kritisierten Kombination von äußerer Differenzierung und unterrichtlichem Gleichschritt werden seit den 1970er-Jahren zunächst in der Integrationspädagogik sowie im Grund- und Gesamtschuldiskurs, zunehmend jedoch auch im schulpädagogischen Diskurs allgemein, pädagogisch-didaktische Konzepte der inneren Differenzierung bzw. der Individualisierung von Unterricht diskutiert, die auf eine Anpassung der Unterrichtsgestaltung an die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse von SchülerInnen ausgerichtet sind. Die Kritik an der äußeren Differenzierung aufgreifend, werden hier „möglichst flexible, nur temporäre, reversible Formen der Schülerein- und -zuteilung“ bevorzugt (ebd.; vgl. auch Klafki/Stöcker 1976; Schittko 1984; Bönsch 2014). Differenzierung wird als ein grundlegendes Prinzip der Unterrichtsgestaltung aufgefasst, das individuelle Zuwendung und gemeinsamen Unterricht integriert (vgl. Bönsch 1995; Vollstädt 1997). Nach Klafki und Stöcker (1976) soll differenzierender Unterricht „der Zielsetzung optimaler Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen; die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen und ihre wechselseitige Beziehung anregen und unterstützen; die Selbständigkeit jedes einzelnen Schülers fördern, ihn also ‚das Lernen lehren‘ oder besser: ‚das Lernen lernen lassen‘ [sowie] die Kooperationsfähigkeit der Schüler, ihre Fähigkeit zu bewußtem sozialem Lernen [...] entwickeln“ (ebd., S. 503). Um adaptiven Unterricht zu gewährleisten, sollen den SchülerInnen vielfältige Lernangebote unterbreitet werden, an die sie mit den eigenen Fähigkeiten, Relevanzen und Interessen anschließen können. Das Maß an geforderter Selbständigkeit, die inhaltliche Ausrichtung und auch die Lernziele können individuell variieren, so dass zur selben Zeit an Aufgaben zu unterschiedlichen Themen, mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus und Zielsetzungen sowie mit verschiedenen methodischen Zugängen gearbeitet wird (vgl. Hinz 1996; Bräu 2007; Bönsch 2014). Aufgabe der Lehrperson ist es dabei, das Angebot bereitzustellen und ggf. gezielt zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzungen einzelner SchülerInnen zu vermitteln (vgl. Joller-Graf 2010). Dazu benötigen Lehrpersonen diagnostische Kompetenzen, d.h. Fähigkeiten und Kenntnisse, die Lernvoraussetzungen zu erfassen und zu interpretieren, sowie Kompetenzen adaptiver Unterrichtsgestaltung (vgl. Beck u.a. 2008).

Diese Programmatik eines differenzierenden und individualisierenden Unterrichts beruht auf einem positiven Heterogenitätsverständnis, das darauf zielt, Vielfalt zu stärken, Unterschieden zu ihrem Recht zu verhelfen und darüber eine größere Chancengleichheit für SchülerInnen zu erreichen (vgl. Bönsch 1995). Damit ist das Prinzip der pädagogischen Differenzierung im Unterricht anschlussfähig u.a. an theoretische Positionen einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006). Prenzel entfaltet hierin den Begriff der „egalitären Differenz“, der in Bezug auf Schule und Unterricht „Verschiedenes nicht einander hierarchisch unter- bzw. überordnet, sondern als gleichberechtigt nebeneinander positioniert“

(Prenzel 2009, S. 168). Leitend ist die Vorstellung, dass Lebens- und Denkweisen von SchülerInnen sowohl einzigartig sind, als auch als kulturell verankert verstanden werden müssen. Die Gleichberechtigung des Verschiedenen ist grundlegend für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und den SchülerInnen sowie für die Beziehungsgestaltung der SchülerInnen untereinander. Ziel einer „Pädagogik der Vielfalt“ ist die Demokratisierung der schulischen Lebensformen und die Verwirklichung des „emanzipatorischen Bildungsideals der Mündigkeit“ (Prenzel 2006, S. 16). Für die Institution Schule und die Lehrpersonen ist damit die Aufgabe verbunden, „für alle Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (ebd. S. 185). Mit dem Ansatz der „egalitären Differenz“ reflektiert Prenzel (2006) das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit und schafft eine theoretische Perspektive, dieses Verhältnis ohne Hierarchisierungen zu beschreiben.

3 Differenzbearbeitung und Differenzerzeugung im Unterricht: Empirische Befunde

Empirische Befunde zur Unterrichtspraxis zeigen seit langem, dass die Erzeugung und Stabilisierung von Differenz *durch* Differenzierungen zum Unterrichtsalltag gehören. Im Fokus der Forschung stehen dabei sowohl „manifeste“ (d.h. bewusste, programmatische) als auch „latente“ (d.h. unbewusste, nicht intendierte) Differenzierungen (Haußer 1980, S. 21). Schon in den 1970er- und 1980er-Jahren wurde konstatiert, dass durch pädagogische Differenzierung induzierte Positionierungen sozialisatorische Effekte zeitigen können, die den mit der Differenzierungsprogrammatik intendierten pädagogischen Zielen zuwiderlaufen (vgl. Haußer 1980, S. 11; Väh-Szusdziara 1981; Hopf 1974).

Zentrales Ergebnis aktueller, zumeist qualitativer Forschung (vgl. im Überblick Rabenstein u.a. 2013) ist, dass es in der Unterrichtsinteraktion über Zuschreibungs- und Anerkennungsmechanismen zwischen den Akteuren zu Ontologisierungen von Differenzen kommt (vgl. Budde 2012, S. 525). Damit ist gemeint, dass im Unterricht routiniert explizite und implizite Adressierungen erfolgen, mit denen SchülerInnen von und vor anderen AkteurInnen des Unterrichts als (in Bezug auf bestimmte Kriterien) Besondere angesprochen werden. Die steten Wiederholungen bestimmter Adressierungen können dann bei den Angesprochenen zu Selbstpositionierungen bzw. zu Subjektivierungen führen, zum „Sich-selbst-erkennen“ als in bestimmter Weise Besondere (Reh/Ricken 2012, S. 42). Kennzeichnend für die empirisch beobachteten Zuschreibungs- und Anerkennungsmechanismen ist, dass die festgestellten Unterschiede zwischen den SchülerInnen zwar vordergründig als personale, vorgängig vorhandene Merkmale konstruiert werden. Die Analyse des Unterrichtsalltags zeigt jedoch, dass die auf die erkannten Merkmale ausgerichteten Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung, die wiederum als Adressierungsakte verstanden werden können, eher zu einer Stabilisierung der getroffenen Unterscheidungen bzw. Klassifikationen und Positionierungen beitra-

gen. Das Konstatieren einer Tatsächlichkeit und Dauerhaftigkeit von Differenz durch die AkteurInnen des Unterrichts ist nach Budde (2012) mit der Annahme von deren „Vorgängigkeit (...) vor sozialen Kontexten“ (ebd. S. 525) verbunden; d.h. die Anerkennung von Unterschieden als stabilen Merkmalen geht einher mit der Annahme, dass diese Unterschiede unabhängig von den sozialen Prozessen von Schule und Unterricht existieren.

Empirische Studien, die sich den Prozessen der sozialen Erzeugung von Differenz durch unterrichtliche Differenzierung widmen, können zeigen, dass diese Prozesse und deren Bedingungen den AkteurInnen selbst intransparent bleiben (vgl. Gellert/Hümmer 2008; Rabenstein 2009; Budde 2011; Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011; Kampshoff 2013; Rabenstein/Steinwand 2013; Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013; Sturm 2015). In einer Studie zum individualisierenden Grundschulunterricht konnte Reh (2011) außerdem zeigen, dass die performativ, durch Adressierungen und Positionierungen erzeugten Differenzen vordergründig nicht mit einer Hierarchisierung einhergehen: Die beobachteten Lehrpersonen drückten beispielsweise ihre Wertschätzung gegenüber den einzelnen SchülerInnen aus und verzichteten auf explizite Vergleiche und Bewertungen. Gleichzeitig führt jedoch die für Schule und Unterricht typische Anerkennung der Kinder als *SchülerInnen* und damit als Gleiche bzw. Vergleichbare dazu, dass die erzeugten Differenzen als „Differenzen in der Erfüllung schulischer Aufgaben eines Schülers oder einer Schülerin sichtbar“ (Reh 2011, S. 44) werden. Vor dem Hintergrund der latenten schulischen Normen und Anforderungen findet implizit doch eine Hierarchisierung des Differenten statt (theoretisch zum Verhältnis von Homogenisierung und Heterogenisierung im Kontext Schule vgl. auch Wenning 1999; Trautmann/Wischer 2013). Die empirischen Befunde und deren Einbettung z.B. in die Anerkennungstheorie weisen auf ein nicht aufhebbares Spannungsverhältnis zwischen den normativen Zielsetzungen und den Bedingungen der Praxis pädagogischer Differenzierung hin.

4 Methode und Vorgehen: Dokumentarische Unterrichtsforschung

Zur Erforschung von Umgangsweisen mit und Erzeugungsprozessen von Differenz wurden Video- und Audioaufzeichnungen von alltäglichem Unterricht angefertigt. In drei Klassen (Klassenstufe 5 und 8) einer Gesamtschule, in der der Unterricht binnendifferenziert organisiert und individualisiert gestaltet wird, wurde jeweils eine Woche lang der Unterricht videografiert und die Kommunikation der SchülerInnen audioaufgezeichnet. Ziel der Datenerhebung war es, das routinierte Handeln von Lehrpersonen und SchülerInnen zu erfassen. Darüber hinaus wurden Interviews mit den Klassenlehrpersonen sowie Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen geführt. Mit den beiden letztgenannten Erhebungsformen wurde nach den Verständnissen der Teilnehmenden zu Lernen und Lehren, zur rahmenden Lern- bzw. Schulkultur sowie zur Wahrnehmung von Heterogenität gefragt. Schließlich wurden schulische (z.B. Schulprogramm) und unterrichtliche (z.B. Arbeitsblätter) Dokumente gesammelt. Alle Daten wurden bzw. werden mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007; Nohl 2009; Martens/Petersen/

Asbrand 2015) ausgewertet; dazu erfolgt(e) eine Auswahl von Sequenzen nach den Kriterien der inhaltlichen Relevanz, der Fokussierung und interaktiven Dichte (vgl. Bohnsack 2007, S. 123).

Die Dokumentarische Methode arbeitet unter Rückgriff auf die Wissenssoziologie Mannheims (1980) mit der Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt einer Aussage oder einer Handlung, bzw. mit der Unterscheidung zweier Wissensformen, dem theoretischen bzw. kommunikativen Wissen einerseits und dem atheoretischen bzw. konjunktiven Wissen andererseits. Forschungspraktisch findet diese Unterscheidung ihren Ausdruck in der Differenzierung zweier Interpretationsschritte, der formulierenden und reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2007). In der formulierenden Interpretation geht es darum, zu beschreiben, *was* die soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der Beforschten ist. Hier wird zusammengefasst, was gesagt wurde bzw. beschrieben, was die AkteurInnen tun. In der reflektierenden Interpretation geht es darum, *wie* Themen verhandelt und gerahmt sowie Handlungen ausgeführt werden. Dieser Interpretationsschritt hat das Ziel, Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit – in Bezug auf die Fragestellung dieses Beitrags, die Herstellung von Differenzen – und die diesem Herstellungsprozess zugrundeliegenden generativen Wissensbestände zu rekonstruieren. Ziel des methodischen Vorgehens ist es, die Orientierungsmuster der Beteiligten herauszuarbeiten, die eine Kombination aus Orientierungsschema (den kommunikativen Wissensbeständen) und Orientierungsrahmen (dem konjunktiven Wissen bzw. dem Habitus) darstellen (vgl. Bohnsack 2012).

Die Analyse des audiovisuellen Materials der Unterrichtsvideografien (ausführlich zum methodischen Vorgehen vgl. Martens/Petersen/Asbrand 2015) vereint Ansätze dokumentarischer Gesprächsanalyse sowie der Analyse von Körperlichkeit und Materialität von Interaktionen zu einer dokumentarischen Interaktionsanalyse des Unterrichts. Dabei ermöglicht es das methodische Vorgehen, verbale und körperlich-materielle Interaktionen sowohl in ihrer Eigenlogik als auch in ihrer Aufeinander-Bezogenheit zu analysieren.

Die Interaktion in der Sequenz aus dem Mathematikunterricht einer achten Klasse, deren Interpretation in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellt wird, ist deutlich durch Sprache strukturiert. Diesem Umstand trägt auch die Darstellung der Ergebnisse Rechnung. In der Auswertung waren jedoch verbale und nonverbal-visuelle Daten gleichbedeutende Grundlagen der Interpretation. An ausgewählten Fotogrammen wird die Bedeutung der körperlichen und materiellen Ebene für die Interaktion veranschaulicht. Die Analyse des audiovisuellen Materials ermöglicht es, die im Unterricht emergierenden Differenzierungen als situative und kontingente sowie gleichermaßen routinierte Praxis zu beschreiben und dabei „manifeste“ von den „latenten“ Differenzierungen zu unterscheiden (Haußer 1980, S. 21). Durch die Rekonstruktion von Unterricht als komplexer Simultanstruktur (vgl. Wagner-Willi 2004) können Differenzierungsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit als kommunikative, körperliche und materielle Interaktionen erforscht werden, die durch Lern- bzw. Peerkulturen strukturiert und bedingt sind.

5 Ergebnisse: Differenzkonstruktion im individualisierenden Unterricht

5.1 Gestaltung differenzierender Lehr-Lernarrangements

Im Folgenden werden Ergebnisse der formulierenden Interpretation von Unterrichtssequenzen, von Gruppendiskussionen mit SchülerInnen und dem Interview mit dem Klassenlehrer, Herrn Markus², sowie Aussagen des Schulprogramms zusammengefasst. Damit wird beschrieben, welche Vorstellungen von individualisierendem Unterricht auf der Ebene der Orientierungsschemata für die Beteiligten leitend sind: Individualisierung und Differenzierung sind im Schulprogramm der Schule als wesentliche Unterrichtsprinzipien festgehalten und bestimmen auch den Unterricht in dieser Klasse. Die Verbesserung von Leistungen, der Erwerb von Lernkompetenzen sowie die Förderung von Kooperationsfähigkeit und Selbstständigkeit der SchülerInnen sind zentrale Ziele des Unterrichts.

Die Programmatik des Unterrichts findet ihren Ausdruck zum einen in der Sitzordnung dieser Klasse, die als ein „Helfersystem“ realisiert wurde. SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bilden eine Tischgruppe und sollen sich gegenseitig bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen unterstützen. Zum anderen zeigt sich die Programmatik in der Gestaltung des Lernarrangements im für diesen Beitrag fokussierten Mathematikunterricht. Dieser war während des Beobachtungszeitraums durch die selbstständige Erarbeitung des Themas „Lineare Funktionen“ strukturiert. Während der Erarbeitungsphase fand kein klassenöffentlicher Unterricht statt, die SchülerInnen hatten aber die Möglichkeit, sich von MitschülerInnen und Herrn Markus beraten zu lassen. Basis für die Erarbeitung war eine vom Lehrer bereitgestellte „Kompetenzliste“, die nach Schwierigkeit abgestufte Kompetenzformulierungen, Beispielaufgaben und Hinweise zu Übungsaufgaben (i.d.R. aus dem Lehrwerk) enthielt. Eine Differenzierung nach Arbeitstempo und mathematischer Leistung wurde durch eine weitere Liste mit zusätzlichen Aufgaben ermöglicht. In den Gruppendiskussionen bzw. im Interview markierten sowohl die SchülerInnen als auch der Lehrer diese Form der Unterrichtsgestaltung als „typisch“.

Die beiden Doppelstunden, aus denen die unten dargestellten Sequenzen stammen, sind die Stunden vor einer Leistungsüberprüfung. Im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs geht der Lehrer zunächst die Kompetenzliste der Reihe nach durch, die SchülerInnen erhalten die Möglichkeit, Fragen zu stellen, Herr Markus reagiert darauf mit Erklärungen und Beispielaufgaben. Während dieser Phase nutzt er immer wieder Gelegenheiten, um auf einzelne SchülerInnen individuell einzugehen. Im Anschluss haben die SchülerInnen weitere 90 Minuten Zeit, sich selbstständig auf den Test vorzubereiten und sich dabei vom Lehrer individuell beraten oder von den MitschülerInnen helfen zu lassen.

5.2 Differenzierung von Schülerinnenmilieus

Die Zusammenfassung der reflektierenden Interpretation der Unterrichtssequenz fokussiert auf die Interaktion einer Mädchengruppe (vgl. Abb. 1, Tischgruppe in

der Bildmitte). Im Folgenden geht es um die Herstellung von und den Umgang mit Differenzierungen auf der habituellen Ebene der Praktiken bzw. Orientierungsrahmen der Beteiligten. In der Interaktion, die der hier dargestellten Sequenz direkt voran ging, haben die Mädchen – parallel zum klassenöffentlichen Gespräch über die Kompetenzliste – in der Tischgruppe leise über eine Aufgabe aus dem Zusatzmaterial gesprochen. Das gemeinsame Verhältnis aller Mädchen der Gruppe zur Zusatzaufgabe ist das des „Nicht-Könnens“. Die Schülerinnen unterscheiden sich allerdings in den Konsequenzen, die sie aus der Feststellung des „Nicht-Könnens“ ziehen: Während Elisa und Daja das Nicht-Können zum Anlass nehmen, die Aufgabe gänzlich zurückzuweisen, fokussieren Alice, Bea und Clara darauf, die Aufgabe verstehen und damit die Anforderung des Unterrichts erfüllen zu wollen.



Abb. 1: Aufgabe auf dem Extrazettel (01:18:05)

Alice stellt dem Lehrer eine Frage zu der Zusatzaufgabe, woraufhin dieser auf die Tischgruppe zugeht und seine Körperhaltung auf die Schülerinnen ausrichtet, gleichzeitig behält er seine Lautstärke bei, so dass die Interaktion in der gesamten Klasse mitverfolgt werden kann. An der Ausrichtung der Körper der meisten anderen SchülerInnen und auch daran, dass sich in der Folge niemand aus der Klasse inhaltlich an dem Gespräch beteiligt, wird deutlich, dass das von Alice angesprochene Problem ein spezifisches Problem dieser Gruppe und für die anderen SchülerInnen offenbar nicht anschlussfähig ist.

- Alice** ich hab noch ne Frage von dem andern Blatt
Lm \perp ja (.) von welchem andern Blatt
Elisa müssen wir die dreizehn können
Alice \perp das was wir gekriegt ham zum Üben
?f er weiß jetzt auch voll was das is ne³
Alice weil da is noch was drauf was wir noch gar nicht hatten
Elisa dieses mit dem @Sinus-Teil@

- ?f Cosinus
 ?f Cosinus
 Alice berechne den Schnittpunkt der Gerade g und h unter welchem Winkel schneiden sie sich. soll ich den Winkel von dem () machen
 Elisa nein bitte machen wir das nicht
 Lm also das wäre wirklich so ne Zusatzkniffelaufgabe wo's um'n Transfer geht, ja das wär eine-
 Elisa ^Lkönnen Sie nicht leichte-
 Daja das müssen wir nicht machen
 Alice ja aber das haben wir ja noch nie gemacht
 Lm nee genau (wendet sich der Klasse zu)
 (Sequenz 1: 01:17:53–01:20:03)

In dieser und der folgenden Sequenz dokumentiert sich insgesamt das Lern- und Aufgabenverständnis der Schülerinnen dieser Tischgruppe: Mathematikunterricht wird dabei als Aufgabenlösen unter Anwendung von bekannten Rechenverfahren verstanden. Die Schülerinnen erwarten, dass die notwendigen Rechenverfahren für als verbindlich verstandene Aufgaben im Unterricht behandelt werden. Der Lehrer wird als derjenige adressiert, der ihr Können ermöglicht. Das Können bzw. das hier konstatierte Nicht-Können sind also aus der Perspektive der Schülerinnen durch den Lehrer (und nicht durch die eigene Anstrengung) verursacht. In der Feststellung des „Nicht-Könnens“ zeigt sich eine geteilte, mit dem Mathematikverständnis korrespondierende, Orientierung an der Aufgabenerledigung. Diese Orientierung kann als eine Basistypik des Unterrichts rekonstruiert werden und ist vergleichbar mit dem von Breidenstein beobachteten Phänomen des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006, S. 87ff.).

Neben der geteilten Orientierung werden allerdings auch unterschiedliche Leistungsorientierungen der Schülerinnen deutlich: Elisa und Daja fokussieren darauf, ob die fragliche Aufgabe für sie überhaupt eine Anforderung darstellt; dies zeigt sich in der Frage von Elisa, ob sie die Aufgabe „dreizehn können *müssen*“. Darin, dass Elisa durchgehend den formalen Aufgabencharakter fokussiert, dokumentiert sich auch eine Distanz zum fachlichen Gehalt der Aufgabe. Alice ist hingegen am Lösungsweg der Aufgabe interessiert und thematisiert diese auch in ihrer Fachlichkeit. Sie bringt zum Ausdruck, dass ihr Nicht-Können darauf beruht, dass bestimmte mathematische Konzepte (Sinus und Cosinus) und damit verbundene Rechenverfahren noch nicht im Unterricht behandelt wurden. Die unterschiedlichen Leistungsorientierungen der Mädchen können mit dem Gegensatz von „etwas nicht können müssen“ vs. „etwas nicht können können“ auf den Begriff gebracht werden.

Die unterschiedlichen Orientierungen der Schülerinnen wirken sich auf die jeweilige Wahrnehmung der unterrichtlichen Anforderungen und auf den weiteren Lernprozess aus: In Alices Beschwerde über vorenthaltene Unterrichtsinhalte zeigt sich eine Offenheit für die zukünftige Bewältigung der Anforderungen. In der Aussage „ja aber das haben wir ja noch nie gemacht“ dokumentiert sich, dass sie annimmt, die Anforderungen erfüllen zu können, wenn die dafür notwendigen mathematischen Kenntnisse vermittelt worden sind. Mit der Leistungsorientierung der beiden anderen Schülerinnen (Elisa, Daja) ist eher eine Zukunftsgeschlossenheit verbunden: In der Aussage von Elisa „nein bitte machen wir das nicht“ zeigt sich, dass sie die Erledigung der Aufgabe als eine verbindliche Anforderung versteht und einen Dispens davon erhofft.

- Elisa** *nein Bea das ist Zusatz*
Lm (.) ab zehn vor hier bei geschlossener Tür mit Selbstständigem Lernen
 starten oder habt ihr andere Pläne (...)
Elisa *die Bea macht keine Pause, die Bea () macht jetzt keine Pause*
 (Sequenz 2: 01:17:53–01:20:03)

Inhaltlich unterscheidet Herr Markus drei gestaffelte Anforderungsbereiche bzw. -niveaus: Reproduktion, Anwendung, Transfer. Dabei wird dem Transfer ein positiver Stellenwert zugeschrieben, während die anderen Anforderungsbereiche negativ bewertet werden. In der Darstellung der Anforderungsbereiche wird die Logik eines linearen Wissensaufbaus – vom Einfachen zum Komplexen – deutlich: Das Bearbeiten bzw. Lösen mathematischer Aufgaben basiert auf einer Ansammlung von Auswendiggelerntem, das in einem nächst komplexen Schritt angewendet wird bzw. auf dessen Grundlage Transfer geleistet werden kann. Hierin dokumentiert sich gleichzeitig eine Leistungsorientierung des Lehrers. Er zeigt sich hier als jemand, der an der Leistungshierarchie orientiert ist, d.h. er differenziert nicht zwischen Leistungserwartungen an SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Konkret bedeutet dies: Wer eine sehr gute Leistungsbeurteilung anstrebt, muss die Transferaufgaben bearbeiten können.

In ihrer Anschlussäußerung bringt Alice eine von ihr wahrgenommene Unstimmigkeit zwischen der Anforderung, Transfer leisten zu müssen und dem – im Falle der besagten Aufgabe – Fehlen der dafür notwendigen „Basics“ (also den Rechenverfahren) zum Ausdruck. Damit plausibilisiert sie erneut ihr „Nicht-Können-Können“ als Versäumnis des Unterrichts. Herr Markus verschiebt das Thema wiederum: In seiner Formulierung „das betrifft dann aber wirklich nicht alle“ zeigt sich, dass der Lehrer – im Sinne einer Orientierung an Leistungshierarchien – eine differenzierende Kompetenzzuschreibung vornimmt. In der Klasse gibt es Personen, die das „nicht können“, denen aber das Potenzial zugeschrieben wird, es können zu können. Die übrigen SchülerInnen können die Anforderung nicht erfüllen und dies wird von ihnen auch nicht erwartet.

Die Aussage „das betrifft nicht alle“ ist dementsprechend wiederum anschlussfähig an beide Leistungsorientierungen, die bei den Schülerinnen rekonstruiert werden konnten: Für Elisa ist an dieser Stelle klar, dass es sich um einen Zusatz handelt und eine Erfüllung dieser Anforderungen von ihr nicht gefordert wird. Das „können wir gleich mal gucken“ stellt hingegen das Angebot des Lehrers an Alice dar, ihren Wunsch nach Erklärung der Aufgabe und der zugehörigen mathematischen Grundlagen zu erfüllen. Bedingt durch die Passungsverhältnisse in den Leistungsorientierungen der Beteiligten, wird eine differenzierende bzw. exklusive Angebotsstruktur ko-konstruiert: Die Vermittlung von Rechenverfahren, die einer kleinen Gruppe ein Können-Können ermöglichen wird, findet dezidiert außerhalb der Klassenöffentlichkeit statt. Deutlich wird, dass die Schülerinnen auch untereinander die unterschiedlichen Leistungsorientierungen wahrnehmen: Elisa zeigt sich als darüber im Klaren, dass im Folgenden einige Schülerinnen eine Extralektion zu einer Zusatzanforderung erhalten. Dies ist für Elisa selbst aber nicht relevant.

Die Analyse der Sequenz zeigt, dass Lehrer und Schülerinnen bei den (anderen) SchülerInnen jeweils unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Leistungsorientierungen wahrnehmen, Erwartungen an diese knüpfen und die so wahrgenommenen Personen entsprechend adressieren. Diese Erwartungen, die zeigen die peerkulturellen Adressierungen Beas als Schülerin, die „keine Pause macht“

sowie die Adressierungen von Alice, Bea und Clara durch den Lehrer als Schülerinnen, die Aufgaben außerhalb der Regelanforderungen bearbeiten, basieren auf routinierten Unterscheidungen, die innerhalb der Lerngruppe eine Geschichte haben. Prozesse latenter Differenzierung zeigen sich in dieser Klasse als routinierte Lehrer-SchülerInnenpraxis. Die durch diese Unterscheidungen (re-)produzierten unterschiedlichen Leistungsorientierungen werden durch den Lehrer und den Unterricht nicht „irritiert“, sondern durch die wechselseitigen Adressierungen und (Selbst-)Positionierungen bestätigt. Es erfolgt also eine Reproduktion/Verstärkung vorhandener Leistungsorientierungen durch ontologisierende Adressierungen und Positionierungen der Schülerinnen im Sinne einer (Re-)Produktion unterschiedlicher „Lernmilieus“ (Hopf 1974) innerhalb des individualisierenden Unterrichts.

5.3 Differenzierung durch Förderung

Die unterschiedlichen Orientierungen der Schülerinnen zeigen sich nach Beendigung der Unterrichtsstunde auch in der Neuausrichtung der Körper im Raum: Auf dem Fotogramm (Abb. 2) ist erkennbar, dass sich der Lehrer Alice und Bea zuwendet, indem er sich zwischen sie an den Tisch stellt, sich etwas zu ihnen herabbeugt und sich die beiden Mädchen ihm zuwenden. Gleichzeitig wenden sich Elisa und Daja (neben Alice bzw. Bea) anderen SchülerInnen und peerkulturellen Themen zu. Die im Sinne der Unterrichtsprogrammatisierung leistungsheterogen zusammengesetzte Tischgruppe (s.o.) teilt sich – entsprechend der unterschiedlichen Leistungsorientierungen ihrer Mitglieder – in zwei Gruppen auf (zum Gruppenbegriff vgl. Bohnsack 2007, S. 105ff.).

Die Exklusivität der Interaktion zwischen dem Lehrer und den leistungsaspirativen Mädchen (denen sich nun auch Clara angeschlossen hat) werden in den Raum-Körper-Konstellationen deutlich sichtbar (Abb. 3): Während alle anderen SchülerInnen in die Pause gegangen sind, nutzen die drei Schülerinnen die Gelegenheit, gemeinsam mit dem Lehrer Zusatzaufgaben zu bearbeiten. In der Körperhaltung der Schülerinnen und des Lehrers dokumentiert sich das Verhältnis von Rezeption und Instruktion. Der Vergleich der drei Fotogramme (Abb. 1–3) zeigt, dass sich der Lehrer zwar zunehmend körperlich in die Interaktion involviert, gleichzeitig bleibt seine Körperhaltung jedoch distanziert: Das Hinunterbeugen zeigt eine weitergehende Zuwendung, aber eher zur gemeinsamen Sache, die Aufgabenzettel, über die die Schülerinnen und er gebeugt sind. Im Verhältnis zu den Schülerinnen bleibt er, dies lässt sich an der Beinstellung und der Haltung des Oberkörpers sehen, der Außenstehende, der trotz Hinunterbeugens die übergeordnete Stellung eines Wissenden und Vermittlers behält.



Abb. 2: Übergang (01:20:27)



Abb. 3: Extralektion (01:25:18)

Auf der Ebene der verbalen Interaktion erklärt der Lehrer nun, welche Anforderungen die Zusatzaufgabe stellt. Eine davon ist die Berechnung eines Schnittpunktes zweier Geraden:

Lm berechne den Schnittpunkt

Alice ja gut

?f den kann man aber

Lm egal- den Schnittpunkt berechnen kannst du aber so auch nicht da musste

- dir auch was zu ausdenken ja aber da kann man sich was ausdenken aber
das wär auch ne echte Transferaufgabe ja
- Alice** ja
- Lm** ja (.) weil-
- Bea** Schnittpunkt berechnen ist ne Transferaufgabe
- Lm** ja hundert Prozent
- Bea** ja geil das kann ich
- Lm** das kommt ja nirgendwo vor
- Alice** ja (aber in den Zusatzaufgaben-)
- Clara** ja nein aber können Sie das noch mal erklären
- Lm** Schnittpunkt berechnen musste einfach gleichsetzen die beiden
Gleichungen die de hast (.)
- Clara** häh (2) Moment
- Alice** von den zwei Punkten die du gegeben hast musst du die gleichsetzen
und dann löst du na:ch X auf; nee nach Y
- Bea** ja das ist so was ungefähr oder?
- Lm** mhm
- Bea** weil der Schnittpunkt ist dann eins (n ist) Schnittpunkt oder?
- Alice** das hab ich auf meinen Karteikarten(...)
- (Sequenz 3: 01:21:32–01:22:20)

Homolog zur körperlichen Interaktion wird auch auf der verbalen Ebene deutlich, dass der Lehrer und die Schülerinnen ein instruktives Unterrichtsgespräch gestalten, indem der Lehrer – wie von den Schülerinnen gefordert – das fragliche Rechenverfahren erklärt. Die Mädchen werden in Bezug auf den mathematischen Gegenstand als aktuell Nicht-Könnende und gleichzeitig als potenziell Könnende adressiert. Hierin dokumentiert sich, dass der Lehrer die Schülerinnen als leistungsorientiert und kompetent wahrnimmt. Das Adressieren als Nicht-Könnende hat gleichzeitig auch einen programmatischen Gehalt: Das Aufgaben- bzw. Transferverständnis des Lehrers setzt voraus, dass die Schülerinnen bestimmte Dinge eben noch nicht können, sondern sich „etwas ausdenken“ also kreativ werden müssen. Dabei markiert der Lehrer die Schnittpunktberechnung als den fachlichen Kern des Transfers. Hier wird erneut deutlich, dass Transferaufgaben für den Lehrer solche sind, die nur mit Hilfe eines schwierigen bzw. durch den Unterricht nicht vermittelten Rechenverfahrens zu lösen sind. Im Verständnis des Lehrers von Transferaufgaben zeigt sich eine Ambivalenz: Einerseits rekurriert er auf „sich etwas ausdenken“ und damit auf Offenheit und Problemlösen, andererseits ist die Aufgabe hier ganz klar und konventionell auf die Anwendung eines Rechenverfahrens beschränkt, das den Schülerinnen bisher nicht bekannt ist. Die Komplexität bzw. Schwierigkeit des fachlichen Gegenstands entsteht nicht durch ein herausforderndes Problem, sondern dadurch, dass bestimmte Rechenverfahren im Unterricht nicht vermittelt wurden und von den Schülerinnen selbst entdeckt werden müssen.

Die Schülerinnen geben zu verstehen, dass sie über das gefragte Wissen bzw. Rechenverfahren bereits verfügen: es ist in Form einer „Karteikarte“ in ihrem Besitz. Als solcher wird das eigentlich zu entdeckende Wissen bereits als Lernbaustein bzw. „Basic“ zur Anwendung bei der Aufgabenlösung behandelt – ein Transfer im Sinne des Lehrers ist nicht mehr notwendig. Vielmehr zeigt sich hier, dass sich die Schwierigkeit der Aufgabe für die Schülerinnen nicht aus dem Nicht-Können eines Rechenverfahrens ergibt, sondern aus dem Nicht-Verstehen der Aufgabe. In der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen erfährt die Aufgabe eine Transformation: Durch das Wissen um die Berechnung von

Schnittpunkten wird die Aufgabe von einer Transferaufgabe zu einer Anwendungsaufgabe. Dabei unterläuft der Lehrer durch die Instruktion seine eigenen Anforderungen an eine Transferaufgabe. Für die anstehende Leistungsüberprüfung bedeutet diese faktische Reduktion der Leistungsanforderungen eine privilegierte Stellung der Schülerinnen.

Mathematikunterricht wird in der Interaktion als Erlernen und Anwenden von Rechenverfahren betrachtet. Ein Transfer bedeutet in diesem Verständnis, Rechenverfahren anzuwenden, die nicht unterrichtet, sondern selbstständig angeeignet wurden. Diese Anforderungsdefinition begünstigt diejenigen, die sich über die im Unterricht behandelten Inhalte hinaus weitere Rechenverfahren aneignen (können und wollen). Da nicht das Problemlösen, sondern das Beherrschen von Rechenverfahren Gegenstand der Leistungsbewertung ist, bedeutet eine exklusive Instruktion in den Rechenverfahren eine Bevorteilung der leistungsorientierten Mädchen und führt zu einer Festigung der Leistungs- und Kompetenzunterschiede in der Klasse. Unter diesen Bedingungen wird das programmatische Unterrichtsziel (Selbständigkeit und Leistungsaspiration durch Förderung) zur *Voraussetzung* von Förderung.

6 Diskussion: Differenzbearbeitung und Differenzerzeugung als Passungsverhältnis

In Bezug auf die Differenzbearbeitung zeigt die empirische Rekonstruktion, dass der hier analysierte Mathematikunterricht programmatisch darum bemüht ist, Adaptionen im Sinne von Anpassungen des Unterrichtsangebots an die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen herzustellen. In der analysierten Sequenz und darüber hinaus in der gesamten Unterrichtseinheit sind solche Anpassungsleistungen in der Unterrichtsgestaltung zu beobachten. Diese erfolgen einerseits durch das angebotene Lernarrangement des Lehrers, z.B. durch die nach Kompetenzbereichen und Schwierigkeit abgestufte Kompetenzliste, die Bereitstellung von darüber hinausgehenden Zusatzaufgaben sowie zeitlicher Ressourcen für die selbstständige Erarbeitung, das Einfordern von Selbstständigkeit und Eigeninitiative, das Aufgreifen fachlicher Schwierigkeiten im Plenumsunterricht sowie die beobachtbare individuelle bzw. gruppenbezogene Unterstützung. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Anpassungen auch durch die ko-konstruktive Ausgestaltung der SchülerInnen erfolgt, indem sie sich selbstständig mit den fachlichen Unterrichtsanforderungen, hier der Frage, ob eine bestimmte Aufgabe gekonnt werden kann bzw. gekonnt werden muss, auseinandersetzen und Hilfestellungen bei der Definition und Bewältigung der Anforderungen beim Lehrer einfordern.

Im Rahmen dieser Anpassungen, die als programmatische bzw. „manifeste“ Differenzierungen (Haußer 1980, S. 21) beschrieben werden können, können auch Prozesse der Erzeugung von Differenzen im Sinne latenter Differenzierungen rekonstruiert werden. Diese sind als Passungsverhältnisse in der habituellen Strukturierung der Interaktion rekonstruierbar: Zwischen den fokussierten Mädchen kann eine Rahmeninkongruenz, d.h. eine Unvereinbarkeit ihrer Leistungsorientierungen bzw. ihrer Orientierungen bezüglich der Relevanz mathematischer Anforderungen konstatiert werden. Diese führt dazu, dass sich im Fortgang der Se-

quenz die Gruppe auflöst. Die Rahmeninkongruenz betrifft vorwiegend die Interaktion auf der Ebene der Tischgruppe; auf der Ebene der öffentlichen Unterrichtsinteraktion mit dem Lehrer können Anschlüsse für beide Orientierungen, für die am „Nicht-Können-Müssen“ und die am „Nicht-Können-Können“ herausgearbeitet werden. In Bezug auf das Mathematikverständnis, das Lernverständnis, den Leistungsanspruch und die Bereitschaft zu zusätzlichem, eigenständigem Engagement konnte eine Passung der Orientierungen Alices, Beas und Claras am „Nicht-Können-Können“ (aber Können-Wollen) auf der einen Seite und der Leistungsorientierung des Lehrers, die sich als eine Orientierung an einer Leistungshierarchie beschreiben lässt, auf der anderen Seite rekonstruiert werden. Dieses Passungsverhältnis zwischen den leistungsbezogenen Orientierungen der Mädchen und der des Lehrers kann in der vorliegenden Sequenz als zentrale Bedingung für die Entstehung und die ko-konstruktive Ausgestaltung der differenzierenden Behandlung betrachtet werden. Zwischen der Orientierung Elisass und Dajas am „Nicht-Können-Müssen“ und der leistungsbezogenen Orientierung des Lehrers (es gibt bessere und schlechtere SchülerInnen) besteht ebenfalls eine Passung: In seiner Unterrichtsgestaltung zeigt sich, dass bestimmte Anforderungen nur bestimmte SchülerInnen betreffen und dies von den SchülerInnen auch akzeptiert wird. Dies kann als zentrale Bedingung dafür gesehen werden, dass diese Mädchen an der Förderung nicht partizipieren.

Hieran wird deutlich, dass die kontinuierlichen ko-konstruktiven und routinierten Prozesse der Klassifikation, Positionierung und Adressierung von SchülerInnen und Lehrperson im Rahmen unterrichtlicher Differenzierung als eine eigenständige „Bedingung des schulischen Lernens“ (Keim 1979, S. 105) betrachtet werden können. Im Sinne der Wissenssoziologie Mannheims können diese Prozesse der routinierten Adressierung und (Selbst-)Positionierung als eine konjunktive Erfahrung (Mannheim 1980) der SchülerInnen im beobachteten Unterricht interpretiert werden. Sie zeigt sich in Form von Passungsverhältnissen zwischen den Orientierungen der Lehrperson und denen der Schülerinnen und stellen eine Bedingung für den Schulerfolg der SchülerInnen dar.

Die empirischen Rekonstruktionen können zeigen, dass Differenzbearbeitung und -erzeugung als Ko-Konstruktionen der Beteiligten und unter Bedingungen der Selbstreferenzialität habitueller Strukturen und damit wechselseitiger Intransparenz erfolgen. Die Folgen, die sich aus den rekonstruierten Spannungsverhältnissen von Differenzbearbeitung und Differenzherzeugung für die Beteiligten ergeben, können daher nicht der Rationalität einzelner AkteurInnen (z.B. des Lehrers) zugerechnet werden, sondern sind vielmehr in der Struktur des Unterrichts als komplexer, durch die Orientierungen der Beteiligten strukturierter, sozialer Interaktion begründet (vgl. Luhmann 2002).

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag stammt aus dem Kontext meines Habilitationsprojekts: „Passung von Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierenden und differenzierenden Unterricht der Sekundarstufe“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Für wertvolle Hinweise, die zur Entstehung dieses Textes beitrugen, danke ich den beteiligten Autorinnen an diesem Themenschwerpunkt, den von der ZQF bestellten GutachterInnen sowie Barbara Asbrand, Ralf Bohnsack, Anja Hackbarth und Doris Wittek.
- 2 Alle Namen wurden für die Veröffentlichung anonymisiert.

3 Kursiv gesetzte Passagen zeigen an, dass das hier Transkribierte bewusst leise gesprochen und nur innerhalb der Tischgruppe verständlich ist. Zur Transkriptionsnotation: „Lm“ steht für „Lehrperson männlich“, „?f“ verdeutlicht, dass eine Zuordnung zu einer Sprecherin nicht möglich war. Vom @-Zeichen eingeklammerte Worte oder Sätze sind lachend gesprochen; unterstrichene Worte wurden betont gesprochen; Doppelpunkte im Wort markieren Dehnungen; vgl. darüber hinaus Bohnsack 2007, S. 235.

Literatur

- Beck, E./Baer, M./Guldemann, T./Bischoff, S./Brühwiler, C./Müller, P./Niedermann, R./Rogalla, M./Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden, S. 119–153. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5
- Bönsch, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München.
- Bönsch, M. (2014): Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler.
- Bräu, K. (2007): Die Beratung von Schülern im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden, S. 173–195. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_9
- Bräu, K./Schwerdt, U. (2005): Einleitung. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, S. 9–15.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Menzel, C./Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 153–167. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_7
- Budde, J. (2011): Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, D. (Hrsg.): Genderkompetenzen und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden, S. 111–127. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2_7
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 4, S. 522–540.
- Carle, U. (2009): Leistungsvielfalt in der Grundschulklasse. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim, S. 91–100.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg.
- Gellert, U./Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11, H. 2, S. 288–311. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-008-0019-1>

- Hasselhorn, M./Hartmann, U./Reuße, S./Gold, A. (2014): Individual development and adaptive education of children at risk. Objectives and agenda of a transdisciplinary research centre. In: Emde, R. N./Leuzinger-Bohleber, M. (Hrsg.): *Early parenting and prevention of disorder*. London, S. 215–225.
- Haußer, K. (1980): *Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung*. Weinheim.
- Hinz, A. (1996): Zieldifferentes Lernen in der Schule. Überlegungen zu einem integrativen Umgang mit Heterogenität. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 88, H. 3, S. 263–279.
- Hinz, R./Walther, R. (2009): Vorwort. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim, S. 11–14.
- Hopf, D. (1974): *Differenzierung in der Schule*. Stuttgart.
- Joller-Graf, K. (2010): Binnendifferenziert unterrichten. In: Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (2010): *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze-Velber, S. 122–137.
- Kammermeyer, G./Martschinke, S./Drechsler, K. (2006): Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgenkindern in der Grundschule. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden, S. 140–155. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90075-9_7
- Kampshoff, M. (2013): Doing difference im Unterricht als Unterricht. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 249–274. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_12
- Keim, W. (1979): *Schulische Differenzierung. Eine systematische Einführung*. Königstein/Ts.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22. Jg., H. 4, S. 497–523.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Martens, M./Asbrand, B. (im Druck): Passungsverhältnisse. Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Martens, M./Petersen, D./Asbrand, B. (2015): Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, S. 179–203.
- Nohl, A.-M. (2009): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91539-5>
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Prenzel, A. (2009): Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim, S. 168–177.
- Rabenstein, K. (2009): Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: Ein Fallvergleich. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig Fördern*. Schwalbach/Ts., S. 23–33.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 668–689.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2013): Heterogenisierung: Subjektkonstruktion im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 81–97. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_4

- Reh, S. (2011): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, S. K./Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden, S. 33–52. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92615-5_2
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Forschung von Subjektivation. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 35–53.
- Schittko, K. (1984): Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele – Konzepte – Beispiele. München.
- Schratz, M./Schwarz, J. F./Westfall-Greiter, T. (2011): Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1. Jg., H 1, S. 25–39. <http://dx.doi.org/10.1007/s35834-011-0001-5>.
- Schründer-Lenzen, A. (2009): Multikulturalität und ethnische Herkunft. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim, S. 71–82.
- Sturm, T. (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenzen im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Fotointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, S. 153–178.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung" – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er-Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, M./Prenzel, M./Hellkamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 159–172.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2013): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Väth-Szusdziara, R. (1981): Leistungsdifferenzierung und soziales Lernen. In: Haußer, K. (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München, S. 50–64.
- Vollstädt, W. (1997): Differenzierung im Unterricht. In: Pädagogik, 12 Jg., H. 49, S. 37–40.
- Wagner-Willi (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung Jg. 5, H. 1, S. 59–66.
- Wenning, N. (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den wirklichen" gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen.
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S. Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, S. 21–31.
- Winkeler, R. (1979): Innere Differenzierung. Begriff, Formen und Probleme. Ravensburg.
- Wischer, B. (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 99–126. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_5

Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi¹

„Leistungsdifferenzen“ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz

Achievementdifferences in inclusive schooling in secondary education in Switzerland

Zusammenfassung:

Der Beitrag geht der Frage nach, wie ‚Leistungsdifferenzen‘ im Fachunterricht Deutsch einer achten Klasse einer inklusiven, nicht-gymnasialen Schulform der deutschsprachigen Schweiz konstruiert und bearbeitet werden. Auf der Basis der dokumentarischen Interpretation von Videoszenen anhand von Fotogramm- und Sequenzanalyse werden Prozesse der Inklusion und der Exklusion spezifischer Schülergruppen im Unterrichtsgeschehen herausgearbeitet. Leistungsdifferenzen werden entlang der Unterscheidung besonders leistungsstark/-schwach konstruiert und bearbeitet sowie individuell zugeschrieben. Die Lehrpersonen rekurrieren ebenso wie die SchülerInnen auf diese Unterscheidung – und ihre unterrichtlichen Praktiken ergänzen einander: Während die Schulische Heilpädagogin ‚leistungsschwache‘ SchülerInnen adressiert, zeigt sich die Deutschlehrerin für das Fortkommen des von ihr initiierten Unterrichtsgeschehens zuständig.

Schlagworte: Inklusiver Unterricht, Leistung, Differenzkonstruktion, Sekundarstufe, Dokumentarische Videointerpretation

Abstract:

The article investigates in achievement differences constructed in an eighth grade German class of an inclusive school setting, below grammar school-level, within the German speaking part of Switzerland. Based on the methodology of the documentary method we interpreted video scenes and photograms (stills) of class video sequences and reconstructed processes of inclusion and exclusion of specific groups of students. Differences in achievement are constructed along the distinction high/low achieving and are attributed to individual students. Teachers are referring to this difference as well as students: While the Special Education Teacher addresses the low achieving students, the German teacher shows herself responsible for progress in the task she gave the class.

Keywords: inclusive education, achievement, constructing differences, secondary school, documentary videointerpretation.

1 Einleitung

Inklusion ist seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und daraus abgeleiteter bildungspolitischer Reformbemühungen in der Schulpädagogik ein zentrales Thema geworden, das über die Sonder- bzw. die Inklusionspädagogik hinaus diskutiert wird (vgl. z.B. Budde/Hummrich 2013). Die Zuständigkeit der ‚Regelschule‘ für *alle* SchülerInnen – auch für diejenigen, die die Leistungs- und Verhaltenserwartungen nicht erfüllen – wird seit Gründung der Sonderschulen gefordert. Seit den 1970er Jahren werden im deutschsprachigen Raum Schulversuche zum *Gemeinsamen Lernen*, v.a. in der Primarstufe, wissenschaftlich begleitet und erforscht (vgl. z.B. Haeberlin u.a. 1990; Schuck u.a. 1998) und didaktische Konzepte entworfen (vgl. z.B. Feuser 1998). Die Entwicklung dieser Ansätze, auch unter Einfluss des englischsprachigen Diskurses zu *inclusive education* (vgl. Allan/Slee 2008), führte im Fachdiskurs zum Begriff der *Inklusion*, verstanden als Überwindung von Benachteiligung und Behinderung (vgl. Ainscow 2008, S. 241).

In der Schweiz ist der Grundsatz „Integration vor Separation“ (vgl. EDK 2011, S. 2) zu einem expliziten Bildungsre formanliegen avanciert. Die Umsetzung eines *integrativen* bzw. *inkluisiven*² Unterrichts steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zum weiterhin selektiven und zunehmend marktwirtschaftlichen Prinzipien folgenden Schulsystem (vgl. Herz 2010, S. 31). In diesem Kontext stellen sich für die wenig erforschte Praxis des inklusiven *Fachunterrichts* der Sekundarstufe besondere Herausforderungen (vgl. Preuss-Lausitz 2014).

Unser Beitrag beruht auf ersten Ergebnissen unseres vom Schweizerischen Nationalfond von 2014 bis 2017 finanzierten Forschungsprojekts *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Studie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen*. Aufgrund eines praxeologischen, sowohl auf die sprachliche wie auf die nonverbale Ebene des Unterrichts bezogenen Erkenntnisinteresses liegt der methodische Fokus auf Videos, die im Unterricht der selektionswirksamen Fächer Mathematik und Deutsch erhoben und mit der Dokumentarischen Methode interpretiert werden (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015). In diesem Beitrag gehen wir nach einer Einführung in einer formal integrativen Schule der Sekundarstufe I hergestellt und bearbeitet werden. Dabei interessiert uns v.a. das Wechselspiel der Praxen des multiprofessionellen Teams und der SchülerInnen (3). Danach diskutieren wir die Ergebnisse unserer Rekonstruktionen. (4). Ein abschließendes Resümee (5) greift die forschungsmethodologische Frage nach dem Erkenntnispotenzial unseres Vorgehens auf.

2 Forschungsprojekt

2.1 Theoretischer Rahmen

In dem Forschungsprojekt knüpfen wir an ein Verständnis von Inklusion als Überwindung von Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht an (vgl. Ainscow 2008, S. 241). Behinderung verstehen wir nicht medizinisch-essen-

tialistisch als Eigenschaft von Personen, sondern als in Interaktionen hervorgebrachtes soziales Phänomen (vgl. Tervooren 2000, S. 317). Behinderung kann situativ prozessiert werden und/oder sich zu überdauernden Mustern, im Sinne einer Erfahrungsdimension, verdichten. Für Schule und Unterricht können hierbei v.a. Formen der Behinderung von Lern- und Bildungsprozessen genannt werden, die sich auf das soziale Miteinander und das fachliche Lernen der SchülerInnen beziehen (vgl. Wagner-Willi/Sturm 2012). Statt den analytischen Blick auf die formale Zuschreibungskategorie des „besonderen Bildungsbedarfs“ (SKBF 2014, S. 42) zu verengen, ermöglicht unsere Perspektive, Behinderung und Inklusion in Bezug auf unterschiedliche, sich überlagernde Dimensionen zu untersuchen.

Wir rekonstruieren im Projekt die interaktive Praxis des Unterrichts und damit einhergehende Prozesse der Inklusion und Exklusion von SchülerInnen. Aufbauend auf theoretische Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2010, S. 59–63) unterscheiden wir Formen des „kommunikativ-generalisierten Wissens“ von solchen des „konjunktiven Wissens“ (ebd., S. 165, vgl. Mannheim 1980, S. 285–294): Erstgenannte sind Formen des Wissens *über etwas*, das definiert und/oder theoretisch – meist sprachlich – formuliert werden kann. Demgegenüber sind mit letztgenannten Formen der impliziten (stillschweigenden) Verständigung bzw. des Wissens *„um“* und *innerhalb* von etwas“ (Bohnsack 2009b, S. 323, Herv.i.Orig.) gemeint. Konjunktives Wissen entsteht in „gemeinschaftlichen Erlebniszusammenhängen“ und „Erlebnisstrecken“ (Mannheim 1980, S. 79) und in gemeinsamer, aufeinander abgestimmter Handlungspraxis. Es strukturiert wiederum als habituelles, körperliches Wissen im Sinne handlungsleitender Orientierungen die Praxis selbst.

Die dargelegte Unterscheidung der Wissensformen bedeutet in Bezug auf unseren Forschungsgegenstand, dass explizite, kommunikative Formen der Re-/Produktion von Differenz und Gemeinsamkeit von solchen der konjunktiven impliziten bzw. handlungspraktischen Herstellung und Bearbeitung analytisch zu unterscheiden sind. Die letztgenannten liegen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Die Rekonstruktion der Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen stellt die Grundlage für die Betrachtung der interaktiven praktischen Herstellung von Inklusion und Exklusion dar (vgl. Bohnsack/Nohl 2001, S. 22).

Die analytische Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen konkretisiert sich für Bildungsorganisationen in der Unterscheidung von expliziten, formalen Regeln und Rollen bzw. theoretischen Wissensbeständen (z.B. der Didaktik) auf der einen und impliziten, handlungspraktischen Wissensbeständen (z.B. des Unterrichtens) auf der anderen Seite (vgl. Nohl 2007, S. 66). Die der Praxis zu Grunde liegenden „konjunktiven Erfahrungen“ (Mannheim 1980, S. 211) sind mehrdimensional (vgl. Bohnsack 2010, S. 141–144). So verbinden sich z.B. die Gender-Erfahrungen von Lehrpersonen mit ihren professionsspezifischen und/oder generationsspezifischen Erfahrungen. Die *formalen Regeln* einer Organisation sind für ihre Mitglieder normativ verbindlich und „definieren als formalisierte Verhaltenserwartungen Rollen, die von all jenen, die Mitglied der Organisation sind, respektiert werden müssen, sofern sie nicht ihre *Mitgliedschaft* riskieren möchten“ (Nohl 2007, S. 66, Herv. i. Orig.). In der Schule sind dies v.a. die hierarchisch angeordneten Lehrer- und Schülerrollen. Die praktische Umsetzung formaler Regeln wird durch die in der Organisation jeweils vorzufindenden Milieus bestimmt („Milieus in Organisationen“, ebd., S. 70). So kann sich der Umgang von SchülerInnen mit Verhaltens- und Leistungserwartungen, die an die Schülerrolle geknüpft sind, aufgrund divergierender Erfahrungen, z.B. im Kontext fami-

liärer Bildungsorientierungen, unterscheiden. Innerhalb von Organisationen bilden sich *Organisationsmilieus* heraus, wenn formale Regeln in ihrer konkreten Umsetzung (in informelle Regeln) kollektiv getragen werden. Spezifische Milieus in Organisationen können aber auch in Widerstreit mit den formalen Regeln der Organisation stehen und sich als „Unterleben“ (Goffman 1973, S. 194) artikulieren (vgl. Nohl 2007, S. 67). Das formale Ziel der Schule ist es, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Der Unterricht hat dabei eine zentrale Bedeutung. Dort, wo die praktische Umsetzung seiner formalen Regeln und der LehrerInnen- und SchülerInnenrollen von den Beteiligten gemeinsam getragen wird, kann von einem Organisationsmilieu (vgl. ebd., S. 69–71), genauer: von einem Unterrichtsmilieu (Wagner-Willi/Sturm 2012) gesprochen werden. Ob ein solches vorliegt und wie dieses von unterschiedlichen Dimensionen, wie dem Unterrichtsfach oder den sozialen Milieuzugehörigkeiten der Lehrperson(en) und der SchülerInnen, geprägt ist, lässt sich nur empirisch klären. In unserer Studie fragen wir, ob und inwiefern fachliche und schulformspezifische Unterrichtsmilieus sich in der Ermöglichung und Behinderung von Lernprozessen unterscheiden, also Teilhabe eröffnen oder behindern.

2.2 Erkenntnisinteresse und Erhebung

Göhlich/Reh/Tervooren (2013) verweisen darauf, dass „pädagogisches Tun“ wie anderes Handeln auch, Differenzen produziert und Forschende zugleich einem Reifizierungsproblem unterworfen sind. Mit der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode wird diesem Problem Rechnung getragen, indem der Geltungscharakter der Differenzherstellung – und damit Inklusion oder Exklusion – im Feld eingeklammert und im Vergleichshorizont anderer Praxisformen untersucht wird (vgl. Bohnsack 2010, S. 141–144).

Eigene Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften verweisen darauf, dass Leistung und Verhalten zentrale Dimensionen der Differenzkonstruktion und -bearbeitung im Kontext von Schule sind (vgl. Sturm 2013). Auch Rabenstein u.a. (2013) zeigen für reformorientierte Sekundarschulen, dass Leistung den „zentralen Kern“ schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“ bildet und in dieser Ordnung „soziale Differenzen re-inszeniert“ (S. 640) werden. Zaborowski u. a. (2011) beobachten ein schulformspezifisches Verhältnis zu schulischer Leistung und ihrer Bewertung: Während diese im Gymnasium als selbstverständlich anerkannt werden, zeigt sich ein widersprüchliches Verhältnis hierzu in den erforschten Fällen der (ostdeutschen) Sekundarschule: So besteht sie „auf dem Anspruch an schulische Leistungen, aber sie traut ihren Schülern keine guten Leistungen zu“ (a.a.O.) – und trägt so zur Produktion schulischen Misserfolgs bei. Hieran knüpfen wir an und fragen, *wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Leistungsdifferenzen zwischen den SchülerInnen hergestellt und bearbeitet werden* – und ergänzend, *wie SchülerInnen in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I solche Differenzkonstruktionen aufgreifen und bearbeiten*.

Das Sampling folgt dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2010, S. 38), also dem Fallvergleich von Unterrichtsmilieus. Eine leitende Suchstrategie setzen wir bei der Schulform an. Wir unterscheiden – dem Anspruch nach – inklusive und exklusive Schulen. In einer deutschschweizeri-

schen Stadt, in der die Erhebung stattfindet, sind dies integrative Schulen der Sekundarstufe I und Gymnasien. Während die erstgenannte Schulform „Grund-“ und „erweiterte Ansprüche“ stellt (vgl. SKBF 2014, S. 89), bestehen im Gymnasium leistungsbezogene Zulassungshürden (wie z. B. Mindestnoten in ausgewählten Fächern bzw. Aufnahmeprüfungen) und höchste Anforderungen (vgl. ebd., S. 148). Als weitere Suchstrategie beziehen wir in den Vergleich die Fächer Deutsch und Mathematik ein und fragen, inwiefern die unterrichtlichen Fachkulturen die Differenzbearbeitung/-konstruktionen prägen.

In die Studie werden je Schulform zwei Sekundarstufenklassen einbezogen. Im Zentrum stehen Unterrichtsvideos, die mit zwei Kameras mit ergänzenden Aufnahme-foki bezüglich der Interaktion der Abgebildeten erhoben werden. Zudem werden Interviews mit den Fachlehrpersonen und den Schulischen HeilpädagogInnen sowie Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen zu ihren unterrichtlichen Erfahrungen geführt. Die Auswertung erfolgt mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation.

2.3 Dokumentarische Videointerpretation

Die *dokumentarische Interpretation der Videos* orientiert sich an den Prinzipien der Dokumentarischen Methode mit den Arbeitsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie der komparativen Analyse (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 134–135). Auf der Basis von Handlungsverläufen der Videos werden jene Szenen für die Feinanalyse gewählt, die sich durch Fokussierung, d.h. durch interaktive Dichte (ebd., S. 137), und den inhaltlichen Bezug auf Schulleistungsdifferenzen auszeichnen. Für diese Szenen wird der Handlungsverlauf weiter detailliert. Ihm folgt die Analyse von Fotogrammen, die nach den Kriterien Fokussierung, Repräsentanz und Kontrast ausgewählt werden. Die formulierende (vorikonografische und ikonografische Interpretation) und die reflektierende (ikonologisch-ikonische) Interpretation der Fotogramme ermöglicht es, das Geschehen in seiner bildhaften „Simultanstruktur“ (Imdahl 1996, S. 23) zu erfassen und die – momentane – Interaktion in ihrem körperlich-räumlichen Kontext sowie die sichtbare Körperlichkeit, die Gestik und Mimik sowie Körperhaltungen in ihrem simultanen Vollzug/Ausdruck zu interpretieren (vgl. Bohnsack 2009a, S. 151–154, 172–176).

In der anschließenden sequenziellen Analyse der Videoszene werden die körperlich-sprachlichen Handlungen und Interaktionen zunächst in eine deskriptive, den interaktiven Prozessen folgende, Darstellung gebracht (*formulierende Interpretation*). An dieser setzt die *reflektierende Interpretation* an, mit dem Ziel, implizites Handlungswissen und habituelle Muster der interaktiven Praxis zu rekonstruieren. In der *Gesamtinterpretation* werden die zentralen Ergebnisse von Fotogramm- und Sequenzanalyse aufeinander bezogen und die Orientierungen, die der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenz zu Grunde liegen, zusammengefasst. Die fallinterne und -übergreifende *komparative Analyse* setzt möglichst früh ein, also bereits bei der Interpretation der Fotogramme und Videosequenzen (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 144–145).

3 Deutschunterricht einer integrativen Schule

Die gewählte Videoszene, zu der wir erste Ergebnisse zeigen, wurde zu Projektbeginn in einer integrativ arbeitenden 8. Klasse, zu der 6 Schülerinnen und 11 Schüler im Alter von 14 und 15 Jahren, darunter 4 mit „besonderem Bildungsbedarf“ zählen, erhoben. Der Fachunterricht wird in zweiwöchigen Epochen erteilt, die aus einer thematischen Einführung („Input“), der Wochenplanarbeit und einer abschließenden Prüfung bestehen. Die Wochenpläne sind i.d.R. im Umfang und im Leistungsniveau (besonderer Bildungsbedarf) differenziert. Im LehrerInnen-team unterrichten neben den Fachlehrpersonen zwei Schulische Heilpädagoginnen.

3.1 Differenzherstellung im Lehr-Lernarrangement

Die hier präsentierte Fotogramm- und Sequenzanalyse bezieht sich auf Videosequenzen zum „Input“ einer Deutschepoche, entnommen der Kameraperspektive, die ergiebigere Daten in Bezug auf die interaktiven Handlungen der abgebildeten AkteurInnen bot. In dieser Unterrichtsstunde führt die Deutschlehrerin Frau Wyss³ in das Epochenthema „Zeitformen der Verben“ ein. Neben ihr sind der Mathematik- und Klassenlehrer Herr Peters und die Heilpädagogin Frau Werner anwesend. Während des Inputs erteilt Frau Wyss der Klasse folgenden Auftrag: *„Ihr kriegt jetzt alle von mir zwei Begriffe, damit könnt ihr nicht viel anfangen. Ihr findet euch hier am großen Tisch zusammen und ihr versucht aus den zwei Begriffen, die jeder mitbringt, euch mit den anderen so zusammen zu setzen, dass es Sinn macht.“* Die SchülerInnen erhalten je zwei Papierstreifen, auf denen Verben in einer bestimmten Zeitform oder deren grammatikalischer Fachausdruck steht. Sie versammeln sich spontan, ohne Zuweisung des Sitzplatzes, nach Geschlecht gruppiert, am Gruppentisch und legen und ordnen die Papierstreifen mit zunehmender Verlagerung in den Bereich der Mädchen. Die ausgewählte, ca. dreiminütige Szene entstammt jener Phase des Inputs, in der Frau Wyss die bisher vorgenommene Aufgabenbearbeitung kommentiert und mit den SchülerInnen abschließt. Die Szene enthält mehrere parallel und nacheinander verlaufende Sequenzen mit unterschiedlichen Interaktionen und Beteiligten:

- Organisation der weiteren Bearbeitung der Gruppenaufgabe (0m00s–0m30s)
- angeleitete Fortführung der Gruppenaufgabe (0m31–2m04s)
- spielerisches Papierschnippen am Tisch (1m04s–2m03s)
- paralleles Unterrichtsgespräch (1m07s–1m53s)
- Suche nach der falschen Karte (2m05s–2m58s).

Im Folgenden präsentieren wir zuerst Ergebnisse der Fotogrammanalyse, v.a. zur szenischen Choreografie, dann jene der sequenziellen Interpretation (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 141–144).

3.1.1 Szenische Choreografie zum Fotogramm 1

Das erste Fotogramm⁴ (s. Abb. 1) ist einer Stelle der Videosequenz (1m37s) entnommen, die durch interaktive Dichte und interaktive Brüche gekennzeichnet ist.

Zugleich ist es repräsentativ für die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen in der Input-Phase.

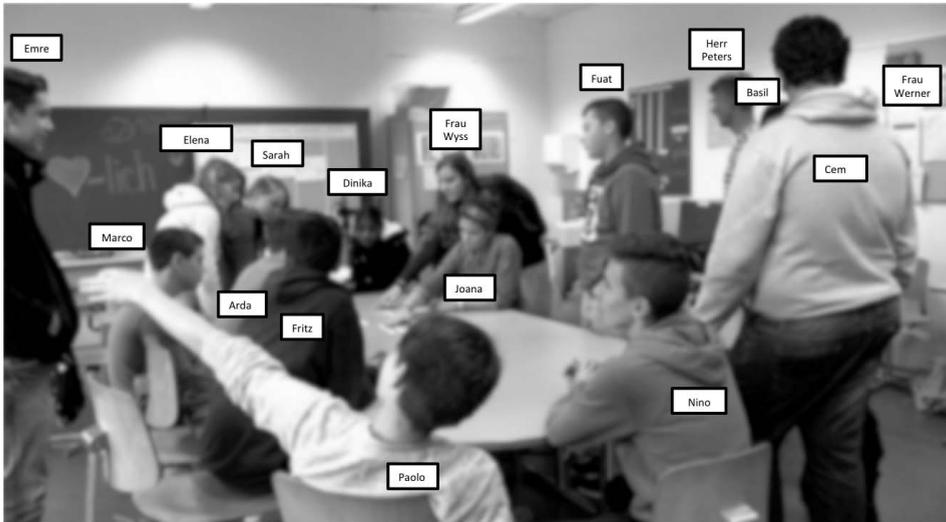


Abb. 1: Fotogramm 1

Während die Personen im Klassenraum körperlich vorwiegend auf den Tischbereich mit den Papierstreifen gerichtet sind, unterscheiden sich v.a. die Formen ihrer Teilnahme an diesem Unterrichtsgeschehen. Die Positionen der AkteurInnen differieren in ihrer Relation zum Tischbereich, in dem Frau Wyss und Joana agieren. Deren paralleles Hantieren mit den Papierstreifen repräsentiert die stärkste Form der körperlich vermittelten Teilnahme an diesem unterrichtlichen Handlungsfeld. Eine weitere, eher potenzielle Form der Teilnahme zeigen Fuat, Dinika, Sarah, Elena, Arda und Marco, die körperlich bzw. mit ihren Blicken auf die Papierstreifen ausgerichtet sind. Sie könnten diese durch Vorbeugen oder Armstrecken ebenfalls erreichen und nehmen eine Zuschauerrolle ein. Gemeinsam mit Frau Wyss und Joana bilden sie eine Art ‚inneren Kreis‘ um das von der Lehrerin initiierte Lehr-Lernarrangement. Eine weitere Form der (Nicht-)Teilnahme zeigen die Schüler Emre, Paolo und Nino, deren Kopf- und Körperhaltungen darauf verweisen, dass sie in eine gemeinsame Interaktion jenseits des vom ‚inneren Kreis‘ getragenen Unterrichtsgeschehens involviert sind. Sie müssten ihre Positionen stärker verändern, um an die Papierstreifen zu gelangen. Eine ausschnitthaft abgebildete Gruppe, der Frau Werner, Cem und Basil angehören, steht am Tischende, und damit distanziert vom Geschehen um die Papierstreifen. Die Beteiligten sind einander offenbar zugewandt. Herr Peters befindet sich außerhalb dieser Gruppierungen.

Im Fotogramm werden insgesamt drei Interaktionszentren deutlich: ein erstes mit dem ‚inneren Kreis‘ rund um die Papierstreifen, ein zweites, gebildet von den Jungen am unteren Bildrand, und ein partiell zu sehendes drittes zwischen Cem, Basil und Frau Werner. Zu letztgenanntem: Erkennbar ist ein Teil der Stirn von Basil, der sich offenbar vom Geschehen um die Papierstreifen ab- und vermutlich Cem zugewandt hat, so dass beide einander zugewandt stehen. Rechts von Cems

Beinen ist der Teil eines Beins und oberhalb seiner Schulter ein Haarzipfel von Frau Werner zu sehen.

3.1.2 Komparative Analyse: Szenische Choreografie zum Fotogramm 2

Das zweite Fotogramm (s. Abb. 2) aus der gleichen Videoszene (2m24s) wurde mit dem Ziel der maximalen Kontrastierung zum ersten auf Grund der interaktiven Bezugnahme der Abgebildeten aufeinander und auf die der Klasse gestellten Aufgabe, d.h. den Unterrichtsgegenstand, gewählt.



Abb. 2: Fotogramm 2

Die szenische Choreografie unterscheidet sich von der des ersten Fotogramms durch die körperliche Ausrichtung fast aller Abgebildeten auf die Tischmitte. Eine Ausnahme stellt Basil dar, der den Kopf zur ihm gegenüberliegenden Tischseite richtet. Die Personen sind um die – im Fotogramm nicht sichtbaren – Papierstreifen zentriert. Auch hier unterscheiden sich die Grade ihrer Beteiligung am Unterrichtsgeschehen rund um die Papierstreifen. So lässt sich ein innerer Kreis, dem Fuat, Arda und evtl. Paolo angehören, von einem nächsten unterscheiden, der aus Sarah, Elena, Marco, Fritz und Dinika besteht. Während Fuat und Arda offenbar auf die Papierstreifen zugreifen, sind die Personen der zweiten Gruppierung beobachtend involviert und im Gegensatz zu einer dritten Gruppe, der Frau Wys, Herr Peters, Cem, Nino und Emre angehören derart nah am Geschehen, dass sie durch leichte Positionsänderung auch an die Papierstreifen gelangen. Die Personen der dritten Gruppierung stehen fast alle mit Abstand zum Tisch, z.T. hinter sitzenden Personen, wie z.B. Emre, der hinter Arda und Fritz steht. Nino sitzt zwar, jedoch auch mit gewissem Abstand zum Tisch. Basil steht hinter zwei stehenden Personen, wodurch seine Sicht auf die Papierstreifen auf dem Tisch verdeckt ist. Er fällt aus der Choreografie der drei anderen Gruppen, die – mit nach außen abnehmender körperlicher Beteiligungsintensität – fast wie verschachtelt zueinander positioniert sind, heraus.

Der Fotogrammvergleich zeigt unterschiedliche Formen der Beobachtung und handelnden Teilhabe am von der Deutschlehrerin initiierten unterrichtlichen Geschehen. Choreografisch lassen die Beteiligten im zweiten Fotogramm eine gemeinsame Fokussierung auf das Geschehen am Tisch erkennen: Während im ersten Fotogramm mehrere parallele Interaktionen rekonstruiert wurden, zeigt sich im zweiten eine gemeinsame, allerdings mit Unterschieden in der Beteiligung. Am Interaktionsgeschehen um die Papierstreifen nimmt Basil choreografisch eine Randposition ein, seine Teilhabe als Zuschauer ist durch seine verdeckte Sicht eingeschränkt. Dieser sich körperlich-räumlich darstellende Ausschluss betrifft einen der beiden Schüler, die im ersten Fotogramm ebenfalls eine marginale Position einnehmen und weder an der Interaktion zwischen der Deutschlehrerin und den SchülerInnen noch an derjenigen zwischen den männlichen Peers teilhaben.

Die Interaktion zwischen den Jungen am unteren Bildrand des ersten Fotogramms ist im zweiten aufgelöst. Vor allem der Vergleich der Körperhaltungen zeigt eine Neuausrichtung auf das unterrichtliche Geschehen: Im zweiten Fotogramm lehnt Paolo den Oberkörper mit entsprechend ausgerichtetem Kopf weit über den Tisch und auch Fuat beugt seinen Oberkörper dort über den Tisch, wo sich die Papierstreifen befinden, und stützt eine Hand auf ihm ab. Im Unterschied dazu nehmen Joana und Frau Wyss eine ähnlich beobachtende Position ein wie Fuat im ersten Standbild. Paolo und Nino unterscheiden sich in Bezug auf ihre unterrichtliche Beteiligung im zweiten Fotogramm deutlich voneinander, während sie im ersten parallel zum von der Lehrerin initiierten Geschehen interagieren. Anders als Paolo hält Nino im zweiten Fotogramm eine gewisse Distanz zum Geschehen aufrecht, wenngleich er mit seiner eingenommenen Sitzposition und mit leicht schräger, Sicht gewinnender Kopfhaltung auf das Unterrichtsgeschehen gerichtet ist. Ähnliches lässt sich für Emres (stehende) Position im Fotogrammvergleich festhalten.

Die im ersten Fotogramm angedeutete, exklusive Interaktion zwischen Frau Werner, Basil und Cem ist im zweiten aufgehoben, die Nähe ihrer Körperpositionen im Raum bleibt aber erhalten: Während Basil in beiden Fotogrammen im Hintergrund bleibt, ist Cem im zweiten am Tisch gleichermaßen am unterrichtlichen Geschehen beobachtend beteiligt wie andere SchülerInnen.

Die alle SchülerInnen adressierende Aufgabe, dies zeigen beide Fotogramme, wird von nur wenigen praktisch-handelnd bearbeitet. Es ist erkennbar, dass durch die Art der Aufgabengestaltung die Möglichkeiten der aktiven Beteiligung reduziert sind: Nur wenige SchülerInnen sind in das sinngemäße Zuordnen involviert, während die meisten zusehen und/oder parallel interagieren. Hierin dokumentieren sich Strukturelemente des Frontalunterrichts. In diesem Kontext steht auch die im ersten Fotogramm erkennbare Entfaltung paralleler Interaktionen, v.a. der Jungen, die zwar durch ihre sitzende Haltung am Tisch den formalen Rollenanforderungen der Unterrichtsteilnahme genügen, diese jedoch durch körperlich-gestisches Ab- bzw. Hinwenden zur Peerinteraktion zugleich konjunktiv brechen.

Auch zeigen die Fotogramme Formen professioneller Unterstützung durch die Lehrpersonen: Während die Position und körperliche Haltung des Klassenlehrers in beiden Fotogrammen auf distanzierte Beobachtung verweist, greift die Deutschlehrerin im ersten aktiv in das Ordnen der Papierstreifen ein. Frau Werner nimmt eine Zwischenposition ein.

Dies wird nicht nur im zweiten Fotogramm deutlich, wo sie sich mit ihrer zum Geschehen ‚hinbewegenden‘ Körperhaltung und ihrer Mimik als überaus aktive Zuschauerin präsentiert, sondern auch im Verlauf der Szene.

3.1.3 Sequenzanalyse: Paralleles Unterrichtsgespräch

Die nachfolgend vorgestellte Sequenz „Paralleles Unterrichtsgespräch“ dauert knapp eine Minute (0m05s-1m04s) und liegt parallel zu weiteren Sequenzen.

Frau Werner tritt von hinten an Basil, der auf Abstand hinter der rechten Tischseite steht, heran. Sie berührt ihn flüchtig mit der linken Hand an seiner rechten Schulter und sagt leise: „(So) Ihr zwei“. Sie blickt in Cems Richtung, sagt leise „(Komm)“, führt die Hände mit gestreckten Zeigefingern am Mund zusammen, beugt sich dabei leicht nach vorne, dreht den Kopf etwas zu Basil und sagt noch etwas (unverständlich), sich wieder aufrichtend. Basil tritt dabei zurück, während Cem (von rechts ins Kamerabild kommend) an Frau Werner herantritt, den Kopf in ihre Richtung wendet und mehrmals nickt (während Basil dadurch im Kamerabild von Cem verdeckt wird). Frau Werner blickt zu Cem, der wieder einen Schritt zurücktritt (und damit aus dem Kamerabild herausgeht, während Basil damit wieder ins Bild kommt), während sie fragt: „Weißt du was aktiv und was“. Frau Werner dreht den Kopf nach links zu Basil, tippt kurz mit ihren, einander umfassenden Händen auf Brusthöhe in seine Richtung und sagt leise etwas (unverständlich). Dann führt sie ihre Hände mit gestreckten Zeigefingern wieder zum Mund, dreht den Kopf erneut in Cems Richtung, geht einen Schritt auf ihn zu und fragt: „Weißt du was“, deutet kurz mit ihren sich umfassenden Händen in Cems Richtung, „aktiv und was passiv, was das heißt?“ Dabei hält Frau Werner ihre Hände vor der Brust und bewegt sie mehrmals rhythmisch vor und zurück. „Wenn ich dir sage“, Frau Werner deutet mit dem linken Zeigefinger in Richtung Cem, „du bist aktiv?“ Einen Moment später sagt sie, mit Kopfnicken: „Genau. Dann tut man etwas, ganz genau, dann macht man etwas.“ Dabei bewegt sie ihre Hände schnell aufeinander zu und wieder auseinander. Sie dreht sich zum Tisch, deutet darauf und sagt: „Schau mal (.) komm“, und Cem tritt an den Tisch heran, wo er sich mit der linken Hand abstützt. Beide blicken dorthin, wo gerade Joana die Position einiger Papierstreifen verändert. Basil, der hinter beiden steht, tritt einen Schritt zur Seite und blickt zwischen Cem und Frau Werner auf den Tisch. Als Frau Werner Cem etwas zuflüstert und dieser sich anschließend fast synchron mit ihr über den Tisch beugt, tritt Basil im Hintergrund einige Schritte zur Seite und an den Tisch heran, wodurch sich sein Sichtfeld auf den Tisch offenbar verbessert.

Frau Werner wendet sich an Cem und Basil, die sich körperlich sogleich auf sie ausrichten, und erklärt etwas zum Unterrichtsgegenstand (aktiv/passiv), um wieder, unmittelbar gefolgt von Cem, an den Tisch zu treten, während Basil im Hintergrund bleibt. Sie gestaltet also ein paralleles Unterrichtsgespräch mit Cem und Basil, bei dem sie das Unterrichtsthema kurz, anhand von Verständnisfragen der von Frau Wyss in die Aufgabe einbezogenen Fachbegriffe⁵, weiterbearbeitet, um sich dann mit den beiden Schülern, die nachahmend die Rolle von ‚Followern‘ einnehmen, in das Klassengespräch wieder einzufinden.

Diese Sequenz, der kurz später ein gleichartiges Gespräch folgt, lässt ein eingespieltes, unterrichtsbezogenes Interaktionssystem zwischen Frau Werner und den zwei Schülern erkennen, das sich diskret im Hintergrund des von Frau Wyss inszenierten bewegt. Die Heilpädagogin zeigt sich hier, anders als Frau Wyss und Herr Peters, für Cem und Basil zuständig. Sie richtet sich und die beiden Schüler bei ihren verständnisbezogenen Nachfragen und Erläuterungen an dem aus, was die Deutschlehrerin vorgibt. Damit werden weitere, hier *pädagogisch* prozessierte Formen der Herstellung von Differenz bzw. Ausschlusskomponenten erkennbar:

Der Zugang der beiden Schüler mit „besonderem Bildungsbedarf“ zum Unterrichtsgeschehen, das die Deutschlehrerin inszeniert, erfolgt über Frau Werner, also quasi vermittelt. Diese Differenz gegenüber den anderen SchülerInnen wird von der Heilpädagogin performativ zur Darstellung gebracht. In Bezug auf den Nachvollzug der Unterrichtsinhalte agiert sie zugleich gegenüber dem Unterricht der Fachlehrerin kompensatorisch. Dabei stellt sie mit ihrer Adressierung Cems eine weitere Differenz zwischen den zwei Schülern her. Beide Komponenten der Zusammenarbeit zwischen Lehrerin und Heilpädagogin bedingen und stabilisieren einander. Dieses delegative Muster (vgl. Katzenbach/Olde 2011, S. 195) pädagogischer Praxis mit personengebundenen Zuständigkeiten führt zu einer Marginalisierung Cems und Basils innerhalb des von Frau Wyss initiierten Lehr-Lerngeschehen. Eine derartige Gestaltung der professionellen Zusammenarbeit findet sich auch in anderen Unterrichtssituationen, in denen Cem und Basil gemeinsam mit den Heilpädagoginnen außerhalb des Klassenraums arbeiten.

3.2 Differenz im Kontext von Bildungsgangaspiration

Wie in der praktischen Bearbeitung der Klassenaufgabe auch durch die SchülerInnen Leistungsdifferenzen (re)produziert werden und mit Prozessen der Inklusion bzw. Exklusion oder Marginalisierung spezifischer Schüler zusammenhängen, zeigt die folgend dargestellte *sequenzielle Analyse* der zweiten, in die Feinanalyse einbezogenen Sequenz:

Organisation der weiteren Bearbeitung der Gruppenaufgabe (0m00s-0m30s)

Frau Wyss sagt, auf ihr Blatt blickend: „Gut. So!“ Sie tritt zur Seite und geht wenige Schritte um den Tisch in Richtung der Jungen und sagt laut: „Arda!“ Dieser dreht den Kopf zu ihr und sagt „Ja“, Frau Wyss fährt fort: „wird sich noch mal um das kümmern“, während sie wieder zwischen Joana und Dinika an den Tisch tritt, sich weit vorbeugt. Sie schiebt ungeordnete Papierstreifen zur Tischmitte, in Ardas Richtung, und sagt: „Die müsst ihr noch irgendwie damit zusammenbringen.“ Arda, Fuat, Marco, Sarah und Elena blicken in ihre Richtung; Mahek, Dinika, Joana, Adriano und Herr Peters blicken zu den Papierstreifen.

Joana beugt sich über den Tisch und schiebt die Papierstreifen zu Fuat: „Doo Fuat“¹. Dieser beugt sich vor, legt die Hände auf die Papierstreifen, steht auf, während Joana lächelnd fortfährt: „Jetz chansch au öppis mache.“² Als er sich zum Gehen umdreht, wendet sich Elena ihm zu und sagt auffordernd: „Du chunsch is Gymi, du machsch das.“³ Fuat geht hinter den Jungen um den Tisch. Nino sagt in ernstem Tonfall: „Jouu du chunsch is Gymi, des hat nüd mit däm zu due, ehrlich.“⁴ Arda dreht seinen Oberkörper zu Fuat, der gerade hinter ihm vorbeigeht, blickt ihn an und sagt lächelnd: „Du muesch das mache (im) Gymnasium.“⁵ Marco und Emre blicken Fuat an und lächeln. Emre sagt lächelnd: „Fuat kommt zum Einsatz“, während dieser, ebenfalls lächelnd, weiter um den Tisch geht. Gleichzeitig blickt Joana zu Nino, streckt ihm ihre Hand entgegen und sagt: „Was häschd du da, zeig mol.“⁶ Ebenfalls in seine Richtung gewandt, sagt Frau Wyss: „Gibst du die auch noch wieder zurück bitte, Nino?“ Derweil stellt sich Fuat neben Joana und beugt sich über ihren, auf dem Tisch ausgestreckten Arm. Er stützt seine linke Hand dahinter auf, beugt sich weit über den Tisch und ergreift mit der rechten Hand einen Papierstreifen. Als er den Oberkörper etwas aufrichtet, schiebt Nino schwungvoll zwei Papierstreifen zur Tischmitte und ruft: „(Doo) Joanaa (.) das ghört för Präsens“⁷, Arda schiebt die Papierstreifen weiter zu Joanas Hand und sagt lachend: „Da Fuat die zwei (sin) am wichtigsch-tä“⁸, Joana zieht die Papierstreifen zwischen die beiden, am Tisch abgestützten Arme von

*Fuat hindurch. Frau Wyss sagt: „Arda, hilf mal lieber da, höh!“ Derweil setzt sich Marco auf Fuats Platz neben Arda und Emre tritt, während Arda die Papierstreifen weiter schiebt, lächelnd hinter dessen Stuhl und stützt die Arme auf die Lehne.
Übersetzung:⁶*

¹ *Da Fuat.*

² *Jetzt kannst du auch etwas machen.*

³ *Du kommst ins Gymi, (umgangssprachl. Gymnasium) du machst das.*

⁴ *Jouu du kommst ins Gymi, das hat nichts mit dem zu tun, ehrlich.*

⁵ *Du musst das machen (im) Gymnasium.*

⁶ *Was hast du da, zeig einmal.*

⁷ *Da Joaanaa, das gehört zum Präsens.*

⁸ *Da Fuat, die zwei (sind) am Wichtigsten.*

Mit „gut“ und „so“ leitet Frau Wyss in die nächste Phase über und signalisiert Zufriedenheit mit dem Stand der Aufgabenbearbeitung. Mit der körperlichen Hinwendung leitet sie die individuelle Adressierung Ardas ein: Sie fordert ihn auf, sich „um das“ zu „kümmern“ und schiebt Papierstreifen in seine Richtung bzw. dorthin, wo das Sortieren stattfindet. Damit überträgt sie ihm stellvertretend für alle die Weiterbearbeitung der Aufgabe. Der Bruch des Herausgreifens eines Einzelnen aus der zunächst alle adressierenden Aufgabe wird von ihr direkt danach auf der expliziten sprachlichen Ebene (und zur Praxis ambivalent) ‚repariert‘, indem sie den Arbeitsauftrag anschließend im Plural reformuliert.

Joana, mit direktem Zugriff auf die Papierstreifen, greift dann im wahrsten Sinne des Wortes ein, indem sie diese Fuat zuschiebt, ihn namentlich anspricht und erklärt, er könne „jetzt auch etwas machen.“ Damit betont sie, dass er – anders als andere – bislang noch nichts ‚gemacht‘ habe. Hierzu fordert sie ihn nun klassenöffentlich auf und schreibt ihm damit zugleich die Fähigkeit zur Aufgabenbewältigung zu. Elena greift den propositionalen Gehalt der Adressierung Fuats auf und stellt einen Bezug zu dessen baldigem Wechsel ins Gymnasium her. Sie verbindet potenzielles Leistungsvermögen mit schulischen Bildungsgängen bzw. leitet ihre Attribuierung besonderen Leistungsvermögens aus dem Aufstieg innerhalb eines formal hierarchischen Schulsystems ab.

Beide Adressierungen Fuats untergraben Frau Wyss' Adressierung Ardas und die explizit kooperative Rahmung der Aufgabe. Dass beide Mädchen die Anweisung der Lehrerin unterlaufen (können), ist auch der Ambivalenz geschuldet, mit der diese ihre, spontan anmutende Übertragung der Verantwortung an Arda vornahm.

Fuat übernimmt die Aufgabe und begibt sich auf die Tischseite, auf der u.a. Frau Wyss und Joana sind und er die Papierstreifen nicht über Kopf lesen muss. Während er den Weg um den Tisch nimmt, kommentieren Arda, Marco und Emre seinen sie amüsierenden exponierten Einbezug in die Aufgabenbearbeitung verbal und mit Lächeln. Angefangen mit Fuats Adressierung durch Elena kann dies wie eine zelebrierte Übertragung der Aufgabe an ihn interpretiert werden. Zugleich grenzt sich Nino gegenüber der Adressierung von Fuat ab: So äußert er, dass die Aufgabenbewältigung nichts mit dem Gymnasialbesuch zu tun habe. Damit trennt Nino das Konstrukt schulischer Leistung von der schulförmerspezifischen Allokation. Zudem zeigt er, dass es ihm nicht um Leistungsverweigerung geht. Er distanziert sich von der Bildungsgangaspiration, die Fuat offenbar repräsentiert, und hiermit implizit von einem sozialen Aufstieg, der mit dem Gymnasialbesuch verbunden ist. Mit der prozessierten Aufgabenübernahme schert Fuat in doppelter Hinsicht aus der Solidarität seiner Peers aus: zum einen aus dem schulform-

spezifischen Milieu durch Aufführung einer Bildungsgangaspiration, die sich auf der Folie sozialer Ungleichheit bewegt, zum anderen aus der bislang von einigen Jungen eingenommenen distanzierten Haltung gegenüber der Aufgabe. Im weiteren Verlauf hat Fuats Aufgabenbearbeitung für Nino Konsequenzen, da ihn dasselbe Mädchen, das Fuat quasi ‚herbeiholt‘, zur Herausgabe seiner Papierstreifen auffordert, gestisch durch die entgegengestreckte Hand, verbal durch Nachfrage und die Anweisung, sie zu zeigen. Joana nimmt an dieser Stelle implizit die Lehrerrolle ein, indem sie die Aufgabenbearbeitung delegiert – und dabei auch eine Konkurrenzsituation zwischen Arda, Fuat und Nino arrangiert. Die darin liegende Mehrdeutigkeit kommt dramaturgisch in der Choreografie einer von ihr hergestellten körperlichen Nähe zu Fuat und dem zugleich nach dem Kontrahenten Nino ausgestreckten Arm zum Ausdruck. Frau Wyss bekräftigt die Forderung nach der Rückgabe der Papierstreifen, der Nino mit widerstreitender Geste der Lässigkeit nachkommt. Mit seinem Verweis auf deren Bedeutungsgehalt (sie der Präsensform zuzuordnen) demonstriert er fachliche Leistungsbereitschaft jenseits von Bildungsgangaspirationen.

Insgesamt zeigt die Sequenz, dass die Teilhabe an der Klassenaufgabe, die zunächst im ‚räumlichen Revier der Mädchen‘ bearbeitet wurde, durch diese auf der Basis von Zuschreibungen männlicher Adressaten ge- bzw. verwehrt wird. Gegenüber diesen Zuschreibungen nehmen die Jungen durch Amüsement (Emre/Arda) und Widerstreit (Nino) Differenzmarkierungen vor. Die Organisation der weiteren Bearbeitung der Aufgabe ist also von einer Aushandlung der Peerbeziehungen und der Bedeutung der Erfüllung schulleistungsbezogener Erwartungen überlagert. Dabei steht dem gewährten Vorzug Fuats und seiner zelebrierten Übernahme der Aufgabenbearbeitung die tendenzielle Degradierung Ardas und v.a. Ninos gegenüber. Das Konstrukt der schulleistungsbezogenen Kompetenzzuschreibung wird hier von Differenzen in den Dimensionen Geschlecht und Bildungsgang bzw. damit verbundener Ungleichheit sozialer Positionen überlagert.

Frau Wyss agiert an dieser Mehrdeutigkeit vorbei bzw. sie unterstützt die (konjunktiven) Differenzkonstruktionen der SchülerInnen, indem sie die Teilhabe der zunächst in den Hintergrund gedrängten Jungen eher erschwert. So bekräftigt sie explizit sprachlich die Herausgabe der Papierstreifen durch Nino und diszipliniert die Form der Beteiligung Ardas, indem sie ihn paradoxer Weise auffordert, „lieber“ zu helfen, als er scherzend die Papierstreifen an Fuat weiterreicht. Die Aufforderung an Arda, sich zu beteiligen – zu Beginn der Sequenz und an dieser Stelle – ist zwar eine explizite Form des Einbezugs von Arda durch Frau Wyss. Doch die von ihr tolerierte Zelebrierung der Adressierung Fuats durch Joana, der Arda mit seiner Äußerung scherzend folgt, steht quer zu dieser.

Während in explizit-kommunikativer Hinsicht mit der Aufgabenstellung und der Gruppierung um den Tisch alle an dem Geschehen beteiligt, also inkludiert sind, lässt die Sequenz insgesamt auch konjunktive Formen der Exklusion bzw. Marginalisierung erkennen. Der dargelegten Sequenz folgt eine Phase, in der Nino und Paolo einen zum Kügelchen geformten Papierstreifen quer über den Tisch schnippen. Fritz und Emre schauen ihnen dabei zu. Als das Kügelchen auf den Boden fällt, erhascht Emre – in Konkurrenz mit Fritz – dieses und lässt es grinsend in seine Jackentasche verschwinden. Das erste Fotogramm entstammt dem Moment, als Paolo mit ausgestreckter Hand Emre gestisch zur Herausgabe des Papiers auffordert. Emre kommt dem, nach Momenten des provokativen Zurückhaltens, schließlich nach. Die Jungen tauchen also mit dem scherzhaften, provokativen Spiel mit umfunktionalisierten Papierstreifen in peerkulturelle Formen

des Unterlebens (Goffman 1973) ab. Dieser Rückzug aus dem Lehr-Lern-Arrangement kann – v.a. bei Nino – als Reaktion auf o.g. exkludierende Differenzkonstruktionen gedeutet werden, die fachliche Lerngelegenheiten – und die Möglichkeit zur Leistungspräsentation – behindern.

4 Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen

In der Analyse der Videoszenen konnten mehrere Formen der Differenzherstellung und -bearbeitung in Bezug auf schulische Leistung durch Lehrpersonen und SchülerInnen rekonstruiert werden:

Zentral ist die Adressierung Einzelner als leistungsstark bzw. -schwach, verbunden mit einer Kopplung unterrichtlicher Leistung und zugeschriebener Bildungsgangzugehörigkeit. Diese Formen der (Re-)Produktion von Leistungsdifferenz überlagern einander und kennzeichnen das fallspezifische Unterrichtsmilieu. So lässt sich in der Videosequenz erkennen, wie eine explizit kooperativ angelegte Aufgabe zu einer überwiegend individuellen Bearbeitung führt, mit der ein temporäres Unterleben einhergeht. Mit der an die Klasse gestellten Aufgabe werden formal (kommunikativ) *alle* SchülerInnen aufgefordert, sie zu lösen. Die explizite Adressierung wird in der praktischen Umsetzung jedoch mehrfach gebrochen: So befinden sich Basil und Cem performativ am Rande des von der Deutschlehrerin initiierten Unterrichtsgeschehens und die Heilpädagogin erschwert durch ihre Ansprache die Einbindung der beiden in die Aufgabenbearbeitung. Die Analysen verweisen auf eine delegative Kooperationsform der beiden Lehrpersonen bzw. eine performative Darstellung und kompensatorische Bearbeitung der von ihnen angenommenen Differenzen zwischen dem Leistungsvermögen von Cem und Basil und dem der anderen SchülerInnen der Klasse. Während die Deutschlehrerin sich für das Fortkommen der Bearbeitung der Klassenaufgabe verantwortlich zeigt und der weitere Fachlehrer (Mathematik) an dem Geschehen als distanzierter Beobachter teilnimmt, adressiert die Heilpädagogin die beiden Schüler Cem und Basil und richtet sich dabei an den inhaltlichen Vorgaben der Deutschlehrerin aus. Diese delegative Arbeitsteilung ist eng an die formalen Rollen und ein differentes Professionsverständnis gebunden, die separative Settings auszeichnen (Katzenbach/Olde 2011). Die gewählte Kooperationsform geht mit der von den Lehrpersonen geteilten Orientierung einher, dass es leistungsbezogene Unterschiede innerhalb der Klasse gibt, die unterrichtlich durch spezifische Adressierungsformen zu bearbeiten und zu kompensieren sind. Diese Differenzherstellung bzw. -bearbeitung ist ambivalent, da sie mit einer Marginalisierung der zwei Schüler verbunden ist, auch wenn sie daran orientiert ist, sie an dem fachlichen Klassengeschehen verstehend partizipieren zu lassen. Zugleich verfestigt sie die ihr entsprechenden expliziten, formal-schulischen Differenzkategorien.

Mit Ausnahme der Peerinteraktion, die parallel zum von der Deutschlehrerin initiierten Gespräch verläuft, ergänzen sich die Praxen der Lehrpersonen und SchülerInnen wechselseitig in Bezug auf die Differenz zwischen der expliziten (an alle gerichteten) Aufgabenstellung und ihrer impliziten Bearbeitung durch Einzelne. Dies wird durch die Art der Aufgabenstellung und der verwendeten Unter-

richtsmedien, ihre Größe und eingeschränkte Lesbarkeit der Schrift über Kopf, performativ gestützt, was die Etablierung eines gemeinsamen, alle einbeziehenden – inklusiven – unterrichtlichen Handlungsrahmens behindert.

Eine weitere Komponente, die einem solchen Handlungsrahmen zuwiderläuft, bildet die Adressierung und Heraushebung Fuats als leistungsstark: Ihm wird die Kompetenz zugeschrieben, die als schwer eingestufte Aufgabe alleine, stellvertretend für alle, zu bearbeiten. Wie im Fall von Cem und Basil wird auch Fuat explizit angesprochen, allerdings durch SchülerInnen und nicht durch eine Lehrperson. Die Art der Adressierung Fuats als leistungsstark, initial durch Elena, verbindet die Kompetenzzuschreibung, die Aufgabe korrekt bearbeiten zu können, mit seinem bevorstehenden Wechsel ins Gymnasium. Mit Ausnahme von Nino widersprechen weder die SchülerInnen noch die Lehrpersonen dieser Perspektive verbal und/oder handlungspraktisch. Der von ihnen geteilten Orientierung, Leistungskompetenz in Relation zum Bildungsgang zuzuschreiben, widerspricht Nino mehrfach. Diese Rahmeninkongruenz schlägt sich im weiteren Verlauf der Sequenz nieder: Während Fuat die ihm zugewiesene Aufgabe, unterstützt durch Äußerungen weiterer SchülerInnen, übernimmt, zieht sich Nino aus der unterrichtlichen Bearbeitung der Klassenaufgabe zurück.

Wie dargelegt und im ersten Fotogramm erkennbar, entfaltet sich in Folge der unterrichtlichen Rahmeninkongruenz und performativen Exklusion Ninos aus der Bearbeitung der Klassenaufgabe eine spielerische Interaktion mit seinen männlichen Peers bzw. gegenüber dem Unterrichtsgeschehen um die Papierstreifen ein Unterleben, das von den Lehrpersonen und den anderen SchülerInnen toleriert wird. Diese Inkongruenz ist im zweiten Fotogramm aufgehoben und damit temporär, wenngleich Nino auch dort eine zurückgezogene Zuschauerposition einnimmt.

Die Orientierung, Leistungsvermögen in Relation zum formalen Bildungsgang zuzuschreiben, korrespondiert mit der impliziten, niedrigen Leistungserwartung, wie sie Cem und Basil erfahren, denen „besonderer Bildungsbedarf“ zugeschrieben wird. Wie im Fall von Fuat, geht es auch hier um ‚extreme‘ Leistungspositionen gegenüber der größeren Gruppe, der Mehrheit der Klasse.

Die rekonstruierten Orientierungen werden, als weitere Komponente des fall-spezifischen Unterrichtsmilieus, von geschlechtlichen Komponenten überlagert: Während sich die Mädchen, insbesondere Joana, zunächst aktiv an der Aufgabenbearbeitung beteiligen, sind es zunehmend Jungen, v.a. Fuat und Arda, die sich dieser – innerhalb der Struktur des von Frau Wyss geleiteten Gesprächs, zuwenden.

5 Ausblick: videobasierte Unterrichtsforschung zu Inklusion und Exklusion im integrativen Deutschunterricht

Die Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen wurde am vorliegenden Fall des Deutschunterrichts einer 8. Integrationsklasse entlang einer Phase der Einführung in ein neues Unterrichtsthema rekonstruiert. Die Komplexität der unterrichtlichen Situation erwächst nicht nur aus der spezifischen Präsenz

einer Vielzahl von Beteiligten mit unterschiedlichen Rollen, sondern auch aus der elementaren Performativität der Praxis selbst und damit einhergehender Prozesse von Inklusion und Exklusion gegenüber dem von der Deutschlehrerin über eine Aufgabenstellung initiierten Unterrichtsgeschehens, die über die sprachlichen Äußerungen deutlich hinausgehen. Neben der Rekonstruktion der verbalen Gehalte können mit dem gewählten mikroanalytischen Vorgehen die visuellen und körperlichen Praktiken in ihrer Simultaneität untersucht werden. So konnte im vorliegenden Fall die Marginalisierung eines Schülers gerade durch die komparative Analyse maximal kontrastierender Fotogramme herausgearbeitet werden, da sie selbst dort zu beobachten ist, wo außer ihm alle auf ein gemeinsames Geschehen gerichtet sind. Homolog und erweiternd hierzu konnte die sequenzielle Videointerpretation den Zusammenhang dieser sozialen Positionierung mit den komplementär angelegten Praxen der Heilpädagogin und der Deutschlehrerin rekonstruiert werden. Die Fotogramm- und Sequenzanalyse, wie sie die dokumentarische Videointerpretation eröffnet, bietet so einen vertieften Einblick in die Handlungsstrukturen unterrichtlicher Praxis. Für die ausgewählte Szene des Deutschunterrichts konnte gezeigt werden, dass schulische Strukturen des gegliederten Schulsystems mit seiner formalen Leistungsdifferenzierung im integrativen Unterricht pädagogisch reproduziert werden. Die Reproduktion korrespondiert im dargelegten Fall mit interaktiven Prozessen der Einbeziehung und der Marginalisierung in Bezug auf das konkrete unterrichtliche Geschehen. Empirisch konnte somit der widersprüchliche Rahmen gleichzeitiger Exklusion und Inklusion auf Ebene der Handlungspraxis herausgearbeitet werden. Der Frage, inwiefern dies auf fachkulturelle und schultypbezogene Bearbeitungsformen zurückgeht, wird die Studie durch Kontrastierung zum Deutschunterricht an Gymnasien und dem Mathematikunterricht beider Schulformen weiter nachgehen. Ein solcher Vergleich eröffnet zudem die Möglichkeit, schulische Leistung als vages und zugleich unterrichtsmilieu-spezifisches Konstrukt und damit einhergehende Formen der Inklusion und Exklusion in ihrer interaktiven Herstellung und Bearbeitung zu untersuchen.

Anmerkungen

- 1 Wir danken Ralf Bohnsack und den anderen AutorInnen dieses Schwerpunktes für inspirierende Anmerkungen und Anregungen zu diesem Beitrag bzw. den diesem zu Grunde liegenden Videointerpretationen.
- 2 Nehmen wir Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, verwenden wir Inklusion als akzentuierte Präzisierung des seit den 1970er Jahren etablierten Begriffs der Integration. Letzterer wird verwendet, wenn er im Feld (Dokumente des Bildungswesens, der Schulorganisation oder im Selbstverständnis der Einzelschule) auftritt.
- 3 Die Fotogramme sind aus Gründen der Anonymisierung unscharf abgedruckt.
- 4 Sämtliche Namen sind anonymisiert.
- 5 Dies geht aus einer späteren, hier aus Platzgründen ausgesparten Stelle der Videoszene hervor.
- 6 Sprachliche Äußerungen mit Klammern markieren Unsicherheit bei der Transkription, Pausen werden mit Klammern und Punkt (unter einer Sekunde) bzw. Ziffern (Sekunden) dargestellt (vgl. Bohnsack 2010, S. 236–237).

Literatur

- Ainscow, M. (2008): Teaching for diversity. The Next Big Challenge. In Connelly, F. M./Fang He, M./Phillion, J. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, S. 240–258. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976572.n12>
- Allan, J./Slee, R. (2008): *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam.
- Bohnsack, R. (2009a): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2009b): Dokumentarische Methode. In: Buber, R./Holzmüller, H. H. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden, S. 321–330. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_20
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Auflage Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzerfahrung. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2. Jg., H. 3, S. 15–36.
- Budde, J./Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 2013, H. 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (2. Juni 2015).
- EDK (2007): *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf (2. Juni 2015)
- Feuser, G. (1998): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28. Jg., H. 1, S. 4–48.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Opladen/Farmington Hills, S. 131–152.
- Goffman, E. (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.
- Göhlich, M./Reh, S./Tervooren, A. (2013): Ethnographie der Differenz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 639–643.
- Haerberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1990): *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern/Stuttgart.
- Herz, B. (2010): "Inclusive Education". Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In: Schwohl, J./Sturm, T. (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld, S. 29–44
- Imdahl, M. (1996): *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. 3. Auflage München.
- Katzenbach, D./Olde, V. (2011): Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation: Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren. In: Diouani-Streek, M./Ellinger, S. (Hrsg.): *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Oberhausen, S. 191–207.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Nohl, A.-M. (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H. 1, S. 61–74. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-007-0006-y>
- Preuss-Lausitz, U. (2014): *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf (2. Juni 2015), S. 1–25.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.

- Schuck, K. D./Rauer, W./Hinz, A./Katzenbach, D./Wocken, H./Wudtke, H. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau
- Sturm, T. (2013): Orientierungen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze. (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 276–294. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_13
- Tervooren, A. (2000): Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 69. Jg., H. 3, S. 316–319.
- Wagner-Willi, M./Sturm, T. (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. Inklusion online, H. 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> (2. Juni 2015)
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden.

Cornelia Hippmann

Die Positionierung des weiblichen Subjekts im politischen Raum. Eine biographieanalytische Betrachtung der Karrierechancen ostdeutscher Politikerinnen

The position of female biographical identity in the political space. A biography-analytical approach to the study of career opportunities of East German female politicians

Zusammenfassung:

Der folgende Artikel leistet einen Beitrag zur Erforschung von Karrierechancen und -schwierigkeiten ostdeutscher Politikerinnen und begründet die Verwendung eines biographieanalytischen Zugangs. Er beruht auf den Ergebnissen meines Dissertationsprojektes *Ostdeutsche Frauen in der Politik. Eine qualitative Analyse*. In meinem Beitrag werden die Gründe diskutiert, weshalb gerade der biographieanalytische Zugang geeignet ist, um bisher von den Sozialwissenschaften vernachlässigte Themen der Durchdringung des „äußeren“ Lebensablaufs und der „Innenweltaufschichtung“ biographischer Erfahrungen zu erforschen. Dazu werden zentrale Ergebnisse der Untersuchung skizziert. Es wird aufgezeigt, dass 1989/90 politische und soziokulturelle Systemwechsel einmalige Gestaltungs- und Partizipationschancen für politisch ambitionierte ostdeutsche Frauen bot, um nach dem Aufbau einer neuartigen Politikszene eine Laufbahn als Parlamentarierin einzuschlagen. In dem Artikel wird thematisiert, dass sich die zeitgenössischen Mandatsträgerinnen tendenziell, nicht zuletzt auf Grund ihrer *genderisierten* Rolle, verschärften *Paradoxien in ihrem politischen Handeln ausgesetzt* sahen. Dieser Aufsatz will dazu beitragen, auf der Basis meines (abgeschlossenen) Forschungsprojektes konzeptionell die Situation von ostdeutsch-sozialisierten Frauen im politischen Raum aus biographietheore-

Summary:

The following article makes a contribution to the study of opportunities and difficulties of female East German political mandate holders, and justifies the use of an analytical biography approach. The article is empirically based on the results of my dissertation project *East German women in politics. A qualitative analysis*. In this present paper I discuss the reasons why exactly the biography-analytical approach is suitable to explore topics of the intertwining of “outer” life course and “inner” sedimentation of biographical experiences. The key results of my study are outlined. It is shown that especially the rapid political and socio-cultural change within the former GDR in 1989/1990 offered unique participation opportunities for politically ambitious East German women to pursue a career as parliamentarians after a radically new political scene had been set up. The article also focuses on the paradoxes that the contemporary female mandate holders tend to be confronted with; these paradoxes are exacerbated by the ascribed genderized roles of female politicians. On the empirical base of my (finished) research project, this paper attempts to generate analytical categories and to discuss with their help the work and life situation of women socialized in East Germany within political arenas. The analysis will be pursued in a biography-theoretical perspective, and some of

tischer Perspektive zu analysieren, zu diskutieren und das Besondere des Forschungsfeldes zu konturieren.

Schlüsselwörter: Qualitative Sozialforschung, Biographieforschung, Geschlechterforschung, Politikerinnen, Politik

the particular features of the field of research of East German women in politics will be formulated.

Keywords: Qualitative research, biographical research, gender studies, female politicians, politics

1 Einleitung

Es besteht kein Zweifel, dass das Thema *Frauen in der deutschen Politik* in wissenschaftlichen Diskursen präsent ist. Insofern lassen sich vielfältige Versuche finden, die diese Problematik theoretisch fruchtbar und empirisch anschlussfähig machen (vgl. Schnitler 1990; Kahlweit 1994, Bremme 1995). Nichtsdestotrotz war die Frage nach der besonderen Stellung des weiblichen Geschlechts in der Politik lange Zeit von der Wissenschaft stark vernachlässigt worden. So gab es bis in die 1970er Jahre kaum wissenschaftliche Abhandlungen über die Position von Frauen in der Politik, obwohl gut 50 Jahre zuvor erstmalig Frauen in die deutschen Parlamente einzogen. Gegenwärtig geht die überwiegende Zahl der Untersuchungen immer noch tendenziell eher von einem makrosoziologischen oder politikwissenschaftlichen Ansatz aus (vgl. Holzhauer/Steinbauer 1994; Hoecker 1994, 1998). Bevorzugt fragen diese Untersuchungen nach den strukturellen Mechanismen und Bedingungen der Integration von Frauen in der Politik oder stellen z.B. eine Distanz oder Fremdheit zwischen dem weiblichen Subjekt und dem politischen Raum fest. Bislang lag aber keine wissenschaftliche Untersuchung vor, die die Lebens- und Arbeitssituationen von Politikerinnen aus den neuen Bundesländern und deren biographische Prozesse und Innensichten analysiert. Wenn sich auf ostdeutsch-sozialisierte Frauen konzentriert wird, dann werden ihre Spezifika (vgl. Bütow/Stecker 1994; Müller-Rückert 1994) in den Mittelpunkt gestellt. Demnach stellen die bisherigen Analysen nicht die biographischen Prozesse, die Innenwelt bzw. Sichtweisen und konkreten Handlungssituationen ostdeutscher Parlamentarierinnen in ihren Fokus. So wurde das Thema meiner Studie bislang weder interaktions-, handlungs-, biographie- noch grundlagentheoretisch analysiert. Dass es bisher keine wissenschaftliche Abhandlung zur besonderen Situation ostdeutscher Mandatsträgerinnen gibt, ist angesichts der jüngeren politischen Ereignisse, die mit dem Amtsantritt von Angela Merkel zur *ersten* Bundeskanzlerin im Jahr 2005 und der Ernennung von Christine Lieberknecht zur *ersten* Ministerpräsidentin eines neuen Bundeslandes im Jahr 2010 einen *ersten* Höhepunkt hatten, doch erstaunlich. Meine Forschung fragt somit nach den besonderen Prozessen, Gestaltungen und Veränderungen der zweigeschlechtlichen Rollenverhältnisse im Politikraum auf der Folie der Lebensgeschichten von Frauen aus den neuen Bundesländern.

Daran anknüpfend wird sich in diesem Artikel zunächst theoretisch-methodisch der Forschungsfrage genähert und aufgezeigt, warum gerade die Methode des autobiographisch-narrativen Interviews geeignet ist, um im mikrosoziologischen Interessenspektrum nach den Lebensgeschichten und den konkreten Karrierechancen von Mandatsträgerinnen aus den neuen Bundesländern zu fragen. Im Fol-

genden wird das methodische Design der Untersuchung präsentiert und anschließend einige zentrale Ergebnisse meiner Forschung zusammengefasst.

2 Theoretisch-methodische Annäherung an die Forschungsfrage

2.1 Ein Vorab

Die Untersuchung der Ebene der verschiedenen Geschlechterrollen und -bilder als gesellschaftliche Zuschreibungen und kulturelle Codierungen sowie die Entschlüsselung der vielfältigen Interaktions- und Organisationsformen von Frauen und Männern im politischen Raum erforderten im Kontrast zu den bisherigen makropolitikwissenschaftlichen Forschungsansätzen, die keine analytische Anbindung an die geschlechtsspezifischen Fragestellungen zu ostdeutschen Politikerinnen zulassen, ein tragfähiges theoretisches und methodisches Gerüst. Eine neuartige Komposition theoretischer und methodischer Überlegungen ermöglichte die Erweiterung und Bereicherung sowohl für die soziologische und politikwissenschaftliche als auch für die Geschlechterforschung. Meine Untersuchung war auf die Rolle von Geschlecht als *soziales Konstrukt* der Handlungskontexte ostdeutscher Mandatsträgerinnen ausgerichtet, mit dem Ziel, aufzuzeigen, wie Geschlecht und Geschlechterdivergenzen in den Interaktions- und Handlungssituationen der Parlamentarierinnen konstruiert werden und zu welchen Folgen ihre *genderisierte* Rolle im Zusammenspiel und in der Wechselwirkung mit anderen Kategorien wie *Sozialisation in der DDR*, *Zeitpunkt des politischen Engagements* oder *Alter* führen.

2.2 Die Relevanz eines biographieanalytischen Zugangs

Um die Positionierung von Frauen im politischen Raum anhand von Fallbeispielen ostdeutscher Politikerinnen skizzieren zu können, erwies sich die Methode des *autobiographisch-narrativen Interviews* in der Form, wie sie Fritz Schütze (1976, 1983, 2008) schuf, als besonders geeignet. Um speziell die Konstruktion von Geschlecht rekonstruieren zu können, fragt die Forschung nach der gesellschaftlichen Konstituiertheit und damit nach der Aktivität der Subjekte, sei es als biographische Leistung, als Akteur*innen oder als Performativität in Interaktionen (von Feldern 2003, S. 191). Es ist davon auszugehen, dass Geschlecht nicht nur interaktiv in konkreten Situationen hergestellt, sondern gleichfalls im Kontext biographischer Erfahrungen konstruiert und reproduziert wird. Insofern erwies sich für meine Untersuchung die Methode des autobiographisch-narrativen Interviews als geeignet, weil es durch seinen offenen und flexiblen Charakter ermöglicht, sowohl die individuellen, kollektiven und gesellschaftlichen Sinnquellen als auch die sozialen bzw. biographischen Prozesse bei der Veränderung der Karrierechancen ostdeutscher Parlamentarierinnen im politischen Raum zu rekonstruieren. Die Biographieforschung war dahingehend als methodischer Zugang adäquat, weil sie

speziell die Erfahrungsaufschichtung und zugleich die Prozesse der Vergeschlechtlichung einer Person untersucht. Insofern wurde es möglich, die Veränderung der Handlungsspielräume ostdeutscher Frauen im politischen Feld besonders gut zu rekonstruieren.

Das narrative Interview gliedert sich in *drei* Teile: *Haupterzählung*, *Nachfragephase* und *Bilanzierungsphase*¹ (Schütze 1983, S. 294). Die *Haupterzählung* wird mittels eines Erzählstimulus der/des Interviewenden eingeleitet, der darauf abzielt, dass die Befragten ihre Lebensgeschichte in Form einer Stegreiferzählung wiedergeben. „Das Stegreiferzählen ist ein schöpferischer Akt, es gestaltet den Strom der gemachten Erfahrungen über anfängliche Erwartungs- und Vorabbilder des Erzählens hinaus“ (Schütze 1987, S. 184). Die/der Erzähler*in wird durch die Dynamik des Erzählvorgangs und der retropektiven Vorstellungen in die damalige Handlung- und Erleidenssituation zurückversetzt:

„Zunächst bitte ich Sie, dass Sie mir einfach Ihre Lebensgeschichte erzählen, ruhig von Ihrer Kindheit an bis heute. Dabei wäre es auch interessant zu erfahren, welche Beweggründe für sie ausschlaggebend waren, in die Politik zu gehen.“²

Damit wird das Haupterzählpotential abgeschöpft. Die/der Informant*in ist in der aktiven Erzählerrolle, und die/der Forscher*in nimmt während des gesamten Interviews den Status einer/eines aktiven Zuhörers*in ein. Erst durch das Setzen der Koda signalisieren die Befragten das Ende der Erzählung.

In der Nachfragephase werden erneut erzählgenerierende, immanente Fragen durch die/den Forscher*in platziert. Die/der Interviewer*in greift insbesondere Stellen mangelnder Plausibilität, die sich aus der Haupterzählung ergeben haben, auf, weil sich diese durch die Erzählung allein nicht klären lassen würden (Rosenthal 1992, S.416).

In der Bilanzierungsphase wird die/der Informant*in gebeten, sich zu ihrer eigenen Lebensgeschichte abstrahierend, zusammenfassend, aber auch argumentativ zu positionieren.

So beantwortet Frau W. in dem Erzählsegment (Zeile 646 bis 673) die von der Interviewerin gestellte Frage nach den Unterschieden in den Politikstilen der Geschlechter detailliert und ohne Erzählpause (...).

Durch die geführten und nach Schützes erzählanalytischen Prinzipien (Schütze 1983) ausgewerteten narrativen Interviews wurde es möglich, die Vergesellschaftung des weiblichen Subjekts als widersprüchlichen Prozess zu untersuchen. Gerade Biographie als theoretisches Konzept und methodischer Ansatz bietet die Möglichkeit, den Identitätsanspruch von *doing-gender*-Ansätzen zugänglich bzw. theoretisch anschlussfähig zu machen (von Feldern 2003, S. 272). Dadurch bot sich die Chance, die Mechanismen der alltäglichen Reproduktion, aber auch die Veränderung von Ungleichheit und Machtverhältnissen, die einen Identitätsanspruch bieten, aufzudecken (Behnke/Meuser 1999, S. 343). Meine Forschung war auf die Rolle des Geschlechts als *die* zentrale *Schlüsselkategorie* ausgerichtet. Es war davon auszugehen, dass Geschlecht nicht nur in den Politikkarrieren, sondern auch in anderen biographischen Stationen, wie z.B. der Primärsozialisation im Elternhaus, eine zentrale Rolle spielte. Daher wurde die Bedeutung ihres Geschlechts während ihrer differenten biographischen und sozialen Prozessen bzw. Erfahrungen in den Lebensgeschichten der Politikerinnen analysiert und spezifisch rekonstruiert. Ziel meiner Analyse war, aufzuzeigen, wie in den Biographien der Frauen Geschlecht und Geschlechterdivergenzen bzw. der Abbau der ge-

schlechtlichen Ungleichheit konstruiert werden und welche individuellen, kollektiven sowie gesellschaftlichen Folgen sich daraus für die Karrierechancen von Frauen in der Politik generieren lassen. Dieser methodische Zugang trug zu einer deutlichen Divergenz bei, d.h., individuelle Prozesse und Formen von Selbst- und Werthaltungen konnten bestimmt sowie entsprechende Verlaufs- und Wandlungsformen analysiert werden. Schließlich war es durch dieses sensitive Verfahren möglich, Erzähltexte zu produzieren, die die sozialen Prozesse des politischen Handelns und die Entwicklung ebenso wie die Wandlung der biographischen Identität ostdeutscher Politikerinnen kontinuierlich darstellen.

2.3 Das methodische Design der Studie

Um generalisierende Aussagen über die Forschungsfrage treffen zu können, wurden autobiographisch-narrative Interviews mit Politikerinnen aus den neuen Bundesländern, die den fünf Parteien CDU, SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP sowie Die Linke angehören und Mandate auf Kommunal-, Landes- oder Bundesebene innehaben, durchgeführt. Mit dem Fortschreiten und der Analyse der Interviews, der zu konstatierenden Komplexität sowie dem Umfang der jeweiligen Einzelfallstudien wurde die Erhebung der autobiographisch-narrativen Interviews bei einer Anzahl von 24 abgeschlossen. Diese Zahl von Beispielen wies so multiple Prozessunterschiede innerhalb des Einzelfalls und zwischen den Fällen sowie eine enorme inhaltlich-textuelle Tiefe auf, dass in Orientierung am methodischen Ideal der theoretischen Sättigung von einer maximalen Variation und angemessenen theoretischen Reichweite der Fallinterpretation ausgegangen werden konnte. Um die Besonderheit und Typik der biographischen Bedingungen und Voraussetzungen der befragten Politikerinnen und die damit zusammenhängenden charakteristischen Kriterien im Rahmen eines Prozessmodells generieren zu können, war eine vergleichende Analyse der verschiedenen Fälle unabdingbar und voraussetzungsvoll. Hier war die Divergenz von Vergleichsmustern ostdeutscher Mandatsträgerinnen zu ermitteln, wobei sich zeigte, dass die theoretische Systematisierung aus dieser Variation resultieren kann. Dabei sollten die Ordnung und die Kombination der verschiedenen Prozessstrukturen des Lebensablaufs im jeweiligen Einzelfall als Basis für die Beantwortung der orientierungsleitenden Frage für das prozessuale Geschehen der interviewten Frauen dienen. Die im Zuge der Einzelfallanalyse extrahierten Prozessstrukturen des Lebensablaufes (wie biographische Handlungsschemata, Verlaufskurven des Erleidens, institutionelle Ablaufmuster und kreative Wandlungsprozesse – Schütze 2008) bildeten die konstante und kategoriale Grundlage für den kontrastierenden Vergleich. So wurde es möglich, über die Kontrastierung der Fälle zu neuen Vergleichsdimensionen und Elementarkategorien zu gelangen, die die Übereinstimmungen der Prozessstrukturen des Lebensablaufes nur noch auf einer sehr abstrakten und formalen Ebene beschreiben, auf der sich die Kategorie *Geschlecht* sowohl im Einzelfall als auch im Fallvergleich von Beginn an als elementare Kernkategorie herauskristallisierte, die in den Biographien der ostdeutschen politischen Akteurinnen eine gewisse Omnirelevanz beansprucht. Die vergleichende Fallanalyse zeigte aber auch, dass sich die *Sozialisation in der DDR* als zusätzliche Elementarkategorie herauschälte. Neben der kontrastierenden Verwendung der bekannten Prozessstrukturen des Lebensablaufes wurden auch andere komparative Dimensionen entwickelt,

die einer weiteren Spezifizierung der Elementarkategorien dienen sollten. Dazu wurden auch Aspekte integriert, welche die lebensgeschichtlichen Prozessstrukturen des Lebensablaufes wie z.B. die *Existenz* bzw. *Wirksamkeit von institutionellen Ablaufmustern*, die die *inneren Wandlungsprozesse* der Parlamentarierinnen oder die *biographische Entfaltung* beeinflussten, beinhalten. Letztendlich konnten auf diese Weise Kriterien wie *Perspektivenübernahme*, *Empathie*, *Rollenverhalten* oder *Bilanzierungsvermögen* aus den empirisch gewonnenen Daten generiert werden. Gleichzeitig war es möglich, aufzuzeigen, inwieweit sich diese auf die Karrierechancen von Frauen in der Politik auswirkten. Über die Systematisierung der verschiedenen Prozessstrukturen des Lebensablaufes ergab sich schließlich ein Prozessmodell der Determinanten und ihrer Konstitutionsbedingungen von ostdeutschen Parlamentarierinnen.

3 Zentrale empirische Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Vorbemerkung

Auf der Basis der erzählanalytischen Auswertung der geführten narrativen Interviews lassen sich umfassende berufsbiographische sowie sozialstrukturelle Chancen und Schwierigkeiten ausmachen, die sich für die ostdeutschen Abgeordneten im Zuge der Bewältigung des gesellschaftlichen Zusammenbruchs des DDR-Herrschaftsregimes und der damit häufig verbundenen beruflichen Umorientierungen ergaben. Auch lassen sich die Kernschwierigkeiten und Handlungsspielräume, mit denen sich die Frauen auf ihrem Weg in die Parlamente und während ihrer Abgeordnetentätigkeit konfrontiert sahen und sehen, dezidiert nachzeichnen. Diese können sowohl aus der biographischen Gesamtformung als auch aus den Aspekten der beruflichen Handlungswirklichkeit der Politikerinnen beleuchtet werden.

3.2 Voraussetzungen für den Zugang in die Politik

3.2.1 Die Wendezeit als unverhoffter *Karrierekick*?

Im Mittelpunkt meines Interesses stand insbesondere die Frage, ob und inwieweit der Epochenwechsel '89 Einfluss auf die Gestaltungs- und Partizipationschancen politischer Aspirantinnen aus den neuen Bundesländern hatte. Meine Forschung zeigt, dass vor allem der politische und kulturelle Systemwechsel in der ehemaligen DDR sich positiv auf die politischen Partizipationsmöglichkeiten ostdeutscher Frauen ausgewirkt hat. Politisch Interessierte, die sich bereits in der frühen gesellschaftlichen Umbruchphase 1989/1990 in einer Partei engagierten und darin frühzeitig etablieren konnten, besaßen sehr gute Chancen für eine erfolgreiche Politikkarriere. Der Zusammenbruch des DDR-Herrschaftssystems im Herbst 1989 ist deshalb als der Rahmen bzw. die zentrale Bedingung für die Karrieren der ostdeutschen Parlamentarierinnen auszumachen. Die Wendezeit als *tabularasa*-Situation für *beide* Geschlechter bot kurzzeitig zunächst vergleichbare Start-

chancen, um nach dem Epochenbruch in den neuen Bundesländern eine völlig neuartige Politikszene und neue individuelle Karrieren aufzubauen. Unmittelbar nach dem politischen Systemwechsel hatten politisch-ambitionierte Frauen weit- aus weniger Hemmnisse bei ihrem Streben nach einem Mandat zu überwinden als die später Nachrückenden. Dies zeigt der Auszug aus dem narrativen Interview mit Frau B., Landtagsabgeordnete für die CDU-Fraktion:

„Und ich war dann, ich hatte dann das Glück im Oktober, November 1989, in einen Computerlehrgang geschickt zu werden. Und wir haben dann in Leipzig an den Montagsdemonstrationen teilgenommen. Das, was mich da auch beeindruckt hat, dass man ja diese die Dinge von der Seele geschrien hat, dass was man jahrelang ja schon sagen wollte: ‚Wir sind das Volk.‘ Wohlwissend, dass am Rande, auf dem Bürgersteig da Leute standen, die nicht unbedingt diese Auffassung teilten. Und man auch den Verdacht hatte, die sind von der Staatsicherheit. Man hat aber sich da untergehakt und fühlte sich in der Menge irgendwo stark. Das war schon ein sehr beeindruckendes Erlebnis. Und so habe ich dann auch den Mauerfall erlebt. Und da ging es dann alles rasend schnell. Es wurden die Parteien gegründet und wir haben dann wieder, in der Familie sozusagen, beratschlagt, wie wir mit der Situation umgehen. Und waren uns da einig, dass einer von uns Geld verdienen wird und der andere in die Politik gehen wird, wie es weitergehen wird. Die Wahl fiel dann auf mich, was das Politische betrifft, weil mein Mann der Meinung war, dass ich mit dem Mundwerk etwas schneller bin und daher dafür etwas besser geeignet bin und ich bin dann auf verschiedenen Veranstaltungen, Gründungsveranstaltungen, von politischen Parteien gewesen (...). Aber ich habe dann doch in meiner Tätigkeit einige Leute kennen gelernt, die in der CDU auch ihre Tätigkeit so wahrgenommen haben, ich sage mal so, wie ich als Lehrer vor Ort was zu bewegen, ohne sich mit dem System zu arrangieren. Insbesondere habe ich D. kennen gelernt, den ich sehr schätze und das hat mich dann bewogen, in die CDU einzutreten. Und dann habe ich für den CDU-Landtag kandidiert, der im September gewählt wurde 1990. Und bin dann auch in den Landtag gewählt und bin dann von der Fraktion zur Parlamentarischen Geschäftsführerin gewählt worden.“

Es zeigt sich, dass sich der Androzentrismus in der Politik in den chaotischen Strukturen der Nachwendezeit noch nicht in dem Maße wie üblich herausbilden konnte. Für eine Mandatstätigkeit wurden dabei tendenziell Frauen und Männer rekrutiert, die sich in der Wendezeit frühzeitig politisch engagierten und ihren Machtanspruch äußerten. Das trifft für alle politischen Parteien zu.

Auch in der aus der SED hervorgegangenen Partei Die Linke waren Bürger*innen gefragt, die nicht zu der *Altherrenriege* der Diktatur gehörten. Die Partei wollte sich vom Image der ehemaligen Funktionäre *befreien*. Dies bot auch für politisch engagierte und interessierte Frauen, zum Teil unverhofft, die Chance, eine Laufbahn als Parlamentarierin einzuschlagen, wie der Auszug aus dem Interview mit Frau D., Bundestagsabgeordnete der Linken, beweist:

„Das hat bei mir dazu geführt, eher diese Wendezeit als ein Stück Hoffnung, Aufbruch für eine neue Gesellschaft zu begreifen und mich da politisch mit einzumischen. Ich hatte im Sommer noch mein drittes Kind bekommen. Ich bin dann also mit Kinderwagen immer losgezogen wie das eben so war, zu jeden Diskussionsveranstaltungen. Das war ja ne sehr offene, tabulose Zeit, in der viel diskutiert worden ist und sehr viele Menschen politisch engagiert waren. Ich bin, wünschte mir manchmal so ne Zeit zurück. Und hab dann am runden Tisch in B. mit gesessen. Ahm ja und habe dann im Herbst für die Volkskammer kandidiert. Da gab es ein paar Einschnitte. Da ich vorher in der SED keine Funktion hatte. Und da kam so jemand auf die Idee. Du sitzt am Runden Tisch, die ist politisch engagiert. Bist jung, ne Frau. Ja, wie damals die Zeiten auch bei uns so waren, kamen Männer, die der Auffassung waren, die könnte auch für die Volkskammer kandidieren. Ich hab dann bei der ersten Kreisdelegierten. Wie hieß das denn damals? Kreisdelegiertenver-

sammlung der SED mitgemacht. Die erste Bezirksversammlung, da ging es um die Aufstellung der Kandidaten, der Liste für die Volkskammer. Und die Liste war sehr männlich dominiert, so wie man sich die damals vorstellte. Und da hatten wir auch so ne Diskussion, überhaupt so zu Frauen in der Politik usw. Es gab dann ein paar Dinge die mich dann auch sehr beschäftigt haben. Und da bin ich da spontan aufgesprungen und hab dann aus dem Handgelenk einen Beitrag rausgeschüttelt, weil mich das ziemlich aufgeregt hat so, wie mit dem Thema Frauen und Politik umgegangen ist. Und das hat mir dann statt dem 10. Platz, was irgendwie vorgesehen für mich. Das brachte mir bei der Wahl den 4. Listenplatz ein. Der nicht vorgesehen war, also war ich dann doch auf einmal in der Volkskammer drinnen.“

Divergierend zu den anderen, in der Zeit des Epochenwechsels in Ostdeutschland neu formierten Parteien wie CDU, FDP, SPD und Bündnis 90/Die Grünen bedeutete eine Mitgliedschaft in der damaligen SED zu DDR-Zeiten wie in der Nachwendepartei PDS bzw. Die Linke nicht zwangsläufig ein Karriere-Aus; das gilt zumindest für eine passive Mitgliedschaft und für rein lokalpolitisches Engagement ohne aktive Verstrickung in die Aktivitäten der Zentrale oder gar der Stasi. Die Analyse belegt allerdings auch Ausnahmefälle von Politikerinnen, die zu DDR-Zeiten (weitgehend unverstrickte) SED-Mitglied waren und Jahre nach der Vereinigung in anderen Parteien, z.B. in der CDU, Karrieren machten. Häufig gelangten diese Frauen über ihren Beruf in diese Partei und mussten ihr Mandat über eine *Ochsentour* erkämpfen.

Das empirische Material zeigt, dass ein frühzeitiges Engagement, gepaart mit dem Umstand, im richtigen Moment einen Machtanspruch, z.B. für ein zentrales Amt, zu formulieren, einmalige Chancen auf eine Karriere als Top-Politikerin bot.

3.2.2 Die „Ochsentour“

Die später *nachrückenden* Politikerinnen, die als weitere Gruppe im empirischen Material auszumachen sind, konnten nicht von den einmaligen Karrierechancen, welche der gesellschaftliche Umbruch in der DDR bot, profitieren. Meine Forschung zeigt, dass diese politischen Aktivistinnen häufig ihren Weg in das Parlament über *traditionelle* Zugangswege wie z.B. über die *Ochsentour* nehmen mussten. Da die *männliche* Vormachtstellung und somit die geschlechtsspezifischen Abwehr- und Ausgrenzungsmechanismen nach gewisser Zeit wieder bestens funktionierten, gestaltete sich sowohl der Kampf um ein Mandat als auch um ein mögliches zentrales Amt bzw. Ressort besonders schwierig. Demnach war der Karrierestart für Politikerinnen, die erst begannen, sich politisch zu engagieren, als sich der Systemwechsel in den neuen Bundesländern längst vollzogen hatte, komplizierter als für die der *ersten Stunde*. Das zeigt der Auszug aus dem Interview mit Frau J. (CDU), Oberbürgermeisterin:

„Ich habe dann auch begonnen, vor Ort im Wirtschaftsrat mich zu engagieren. Das war der Wirtschaftsrat e.V. der CDU. Beziehungsweise, der stand eben ganz klar der CDU nah. Was ich dazu sagen muss, ich bin zu DDR-Zeiten in der SED gewesen. Und zwar als ich im Studium gewesen bin, bin ich eingetreten. Und das habe ich auch immer ganz deutlich hervorgehoben. Mich hat also keiner gezwungen, darin einzutreten. Mich hat also auch keiner dazu gezwungen, da drinnen zu bleiben oder da auszutreten. Als ich mich bewusst entschieden habe, da in die SED einzutreten, das war schon bewusst und von mir gewollt. So gewollt und bewusst war aber dann auch meine Entscheidung gewesen, daraus auch wieder auszutreten. Das war nicht im Umbruch gewesen, sondern eine ganze Zeit vorher. Dann habe ich hier auch eine so genannte Sektion hier aufgebaut. Das waren alles Leute aus der Wirtschaft, die dann da zusammen gekommen sind. Und dann im Landesvorstand

von V. stellvertretende Landesvorsitzende und war dann auch irgendwann Landesvorsitzende. Ich war dann Wirtschaftsratslandesvorsitzende. Und die gesamten Erfahrungen, die ich im Wirtschaftsrat gemacht habe, waren dann für mich eigentlich auch die Voraussetzungen, dass ich dann gesagt habe, weil dann hier die Wahlen zum Oberbürgermeister anstanden, dass ich gesagt habe: ‚Jetzt stelle ich mich zur Wahl!‘.“

3.2.3 Quereinsteigerinnen

Meine Analyse verdeutlicht, dass nur die *Quereinsteigerinnen*, die von den politischen Parteien selber aktiv für die Parlamente rekrutiert wurden, ähnliche oder gar noch geringere Hemmnisse und Widerstände zu überwinden hatten, als das bei den Politikerinnen der *ersten Stunde* der Fall war. Unter dem Typus *Quereinsteigerinnen* sind jene Frauen zu verstehen, die auf Grund ihrer umfassenden und herausragenden Berufsbiographien in ein zentrales Amt wie z.B. das einer Ministerin berufen wurden. Insofern war es diesen Frauen möglich, unverzüglich in die politische A-Liga aufzusteigen und ihre Handlungsspielräume im vollen Maße auszuschöpfen, auch wenn anzumerken gilt, dass solche Karrieren eher die Ausnahmen bilden, was auch das Datenmaterial widerspiegelt³.

3.2.4 Berufsbiographische Ressourcen

Die Analyse belegt, dass der überwiegende Teil der ostdeutschen Politikerinnen ausgezeichnet, d.h. vorwiegend akademisch, ausgebildet ist und über umfassende berufsbiographische Ressourcen verfügt, also ebenso gut wie ihre männlichen Kollegen ausgebildet ist. Dabei stellt das *Alter*, vor allem der Geburtsjahrgang, d.h. die *Generationslagerung* im Mannheim'schen Sinne (Mannheim 1964, S. 542), eine kausale Bedingung für die Bildungschancen von Frauen in unterschiedlicher Weise dar. Die *älteren* Politikerinnen, die bis Mitte/Ende der 1960er Jahre in das institutionelle Ablaufmuster der DDR hineingeboren wurden, profitierten von der Bildungsoffensive des Staates ab Mitte der 1960er Jahre. Viele dieser Frauen waren lange Zeit vor ihrer Abgeordnetentätigkeit in einem Beruf, der eine akademische Ausbildung voraussetzt, wie z.B. als Lehrerin oder Ingenieurin, tätig. Das weibliche Geschlecht wurde vom Staat gefördert, um ihm Zugang zu *Männerberufen*, z.B. als Ingenieurin, zu ebnen. Das macht plausibel, weshalb viele der späteren Mandatsträgerinnen einen technischen Beruf erlernten bzw. studierten. Demgegenüber profitierten die nachrückenden Politikerinnen, die ihre Schul- und berufliche (akademische) Ausbildung nach dem Systemwechsel absolvierten, letztlich von der Bildungsexpansion und den Errungenschaften der *neuen* Frauenbewegung. Es wurde deutlich, dass sich ein hoher Bildungsgrad auf eine Abgeordnetentätigkeit dahingehend positiv auswirkt, dass er für ein bestimmtes Politikfeld prädestiniert. Frauen, die Lehrerin waren, strebten eher Ressorts wie Soziales, Frauen oder Familie an. Mandatsträgerinnen, die in einem technischen oder wirtschaftlichen Beruf tätig waren, erwiesen sich durchaus für *harte*, eher *männlich* codierte, Politikfelder wie Finanzen oder Wirtschaft als tauglich und äußerten ihren Anspruch auch selbstbewusst. Der Ausschnitt des Interviews mit Frau W., Landtagsabgeordnete und Spitzenpolitikerin der SPD, belegt dies:

„Ich bin dann 1990 gleich in den Landtag. Als studierte Ingenieurin habe ich gleich gesagt: Ich will Wirtschafts- und Arbeitspolitik machen. Sonst hätte ich ja gleich Lehrerin werden können. Hab das auch geschafft und das Ressort übernommen. Da gab es noch einen männlichen Kontrahenten, einen Fotografen, aber ich habe mich durchgesetzt.“

Auch wenn die *harten* Ressorts immer noch besonders vom männlichen Geschlecht begehrt sind, schafften es ostdeutsche Aktivistinnen der *ersten* Stunde, gerade durch ihre umfassenden berufsbiographischen Ressourcen und einen bestimmt geäußerten Machtanspruch, sich u.U. in diesem Bereich zu etablieren.

3.3 Aufstiegsbedingungen

3.3.1 Die Mentorenschaft

Ein *männlicher* Zugangsweg, um sich gegen die männliche, aber auch weibliche Konkurrenz durchzusetzen, ist die sogenannte *Mentorenschaft*. Die Studie belegt, dass ein Großteil der ostdeutschen Frauen bei ihrem Aufstieg in die Politik sehr von dem Vertrauen männlicher Politikerpersönlichkeiten profitierte und in diesem Umfeld umfassende *Kontaktarbeit* zu anderen Politikgrößen zu leisten vermochte. Hier lässt sich zwischen *zwei* Gruppen unterscheiden: *einmal* der Typus von Politikerinnen, der zu Beginn seiner Abgeordnetentätigkeit über die *Zuarbeit* für eine mächtige Persönlichkeit in eine exponierte Position gelangte und *zum anderen* der Typus, der durch seine herausragende politische Arbeit in einem Ressort allmählich die Aufmerksamkeit einer zentralen Politikergröße wie z.B. des Ministerpräsidenten auf sich zog und bei der nächsten Regierungsbildung in ein mächtiges Amt berufen wurde. Dies zeigt z.B. der Auszug des Interviews mit Frau W., die sich zu ihrer Berufung in ein zentrales Ministeramt äußert:

„Ich habe mich schon selbst in dem Ressort etabliert und behauptet. Aber Herr M., der damalige Ministerpräsident, hat mich stets unterstützt. Im Gegensatz zu vielen Verbänden hatte er kein Problem, dass ich eine Frau bin. Also, den Schritt ins Ministeramt, das habe ich ihm zu verdanken, muss ich sagen. Die ganzen Verbände sind aufgeschreckt: Frau, jung und aus dem Osten. Das ging für die gar nicht.“

Die *paternale Machtdelegation* in Form von *Mentorenschaft* ist ergo immer noch eine wichtige (wenn auch nicht unbedingt notwendige) handlungsleitende Bedingung für Frauen, um in die politische A-Liga aufzusteigen⁴.

3.2.2 Das Frauenticket

Eine weitere Gruppe ostdeutscher politischer Aktivistinnen realisierte den Aufstieg in die politische A-Liga durch das mehr oder weniger *obligatorische Frauenticket*. Tendenziell übernahmen Top-Politikerinnen zunächst oft eine traditionell *weibliche* politische Aufgabe, z.B. innerhalb des Frauen-, Familien- oder Sozialressorts. Oft übten sie darüber hinaus – wie die Politikerinnen, die maßgeblich durch eine *Mentorenschaft* gefördert wurden, in einer unterstützenden Position entsprechender Zuarbeiten für die männliche Politikprominenz aus. Obwohl diese Frauen zwischenzeitlich oft herausragende *Kontakt- und Vertrauensarbeit* geleistet hatten, wurden sie in ihrer Handlungs-, Kommunikations- bzw. Einschätzungsfähigkeit von ihrer männlichen Umgebung zunächst oft unterschätzt. Bedingt durch ein plötzliches *Machtvakuum* und das Fehlen eines geeigneten männlichen Politikers bot sich diesen Mandatsinhaberinnen auf Grund ihres von ihnen geschaffenen arbeitsmäßigen und sozialen Beziehungsgeflechts im Umfeld des mächtigen Politikers, dessen Vertrauen sie genossen, mitunter die Chance, ein unverhofft vakant gewordenes mächtiges Amt zu übernehmen.

4 Paradoxien des professionellen Handelns ostdeutscher Politikerinnen

In meiner Untersuchung konnten eine Reihe von *Paradoxien des professionellen Handelns* im sozialen Rahmen der Politik aufgedeckt werden.⁵ Insbesondere durch die problematischen und zum Teil für das weibliche Geschlecht sogar hinderlich strukturierten Rahmenbedingungen in der sozialen Welt der Politik erweisen sich die Problemkonstellationen und Schwierigkeiten als zugespitzt wirksam. Dabei stellt vor allem der *organisatorische Rahmen der Politik* immer noch eine zentrale Bedingung dafür dar, dass der Androzentrismus in der Gesellschaft und Politik weiterhin existiert und dafür mitverantwortlich ist, dass Frauen noch immer seltener eine Karriere als Top-Politikerin anstreben (wollen) als Männer. Insofern ist das Handlungsschema einer Karriere als Spitzenpolitikerin durch die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen determiniert. Bei vielen Frauen ist eine auffallende Diskrepanz zwischen angestrebter und tatsächlicher politischer Laufbahn festzustellen, die eklatanter ist als die bei Männern. Verstärkt wird dieser Umstand dadurch, dass das weibliche Geschlecht auf Grund seiner *Doppelvergesellschaftung* in der Regel dasjenige ist, das Familie und Beruf tendenziell miteinander aktiv zu arrangieren und arbeitsbelastend zu integrieren hat. Vor allem die Politikerinnen mit jüngeren Kindern besitzen oft einen gravierenden Nachteil gegenüber Frauen, die ältere oder keine Kinder haben, und vor allem gegenüber der männlichen Konkurrenz, die sich auf Grund ihrer *einfachen Vergesellschaftung* in der Regel gänzlich auf ihr politisches Weiterkommen fokussieren kann. Die Studie verdeutlicht auch, dass die *Einstellung des (Ehe)Partners* eine zentrale kategoriale Bedingung für die Karrierechancen der Politikerinnen ist. Eine Vielzahl der Partner der Frauen hat immer noch enorme Probleme mit einer erfolgreichen, möglicherweise erfolgreicherer Partnerin. Dies ist ein zentrales Ergebnis meiner Analyse. Auch wenn eine Reihe von Partnerschaften existiert, in denen die zweigeschlechtliche Rollenaufteilung pragmatisch oder teilweise auch progressiv organisiert ist, leben zahlreiche ostdeutsche Politikerinnen in einer Lebensgemeinschaft, die eher klassisch organisiert ist. Das heißt, die Erfüllung der reproduktiven familiären Aufgaben und Pflichten obliegt auch bei ihnen, neben ihrer politischen Arbeit, in der Regel der Ehefrau. Daher leuchtet ein, dass die *Paradoxien des politischen Handelns* der ostdeutschen Mandatsträgerinnen vor allem mit der *Genderisierung* eng verknüpft sind. Meine Studie belegt, dass in diesem Kontext zwischen den *nicht-genderisierten* generellen Handlungsparadoxien und den *spezifisch-genderisierten Handlungsparadoxien* zu unterscheiden ist.

Allgemeine Paradoxien sind, dass die Politikerinnen den Druck verspüren, divergente Anforderungen in denselben Handlungskontexten befolgen zu müssen. Das heißt:

- sich verpflichtet fühlen, sich als Verstehenspartnerinnen für die von ihnen vertretene Wählerschaft zu sehen vs. sich zugleich aber auch unter dem Druck stehend empfinden, als Machtabgehobene zu handeln und „Dinge geregelt zu bekommen“;
- die Notwendigkeit empfinden, Mittel des strategischen Handelns nutzen zu müssen vs. zugleich aber auch die Gewissensanforderung verspüren, sich an der universalen Moral des Alltagshandelns orientieren zu sollen, die eben nicht strategisch ausgerichtet ist;

- die Anforderung verspüren, sich am normalen Parteimitglied zu orientieren und dieses an die Organisation zu binden vs. zugleich aber auch die Notwendigkeit sehen, die Zentralmacht der Parteiorganisation im Blick haben zu müssen; sowie
- mit der Erwartung konfrontiert werden, sich der Parteidisziplin unterordnen zu müssen vs. zugleich aber auch die Verpflichtung verspüren, das Wohl des Staates berücksichtigen zu müssen.

Als spezifische *Genderparadoxien* lassen sich herausarbeiten:

- auf die innere Stimme zu hören, auf die eigene weibliche und vertrauen gewinnende Ausstrahlung (als *Quasi-Mutter*) zu setzen vs. die Pflicht zu sehen, harte politische Entscheidungen treffen zu müssen;
- der Tendenz zu folgen, die eigene weibliche Attraktivität und Ausstrahlung ins Spiel zu bringen, um das Interaktionsgeschehen zu erleichtern vs. zugleich aber auch den Vorsichtsgesichtspunkt gelten zu lassen, die eigene Weiblichkeit nicht zu sehr in den Fokus zu rücken, um nicht als „unsachlich“ abqualifiziert zu werden;
- der Verpflichtung zu folgen, sich an dem entsprechenden Sachverhalt des Problemfeldes zu orientieren vs. zugleich aber auch die Förderung der weiblichen Netzwerke im Blick zu haben; sowie
- die Anforderung zu beherzigen, sich als Moralinstanz etablieren zu müssen, um als Vorbild „saubere“ Politik im eigenen Aufgabenfeld zu fördern vs. zugleich aber auch die Gefahr bekämpfen müssen, zur ungeliebten Tugendwächterin zu werden.

Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, warum das *Familienmodell* bzw. die *zweigeschlechtliche Rollenaufteilung* weitere zentrale *kategoriale Bedingungen* für die Laufbahn einer Politikerin darstellt. Die Analyse macht deutlich, dass ein Großteil der Ehepartner oft Angst vor dem Verlust ihrer hegemonialen Männlichkeit durch eine Ehefrau, die den Hauptanteil am finanziellen Budget der Familie beisteuert, hat. Um die multiplen Rollenerwartungen, die sowohl die Familie als auch die Politik an das weibliche Subjekt stellen, zu realisieren, wird den Parlamentarierinnen ein unwahrscheinliches *Organisationstalent* abverlangt. Sie können ihrer Rolle als Mutter nicht zuletzt nur durch die enorme Unterstützung sozialer und familiärer Netzwerke wie Großeltern, Freunde sowie staatlicher Kindereinrichtungen gerecht werden. Dies zeigt ein weiterer Auszug aus dem Interview mit Frau D.:

„Ich hab mir ne Mutti gesucht, die dann selbst mit Kind zu Hause war. Heute sagt man Tagesmutter. Er war dann da sehr gut aufgehoben, also er hat dann da keine Probleme da. Ich muss aber zusehen, wie ich Familie mit unter einen Hut bringe.“

Dass die Erfüllung der multiplen Rollenerwartungen von Politik, von gesellschaftlichen Ansprüchen sowie von familiären Pflichten zur Überforderung bzw. zur biographischen Verlaufskurve führen kann, belegt Frau D's. Erzählung:

„Und auch für meine Familie war es nicht leicht zu bewältigen. Das war nicht nur das, sondern hatte auch andere Gründe. Das hat zur Entscheidung geführt, dass ich das bis Ende der 1990er noch zu Ende gemacht habe, zwischendurch war die Scheidung, habe dann 'ne Familie gefunden, die die jüngste Tochter aufgenommen hat. Was gut gelaufen ist, aber dennoch ist man ja dann immer irgendwo ja zwischen Pflicht und Licht. Das ist sicher bei 'ner Frau noch anders als bei einem Mann. Das wird auch von der Öffentlichkeit so wahrgenommen. Als Frau wird da eher nachgefragt: , Ja wie schaffst du das eigentlich

mit den Kindern?' Ja, das wird bei einem Mann kaum gefragt. Das ist klar. Da steht irgendwo 'ne Frau, die das bewältigt. Ehm als Frau ist man da eher in 'ner Zwickmühle.“

Die Untersuchung zeigt, dass viele der Politikerinnen ihren Haushalt mit professioneller Unterstützung organisieren. Dies ist vor allem bei den Frauen, die in einer eher traditionell organisierten Partnerschaft leben, festzustellen. Insofern lässt sich anmerken, dass *Familie* eine weitere zentrale kategoriale Bedingung darstellt und diese vor allem in Verbindung mit den Schlüsselkategorien *Geschlecht*, *Sozialisation in der DDR* und den Subkategorien *Einstellung des Ehepartners*, *Familienstand*, *zweigeschlechtliche Rollenaufteilung*, *Organisationstalent* sowie *Unterstützung durch das familiäre und soziale Umfeld* wirksam wird.

Meine Analyse belegt, dass vor allem die suboptimale Bearbeitung der systematischen *Irritationen*, *Paradoxien* und *Kernprobleme* des politischen Handelns zahlreicher Parlamentarierinnen zu *neuen Quellen von Handlungsschwierigkeiten* führen (kann). Dies zeigt sich bspw. bereits vereinzelt in der *emotionalen Distanzierung* (zur Wählerschaft), durch *Abstumpfung* bis hin zur *biographischen Verlaufskurve des Scheiterns in den Politikkarrieren*. Letztere werden z.B. durch Komponenten wie die *Nicht-Durchsetzung politischer Karrierepläne* oder *Zielvorstellungen*, die vor allem bei sehr idealistischen Persönlichkeiten zu enormen Problemkonstellationen führen können, sowie die *Überforderung*, die Lebensarrangements Familie und Politikkarriere miteinander in Einklang zu bringen, deutlich. Diese *Paradoxien* und *Kernprobleme*, die in einigen Lebensgeschichten von Politikerinnen massiv auftreten, und als weitere *Störpotentiale* im Handlungsschema der politischen Laufbahn in vielfältiger Natur auftauchen, stellen aber schließlich für eine Karriere in exponierter Position unter den genannten gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen eine zentrale Quelle sowohl für die verschiedensten Handlungsschwierigkeiten der Mandatsträgerinnen als auch für den immer noch bestehenden Machtvorsprung des männlichen Geschlechts im politischen Raum dar.

5 Schlussbetrachtung

Meine Forschung verdeutlicht, dass sich die Situation von Frauen in der Politik gegenwärtig in einer ambivalenten Situation befindet. Das Orientierungsbild von Parlamentarierinnen in postmodernen Gesellschaftssystemen hat sich zwar inzwischen gesellschaftlich etabliert, wozu auch prominente ostdeutsche Spitzenpolitikerinnen wie Sarah Wagenknecht, Manuela Schwesig und nicht zuletzt Angela Merkel beitrugen. Der Androzentrismus in der Politik besteht aber trotz seines tendenziellen Machteinbruchs in der unmittelbaren Nachwendezeit und der partiellen, immer deutlicher werdenden Veränderungen der interaktiven Umgangskultur zwischen den Geschlechtern immer noch fort, was sich vornehmlich in der nach wie vor bestehenden Unterpräsenz von Frauen in der Politik widerspiegelt. Da die *weibliche* Sozialisation weiterhin weniger an Machterwerb, Konkurrenz und beruflicher Karriere orientiert ist und da die vorhandene gemeinschaftsorientierte Perspektive und die empathische Beziehungsgestaltung zahlreicher Politikerinnen noch immer mit ihrer Doppelvergesellschaftung und der Gefahr der Überlastung aufgrund ihrer Familien- und Mutterrolle einhergehen, leuchtet dies

ein. Auch die größeren und mächtigeren *männlichen* Peergemeinschaften, Seilschaften und Machtkartelle und die damit verbundenen Widerstandskulturen, die der weiblichen Konkurrenz und Karriereentfaltung von Frauen in der Politik oft konterkarierend entgegenstehen, wirken sich oft noch für das weibliche Geschlecht defizitär aus. Meine Untersuchung zeigt aber auch, dass für die ostdeutschen Mandatsträgerinnen gerade im Zuge des gesellschaftlichen Epochenwechsels 1989/1990 und eines frühzeitigen politischen Engagements, gepaart mit umfassenden berufsbiographischen Ressourcen und politisch reiner *Vita*, sehr gute Chancen bestanden, sich im politischen Raum zu etablieren. Weil sich das weibliche Geschlecht oft viel flexibler als das männliche in der Übernahme der dem anderen Geschlecht zugesprochenen Fähigkeiten erweist⁶, ergeben sich z.T. zusätzlich gute Karrierechancen für Frauen in der Politik. Deswegen kann zwar von einem Aufweichen, aber noch längst nicht von einer Durchbrechung des geschlechter-segregierten Politikraums gesprochen werden.

Anmerkungen

- 1 Die Kombination bilanzierender und zukunftsorientierter Fragen (Schütze 1981) erweist sich für die Interviewmethode als adäquat, weil zugleich retrospektive wie auch gegenwärtige und perspektivische Sichtweisen erfasst werden können (Schlabs 2007).
- 2 Dies war der durchgehende Erzählstimulus in allen geführten Interviews.
- 3 An den Zugangswegen wird deutlich, dass das Alter der Betroffenen eine orientierungsleitende Kategorie darstellt. Die Parlamentarierinnen, die zur Wendezeit noch im Kindes- und Jugendalter waren, konnten noch nicht von den einmaligen Karrierechancen, die der Systemwechsel bot, profitieren. Ähnlich wie ihre westdeutschen Geschlechtsgenossinnen durchlaufen sie in der Regel die Ochsentour. Bevorteilt sind die jüngeren Politikerinnen aber dahingehend, dass sie sich nicht mit ihrer DDR-Vergangenheit (kritisch) auseinandersetzen müssen.
- 4 Sowohl *Mentorenschaft* als auch das obligatorische *Frauenticket*, gepaart mit einem Machtvakuum, sind klassische Aufstiegswege von Frauen zur politischen Macht bzw. zur sekundären Nutzung von traditionellen (eher männlich codierten) Quellen von Macht und Herrschaft. Die Analyse zeigt, dass häufig eine Vermischung beider Zugangswege bei der Vergabe exponierter Stellen und Ressorts unter der Bedingung eines plötzlich und unerwartet auftretenden *Machtvakuum*s bei den Spitzenpolitikerinnen auszumachen ist.
- 5 Insofern erwies sich für die Generierung eines theoretischen Modells das Arbeitsbogenkonzept von Anselm Strauss (1998) als geeignet, weil es sich mit den Problemzuständen, Arbeitsverrichtungen sowie den biographischen Auswirkungen und den sozialweltlichen Sinnressourcen bei der Bearbeitung von Systemproblemen beschäftigt. Bei dem Strauss'schen Arbeitsbogenkonzept handelt es sich um ein „sensibilisierendes Konzept“ (Blumer 1969, S. 147ff.; Reim 1993, S. 43), welches sowohl die Strukturierung als auch die vergleichende, differenzierende und verallgemeinernde Ausdehnung des vielschichtigen Phänomens der Forschung über Mandatsträgerinnen unterstützt, ohne dabei Gefahr zu laufen, die Phänomene schlicht unter den bestehenden Kategorien zu subsumieren oder ihrer eigenen Sprache und Komplexität zu berauben.
- 6 Dies prognostizierte der einstige Berater von Willy Brand und Psychoanalytiker, Horst-Eberhard Richter, in seiner 2006er Studie *Krise der Männlichkeit*.

Literatur

- Behnke, C./Meuser, M. (1999): *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen.
- Blumer, H. (1969): What is wrong with social theory? In: Herbert Blumer: *Symbolic interactionism. Perspective and methods 1969*, S. 140–172.
- Breme, G. (1995): *Die politische Rolle der Frau in Deutschland*. Göttingen.
- Bütow, B./Stecker, H. (1994): *Mädchenkulturarbeit in Ostdeutschland. Woher? Wohin?* Remscheid.
- Felden, H. von (2003): Biografische und ethnomethodologische Forschung. In: *ZBBS Heft 2/2003* S. 261-280.
- Holzhauser, J./Steinbauer, A. (1994): *Frauen an die Macht. Prominente Frauen und ihre Programme*. Opladen.
- Hoecker, B. (1994): *Politische Partizipation von Frauen. Kontinuität und Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Politik. Ein einführendes Studienbuch*. Opladen.
- Hoecker, B. (1998): *Politische Partizipation von Frauen. Ein einführendes Studienbuch*.
- Hoecker, B. (2001): *Frauen. Männer und die Politik*. Bonn.
- Kahlweit, C. (1994): *Damenwahl. Politikerinnen in Deutschland*. München.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl: *Wissenssoziologie*, S. 91–154.
- Reim, T. (1993): Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativer Interviews. In: Gisela, J./Wenerwski, H.-J. (Hrsg.): *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim, S. 223–238.
- Richter, H. -E. (2006): *Die Krise der Männlichkeit in der unerwachsenen Gesellschaft*. Opladen.
- Rosenthal, G. (1992): Das soziale Schweigegebot zu den Nazi-Verbrechen. In: Bandhauer-Schöffmann, I./Hornung, E. (Hrsg.): *Wiederaufbau Weiblich*. Wien, S. 55–72.
- Schlabs, S. (2007): *Schuldnerinnen. Eine biographische Untersuchung. Ein Beitrag zur Überschuldungsforschung. Studien zur Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung*. Opladen.
- Schnittler, E. (1990): *Frauen und Parlamente. Verhältnisse und Verhinderungen*. Oldenburg.
- Schütze, F. (1976): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1. Bielefeld.
- Schütze, F. (1981): *Prozessstrukturen des Lebensablaufs*. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M.: *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*, S. 67–156.
- Schütze, F. (1983): *Biographieforschung und Narratives Interview*. In: *Neue Praxis* 13, S. S. 283–293.
- Schütze, F. (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schütze F. [2008], *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyze Autobiographical Narrative Interviews – Part one and two, “European Studies on Inequalities and Social Cohesion”* Nr. 1/2, pp. 153–242, 243–298; 3/4, pp. 6–77.
- Strauss, A. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München.

Wivian Weller, Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Fotografie als Gegenstand qualitativer Sozialforschung: Dokumentarische Analyse eines Familienfotos aus Ceará, Brasilien¹

Photography as Qualitative Social Research Tool: Documentary Method and Analysis of a Family Picture off Ceará, Brazil

Zusammenfassung

Die Frage danach, was ein Familienfoto uns zu sagen vermag, gründet in der Annahme, dass in dem Bild Bedeutungen eingeschrieben sind und diese auf Ansichten und Einstellungen derer verweisen können, die es produziert oder die seine Komposition veranlasst haben. In diesem Sinne liegt die sozialwissenschaftliche Relevanz von Familienfotos nicht in erster Linie in den abgebildeten Bildproduzenten als solchen, sondern in dem, was sich in der Darstellung über die Darstellenden dokumentiert, nämlich deren individueller oder kollektiver Habitus sowie Milieus und Kontexte der Habitualisierung. Motiviert durch Bohnsacks Analyse eines Fotos von Sebastião Salgado wird in diesem Aufsatz ein Familienfoto aus derselben Region im Nordosten Brasiliens nach der dokumentarischen Methode interpretiert. Dabei geht nicht um eine komparative Analyse beider Fotos, sondern um einen Versuch, die einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode anhand eines anderen Familienfotos aufzuzeigen. Mit diesem Beispiel lassen sich neue Forschungsperspektiven erschließen, u.a. die komparative Analyse von Familienfotos im Bereich der interkulturellen und vergleichenden Forschung. Eine Verständigung durch Bilder setzt jedoch einen Prozess der Interpretation voraus und

Abstract

The question of what a family picture can tell us, is grounded in the assumption that inscribed meanings in photos may refer to opinions and attitudes of the producers or of those who were responsible for the composition of the future. In this sense, the sociological relevance of family pictures is not primarily linked to the producers in the photo as such, but in what is documented in the representation of the represented actors, namely their individual or collective habitus and their milieus and contexts of habitualisation. Ralf Bohnsack analysis of a family picture from the northeast region of Brazil, produced by Sebastião Salgado, was the motivation for the interpretation of another family picture from the same region under the documentary method. Not the comparison of both pictures but the individual steps of the documentary method presented in a different family photo is the main focus. The analysis of pictures as discussed in this paper can open new research perspectives, e.g. the comparative analysis of family pictures in the field of intercultural and international comparative research. However, understanding through images presumes a process of interpretation and requires a methodologically controlled understanding of the others in the analysis

erfordert ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen bei der Analyse von Familienfotos aus unterschiedlichen Milieus. Die dokumentarische Methode bietet somit einen privilegierten Zugang zur Erschließung fremder Erfahrungsräume.

Schlagworte: Dokumentarische Methode, dokumentarische Bildinterpretation, Fotoanalyse, rekonstruktive Sozialforschung, qualitative Sozialforschung

of families from different milieus. However, the documentary method offers a privileged access to unknown spaces of experiences and to the milieus of the producers of images.

Keywords: documentary method, documentary interpretation of pictures, analysis of pictures, reconstructive social research, qualitative research

Einleitung

Das Bild nimmt in der Geschichte der Menschheit einen bedeutsamen Platz ein. Indem Bilder Aspekte des Alltagslebens aufzeigen und dabei Werte, Vorstellungen und Erklärungsformen vermitteln, haben sie das Leben der Menschen im Laufe der Zeiten gestaltet. Die Verbreitung des Fotoapparats erweiterte die Vielfalt der Themen und beschleunigte das Registrieren politischer und familiärer Ereignisse, von Persönlichkeiten, der verschiedensten sozialen Situationen und von gewöhnlichen Menschen. Die auf Papier entwickelten Fotos waren der Anfang des Fotoalbums, einer Sammlung von Bildern der Hochzeit, der Taufe, des Fests zum 15. Geburtstag, des Urlaubs, eines Gegenstands also, der Erinnerungen festhalten und bewahren, ein Leben, einen Moment wiederbringen soll, der Affekte und Erinnerungen des individuell oder kollektiv Erlebten aktiviert. Als technisches Mittel hat die Fotografie die technologischen Veränderungen begleitet. Dies hat die Formen der Aufnahme und der Verwahrung diversifiziert und die Formen der Präsentation, Aneignung und Verbreitung vielfältiger werden lassen. Als Bild hingegen wird die Debatte um die technologische Basis, auf der es beruht, nebensächlich, wenn man erachtet, dass ein analoges oder digitales Foto weiterhin einen Ausschnitt aus einem Zeitgeschehen verkörpert, das unmittelbar, nah oder entfernt sein mag, doch unbestreitbar ein Zeugnis bleibt, das von den Absichten seiner Produzenten geprägt ist.

In Fotografien aus privaten Familienarchiven lässt sich oft feststellen, dass das Bild von der eigenen Person oder von anderen, beispielsweise der Kinder, oder vom Haus oder von Aspekten des Lebens von den Bildproduzenten kontrolliert wird. Die Fotografierten machen sich für die Aufnahmen fertig oder schön und entscheiden, was in dem Bild festgehalten werden soll. Die Frage danach, was ein Familienfoto uns zu sagen vermag, gründet folglich in der Annahme, dass in dem Bild Bedeutungen eingeschrieben sind und diese auf Ansichten und Einstellungen derer verweisen können, die es produziert oder die seine Komposition veranlasst haben. In einem Familienbild werden Ausschnitte aus Erlebnissen oder Ereignissen markiert und wiedergeben, damit andere Augen dies in anderen Zeiten sehen können. In diesem Sinne liegt die sozialwissenschaftliche Relevanz von Familienfotos nicht in erster Linie in den abgebildeten Bildproduzenten als solchen, sondern in dem, was sich in der Darstellung über die Darstellenden dokumentiert,

nämlich deren individueller oder kollektiver Habitus sowie die Milieus und Kontexte der jeweiligen Habitualisierung (Bohnsack 1989; Weller/Pfaff 2013). In Familienfotos lassen sich Elemente des Habitus erkennen, die in Form von Texten nicht gegeben sind: „Im Modus des unausdrücklichen Erkennens auf Basis des Habitus können sich zudem genuin bildliche Sinngehalte erschließen, die sich einer Versprachlichung weitgehend entziehen. Er ist aber in besonderer Weise geeignet, um den nicht-diskursiven, ‚präsentativen Symbolismus‘ (Langer 1984, S. 103) zu erfassen“ (Michel 2007, S. 75–76).

Das Verhältnis von abbildenden und abgebildeten Bildproduzenten in Fotografien

Bohnsack zufolge existieren im Bereich der Fotografie zwei Kategorien von Bildproduzenten: die *abbildenden Bildproduzenten* und die *abgebildeten Bildproduzenten* (u.a. Bohnsack 2007, 2010, 2010a, 2011, 2013). Die ersten sind diejenigen, die das Bild produzieren, sei es während, vor oder nach der Aufnahme, d.h. der Fotograf oder der Künstler. Die zweite Kategorie bezieht sich auf diejenigen, die vor der Kamera stehen. Diese Kategorien können ein methodisches Problem erbringen, wenn z.B. die abgebildeten und abbildenden Bildproduzenten nicht demselben Erfahrungsraum (Mannheim 1980) angehören. Wenn dies der Fall ist, wird der Zugang zur Interpretation der kollektiven Erfahrungen viel komplexer, da es zwischen den Bildproduzenten keine kulturelle oder kontextuelle Kongruenz gibt.

Diese Schwierigkeit wird von Bohnsack am Beispiel eines Fotos des brasilianischen Fotografen Sebastião Salgado mit dem Titel *Familie mit elf Kindern in den Wäldern von Tauá – Ceará (1983)* illustriert. In dieser Analyse zeigt er, dass Salgado (der abbildende Bildproduzent) einen Zusammenhang zwischen Armut und der Kinderzahl einer Familie aufzeigt und somit zum Stigma armer Familien beiträgt, was in der stark objektivistischen Wahrnehmung insbesondere in den Medien sehr häufig zum Vorschein kommt. Laut Bohnsack verdeutlicht das Foto auch die unterschiedlichen Interessen der beiden Gruppen von Bildproduzenten. Während der abbildende Bildproduzent die *conditio humana* aufzudecken versucht, wirkt die Haltung der abgebildeten Bildproduzenten widerstrebend, beschämt oder gleichgültig (vgl. Bohnsack 2010, S. 272–274).



Abbildung 1: Sebastião Salgado, 1997 – Nachgedruckt in: Bohnsack 2010, S. 274.

Ogleich sowohl der Fotograf als auch die abgebildete Familie aus Brasilien stammen, haben sie dennoch unterschiedliche Lebenserfahrungen, die in der Darstellung „zum Vorschein kommen“. Sebastião Salgado ist ein Vertreter des engagierten Fotojournalismus und verankert die Produktion seiner Bilder in der marxistischen Matrix. Laut Mauad (2008) versucht er mit seinen Bildern auf die Lebensumstände der abgebildeten Bildproduzenten aufmerksam zu machen, um diese Verhältnisse zu kritisieren und anzuprangern.

Für die abgebildeten Bildproduzenten bzw. die Familienmitglieder ist der Akt des Fotografierens eine Abbildung ihrer selbst, die gedruckt wird und öffentlich zu sehen sein wird. Das Modellstehen für die Fotografie ist aber für die Familie höchstwahrscheinlich kein Akt sozialen Engagements und sie verwenden dabei ihre beruflich-soziale Situation nicht für eine Verurteilung der Ausbeutung in der kapitalistischen Gesellschaft. Dieser Unterschied wird vom Forscher als eine deutliche Diskrepanz zwischen den sozialen Milieus des Fotografen und der Familie identifiziert.

Motiviert durch Bohnsacks Analyse des Fotos von Sebastião Salgado wird im Folgenden ein Familienfoto aus derselben Region im Nordosten Brasiliens nach der dokumentarischen Methode interpretiert.

Dokumentarische Interpretation eines Familienfotos aus Ceará, Brasilien

Zur Auswahl des Fotos²

Das von uns ausgewählte Familienfoto stammt aus dem Jahr 1951 und kann als maximaler Kontrast zu dem von Sebastião Salgado im Jahr 1983 produzierten Familienbild gesehen werden (vgl. Bohnsack 2010a). Beide Familien stammen aus dem Bundesland Ceará, gehören jedoch zu unterschiedlichen sozialen Gruppen. Es geht nicht um eine komparative Analyse beider Fotos, sondern um einen Versuch, die einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode anhand eines anderen Familienfotos aufzuzeigen und darum, auf die Bedeutung von Bildern in der Rekonstruktion des „präsentativen Symbolismus“ von Großfamilien hinzuweisen.



Abbildung 2: Familie Cavalcante aus Pedra Branca – Ceará – Brasilien (1951)

Formulierende Interpretation

Identifikation der vor-ikonografischen und ikonografischen Elemente

Aufgrund von Kontextinformationen wissen wir, dass es sich um eine Großfamilie aus dem Landesinneren des Bundeslands Ceará im Nordosten Brasiliens handelt.

Das Foto wurde von einem professionellen Fotografen im Jahr 1951 aufgenommen. Beginnt man mit der Identifikation der *vor-ikonografischen Elemente*, so lässt sich feststellen, dass auf dem Familienfoto neun Kinder, drei Jugendliche, vier Erwachsene und ein Hund abgebildet sind. Im Bild können drei Generationen unterschieden werden: Zwei ältere Erwachsene die an der linken Seite des Bildes im Hintergrund stehen, zwei jüngere Erwachsene die vor den älteren Erwachsenen sitzen sowie die Gruppe von Kindern und Jugendlichen die aus sechs Mädchen und sechs Jungen besteht. Unter den Erwachsenen sind zwei Frauen und zwei Männer zu sehen. In der mittleren Ebene sieht man die fleckige bzw. abgeblätterte Mauer eines Hauses, mit einer Tür auf der linken Seite und einem Fenster auf der rechten Seite. Im Hintergrund sieht man einen Jungen, der hinter dem Fenster und der Gruppe von Kindern steht, also im Inneren des Hauses. Er steht auf etwas, das ihn größer als alle Personen vor ihm macht.

In Bezug auf die Identifikation der *ikonographischen Elemente* lässt sich feststellen, dass sich bei dem Foto sowohl der abbildende Bildproduzent bzw. der Fotograf als auch die abgebildeten Bildproduzenten bzw. die Familie für die Aufnahme des Bildes vorbereitet haben. Aufgrund der Kleidung lässt sich erkennen, dass die Familie einen privilegierten ökonomischen Status hat. Der Junge mit dem Hut stellt sich zwar für das Foto hin, stört aber gleichzeitig die Ordnung bzw. die Reihenfolge der Szene, da er mit einer entspannten und sorglosen Haltung – beide Armen auf das Fenster gestützt und mit geschlossenen Augen – für den Fotografen posiert. Die erwachsenen Männer tragen Anzüge, die älteren Jungen Stoffhosen und Hemden; die jüngeren Jungen tragen kurze Hosen und Hemden mit Doppelknöpfen oder Stickereien. Einer der Jungen trägt auch, wie erwähnt, einen Hut. Die erwachsenen und jüngeren Frauen tragen Kleider mit Details wie Stickereien, Kragen und Ärmeln. Nur eines der Mädchen trägt ein Kleid mit Ausschnitt. Die jüngsten Mädchen tragen geschmückte Kleider, deren Länge bis unterhalb der Knie reicht. Alle Mädchen und Jungen sowie die jüngeren Erwachsenen, die in der ersten Reihe abgebildet sind, tragen Schuhe und Socken. Jeder auf dem Foto hat sorgfältig gekämmte Haare. Die Frauen, erwachsen oder nicht, tragen kurze und frisierte Haare. Es gibt aber eine Ausnahme in dem Bild. Der Junge im Hintergrund passt nicht zur „Formalität“ des Bildes (abstehender Kragen des Hemdes) und steht zudem außerhalb der Reihe, weil dahinter. Er trägt ein Hemd, ohne Stickerei, Kragen-, Doppelknöpfe oder Details. Im Gegensatz zu den anderen Jungen ist sein Hemd etwas zerknittert und vom zweiten Knopf aus über dem Bauch aufgeknöpft.

Reflektierende Interpretation

Formale Komposition

Bei der reflektierenden Interpretation steht die Rekonstruktion der formalen Strukturelemente des Bildes im Zentrum der Analyse (Bohnsack 2010, 2010a, 2011). Diese Etappe orientiert sich an Max Imdahls (1980, 2006) Aufteilung des formalen kompositionalen Aufbaus des Bildes in drei Dimensionen: Die planimetrische Komposition, die perspektivische Projektion und die szenische Choreografie. Es geht darum, Bilder als ein selbstreferentielles System zu erfassen, um so die Besonderheiten der konjunktiven Erfahrungen ihrer Produzenten zu verstehen.

Planimetrie

Die Rekonstruktion der planimetrischen Ganzheitsstruktur von Familienfotos „bezieht sich auf die formale Konstruktion des Bildes in der Fläche. Da das Bild selbst eine Fläche ist, ist es die planimetrische Position, welche das Bild in der ihm eigentümlichen Gesetzlichkeit bestimmt“ (Bohnsack 2011, S. 39). Wie von Bohnsack (u.a. 2011, 2010) sowie von Wopfner (2012, S. 8) ausdrücklich erwähnt, ist diese Etappe von besonderer Bedeutung, da sie uns den Zugang zum „sehenden Sehen“ (Imdahl 1980, S. 92) oder den Weg von der Bildsyntax zur Bildsemantik (Mollenhauer 1996) eröffnet. Wichtig an dieser Stelle ist die Identifikation der planimetrischen Linien, die das Familienfoto als Ganzes organisieren und gleichzeitig „einen Zugang zur simultanen Organisation von Bedeutung in der Fläche und damit zur Eigenlogik des Bildes“ (Przyborski/Sluneko 2012, S. 27) erschaffen.



Abbildung 3: Planimetrie

In unserem Beispiel wird die Komposition des Bildes durch die Wahl der Fassade des Hauses als Ort der Referenz für die Familie markiert und durch vier horizontale Linien mit einer Neigung von 15° , die parallel zu den Linien des Gebäudes und des Bodens liegen. Die erste Linie verläuft vom rechten Fuß des jüngeren Erwachsenen über die Füße des auf dem Schaukelstuhl sitzenden Jungen und die Pfoten des Hundes bis zu den Füßen des ganz außen sitzenden Mädchens. Die zweite Linie führt am Kopf des Hundes vorbei. Die erste und zweite Linie umschließen den Hund als einzige Figur, die am unteren Rand des Bildes steht und das Zentrum der Szene einnimmt. Die dritte Linie läuft über die Köpfe des jüngeren Mannes, zweier Jungen und dreier Mädchen. Die vierte Horizontale erstreckt

sich über den Köpfen der älteren Erwachsenen und der älteren Jungen und Mädchen. Die dritte und vierte Linie trennen die älteren Figuren von den jüngeren, obwohl die dritte Linie das Gesicht der jüngeren Frau durchläuft.

Außerdem gibt es vier vertikale Linien, die sowohl die Mittelebene und den Hintergrund als auch zwei Paare voneinander abheben. Ein Paar wird von den älteren Erwachsenen gebildet und ein Paar von den jüngeren Erwachsenen. Die vertikalen Linien trennen auch den kleineren Jungen, der an der inneren Seite des Hauses steht und andere Kleidung trägt als der Rest der Fotografierten, vom Rest der Gruppe ab. Der Winkel der horizontalen Linien wird von den Jugendlichen und Kindern projiziert, was Ausdehnung und Langlebigkeit – die Kontinuität der Familie – darstellt, während zwei der vertikalen Linien eben jenen Jungen, der hinter dem Fenster ist, vom Rest der Gruppe trennen. Die gesamte Komposition zeigt die Familie im Mittelpunkt des Bildes, d.h. die Familie besetzt die gesamte Fotofläche. Es zeigt eine familiäre Szene vor der Fassade eines Hauses – das Haus wird nicht vollständig gezeigt, nur ein Fenster und eine Tür –, was die Familie zum Hauptthema des Fotos im Mittelpunkt des Bildes macht.

Perspektivität

Der zweite Schritt der Analyse der formalen Komposition bezieht sich auf die *perspektivische Komposition*. Hierbei wird analysiert, wie das gedruckte Bild von den Grundsätzen der Perspektive und aus der Sicht des abbildenden Bildproduzenten (des Fotografen) zu betrachten ist, und gleichzeitig wird darauf geachtet, wie die abgebildeten Bildproduzenten (die Familienmitglieder) selber betrachtet werden möchten. Die Perspektive spielt eine wichtige Rolle bei der Bildanalyse, da sie uns Einblicke in die Perspektive der Bildproduzenten und in ihre Weltanschauungen, ihren Habitus ermöglichen, wie von Panofsky (1997) in *Perspective as Symbolic Form* formuliert wurde (s. Bohnsack 2010a, S. 286; 2011, S. 38).

Auf der Abbildung 4 lässt sich durch die Muster von Licht und Schatten, den „Blick“ der Fotografierten und den Fokus des Bildes die Position des Fotografen erschließen. Auf diese Weise und aufgrund perspektivischer Kenntnisse bemerkt man, dass die Kinder unscharf eingestellt sind, wobei der Junge hinter dem Fenster am unschärfsten ist. Das perspektivische Zentrum ist also nicht die Gruppe, sondern der Fokus richtet sich auf die erwachsenen Männer, besonders den älteren, den Patriarchen der Familie. Die horizontale Linie, auf welcher der Fluchtpunkt liegt, verläuft über dem Kopf des älteren Mannes, sodass sie die Jungen und Mädchen oder die erwachsenen Frauen nicht trifft. Man kann also festhalten, dass die räumliche Organisation und die Struktur der Sichtbarkeit der Gruppe bzw. der Familie Cavalcante von Geschlechts- und Generationenverhältnissen beherrscht werden. Die erwachsenen Männer werden von Frauen, Jugendlichen und Kindern getrennt, mit einer Ausnahme: der Junge auf dem Schaukelstuhl.

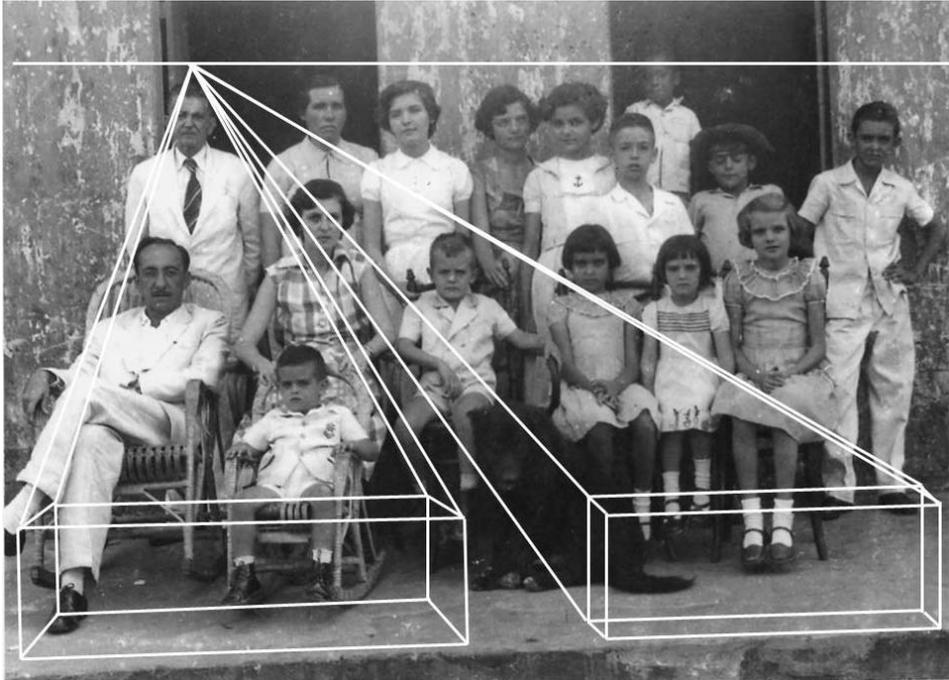


Abbildung 4: Perspektivität

Szenische Choreografie

Der letzte Schritt der Analyse der formalen Komposition bildet die *szenische Choreografie*. Dabei geht es um die Analyse der räumlichen „Positionierung der Akteure bzw. Figuren zueinander ebenso wie den Bezug ihrer Gebärden, aber auch ihrer Blicke, aufeinander“ (Bohnsack 2010, S. 167). Wopfner betont, dass im „Sinne von Imdahls Unterscheidung von *erkennendem* und *sehendem* Sehen, die perspektivische Projektion und die szenische Choreografie ein wiedererkennendes Sehen erfordern, während die planimetrische Komposition mit ihren selbstgesetzlichen Relationen auf ein formales und sehendes Sehen ausgerichtet ist (2012, S. 10).

Wenn man das Foto der Familie Cavalcante mit dem Blick eines *wiedererkennenden Sehen* betrachtet, erhalten die Erwachsene auf der linken Seite des Bildes und das Kind im Schaukelstuhl, das auf der linken Seite und vor den Erwachsenen sitzt, eine besondere Position innerhalb des Bildes.

Die fünf Personen in diesem „haus- oder zeltförmigen Ensemble“ (Bohnsack 2011, S. 98f) bilden in gewisser Weise einen Block mit Repräsentanten aus drei Generationen der Familie. Ein erwachsener Mann und ein Junge neben ihm sitzen auf verschiedenen großen Schaukelstühlen. Hintern dem Jungen sitzt eine Frau, die den Schaukelstuhl des Jungen mit beiden Händen festhält. Zwei erwachsene Personen (vermutlich die Großeltern) stehen hinter den sitzenden Erwachsenen (wahrscheinlich die Eltern der Kinder). Es fällt auf, dass die älteren Mitglieder auf dem Familienfoto in der zweiten Reihe positioniert wurden und keinen Sitzplatz bekamen.



Abbildung 5: Szenische Choreografie

Außerhalb der Umrisse dieses Ensembles kann man genau in der Mitte des Bildes und vor der Reihe der anderen jüngeren Kinder einen großen und gut gepflegten Hund entdecken. Er wird als Familientier gezeigt, besonders der Kinder. Hinter dem Hund sind zehn Personen in zwei Reihen angeordnet sowie ein kleiner Junge im Hintergrund. Ein Junge sitzt auf einem Stuhl mit Armlehnen, der genauso groß ist wie der Stuhl der Frau neben ihm auf der linken Seite. Zwei der drei sitzenden Mädchen sind auf Stühlen und das mittlere Mädchen, die kleinste unter ihnen, sitzt auf einer Bank. Zwei Jungen aus der zweiten Reihen fallen praktisch aus der Bildkomposition heraus bzw. passen nicht zur Formalität der Gruppe. Der Junge ganz rechts lehnt sich an die Wand an und hat eine Hand hinter dem Rücken. Der andere Junge, der einen Hut trägt, hat die Arme auf dem Fenster, was seinen Bauch nach vorne projiziert. Diese beiden Jungen scheinen das Bild bzw. die Fotoaufnahme als einen Spaß zu betrachten und zeigen nicht die Ernsthaftigkeit und Strenge, die die anderen zeigen. Weiterhin sieht man im Hintergrund, dass der Junge außerhalb der Reihen die einzige Person auf dem Foto ist, die für die Abbildung des Bildes nicht besonders gekleidet war.

Ikonologisch-ikonische Interpretation

Bei der dokumentarischen Methode werden Bilder bzw. Familienfotos vorwiegend als Ausdruck eines konjunktiven Erfahrungsraumes der Bildproduzenten rekonstruiert. In diesem Sinne richtet sich die ikonisch-ikonologische Interpretation „auf die Orientierung dieses Erfahrungsraumes und nicht auf die Rezeption des Bildes

innerhalb anderer Erfahrungsräume“ (Przyborski/Slunecko 2013, S. 211). An dieser Stelle setzt die Analyse auf der „Ebene des atheoretischen Wissens der ausgebildeten Bildproduzent/inn/en“ an, welches in der Regel ein metaphorisches Wissen ist, in dem „soziale Szenerien und Ausdrucksformen bildlich gespeichert sind und ausgedrückt werden“ (Wopfner 2012, S. 11).

Hinsichtlich unseres Beispiels lässt sich festhalten, dass – im Gegensatz zum Familienfoto von Sebastião Salgado, wo die Zahl der Kinder mit Armut assoziiert wird – die Nachkommenschaft bei der Familie Cavalcante als Indikator für Wohlstand und Familienerfolg fungiert bzw. im Bild produziert wird. Höhepunkt in diesem Familienfoto ist die Anwesenheit der jüngeren Generation – Jungen und Mädchen –, die auf das Wachstum der Familie sowie ihren Fortbestand, ihre Erweiterung und ihre gesellschaftliche Position in den 1950er Jahren hindeutet. Das Posieren für die Aufnahme vermittelt den Eindruck, dass die Fotografierten die Absicht hatten, sich als eine Großfamilie darzustellen, deren Hierarchie durch die Generationenfolge bestimmt wird und die auf die Vaterfigur konzentriert ist. Außerdem lässt sich eine klare Abgrenzung in der geschlechtsspezifischen Struktur der Familie erkennen, worin die Patriarchen auf der linken Seite des Bildes die zentralen Figuren darstellen. Dies wird auch vom abbildenden Bildproduzent (dem Fotografen) bekräftigt, zumal die Schärfe des Bildes auf diese Gruppe eingestellt wurde.

Schlussworte

Anhand der Analyse eines Familienfotos einer wohlhabenden Großfamilie aus dem ländlichen Nordosten Brasiliens wurden die einzelnen Schritte der dokumentarischen Bildinterpretation aufgezeigt. Ein Familienbild, wie das hier analysierte, eines von vielen Bildern aus privaten Archiven, hebt Erinnerungen auf und gibt sie nachkommenden Generationen weiter. Fotografien tragen dabei viel mehr als nur affektive Werte und Aspekte einer Familie in sich. Sie sind einzigartige Quellen, in denen sich Weltanschauungen, soziale Sinn- und Seinswelten widerspiegeln. Sie geben uns Zugang zu den konjunktiven Erfahrungsräumen, indem sie bestimmte Familienstrukturen perpetuieren, und verweisen auf Bedeutungen der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu, Alter und Geschlecht. Mit anderen Worten: „Im Modus des unausdrücklichen Erkennens auf der Basis des Habitus können sich zudem genuin bildliche Sinngehalte erschließen, die sich einer Versprachlichung weitgehend entziehen“ (Michel 2007, S. 73).

Die sozialwissenschaftliche Nutzung von privaten Fotografien bzw. die Betrachtung von Familienfotos als Quelle wird allmählich in Forschungsprojekte einbezogen (s. Bohnsack 2011). Eine Verständigung durch Bilder und zwischen unterschiedlichen Erfahrungsräumen setzt jedoch einen Prozess der Interpretation voraus und erfordert ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen bei der Analyse von Familienfotos aus unterschiedlichen Milieus: „Diese analytische Herangehensweise bildet ein zentrales Element der dokumentarischen Methode, und im Sinne der Luhmannschen Systemtheorie stellt diese Haltung den Übergang von den Beobachtungen *erster* zu den Beobachtung *zweiter* Ordnung dar“ (Weller 2005, S. 302).

Anmerkungen

- 1 Eine erste Version des Aufsatzes wurde aus dem portugiesischen von Dr. phil. Vinícius Liebel übersetzt. Die neu aufgearbeitete Fassung wurde von Wivian Weller und Rainer Domschke übersetzt bzw. korrigiert. Wir bedanken uns bei den anonymen Gutachter/Gutachterinnen für die wertvolle Kommentare und Vorschläge.
- 2 Wir danken Prof. Dr. Gouvan de Magalhães für die Bereitstellung dieses Fotos und Genehmigung zur Analyse und Publikation.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen
- Bohnsack, R. (2007): *Zum Verhältnis Von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung*. In: Friebertshäuser, B./Felden, H./Schäfer, B. (Hrsg.): *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 21–45.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Qualitativen Methoden*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2010a): *The Interpretation of Pictures and the Documentary Method*. In: Bohnsack, R./Weller, W./Pfaff, N. (Hrsg.): *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen/Farmington Hills, S. 267–292.
- Bohnsack, R. (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2013): *A interpretação de imagens segundo o método documentário*. In: Weller, Wivian; Pfaff, Nicolle. *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Teoria e Prática*. Petrópolis, S. 114–134.
- Imdahl, M. (1980): *Giotto. Arenafresken. Ikonographie Ikonologie Ikonik*. München.
- Imdahl, M. (2006): *Ikonik, Bilder und ihre Anschauung*. In: Boehm, G. (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München, S. 300–324.
- Langer, S. (1984): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Mauad, A. (2008): *O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual*. *ArtCultura: Revista de História, Cultura e Arte*, v. 10, n. 16, S. 33–50.
- Michel, B. (2007): *Fotographien und ihre Lesarten. Dokumentarische Interpretation von Bildrezeptionsprozessen*. In: Friebertshäuser, B./Felden, H./Schäfer, B. (Hrsg.). *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 61–78.
- Mollenhauer, K. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim/München.
- Panofsky, E. (1997): *Perspective as Symbolic Form*. New York.
- Przyborski, A./Slunecko, T. (2012): *Linie und Erkennen: Die Linie als Instrument sozialwissenschaftlicher Bildinterpretation*. *Journal für Psychologie*, 20. Jg., H. 3. <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/239> (4.3.2016) Przyborski, A./Slunecko, T. (2013): *Ikonizität – medientheoretisch gedacht und empirisch beleuchtet*. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode: Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 189–212.
- Weller, W. (2005): *Karl Mannheim und die dokumentarische Methode*. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 6. Jg., H. 2, S. 295–312.

- Weller, W./Pfaff, N. (2013): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der Habitualisierung – Systematische Bestimmungen und exemplarische Rekonstruktionen. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 56–74.
- Wopfner, G. (2012): Zwischen Kindheit und Jugend – ein sehender Blick auf Kinderzeichnung. *Journal für Psychologie*, 20. Jg., H. 3. <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/238/284> (4.3.2016)

Till Jansen

Anerkennung oder komplexe Verhältnisse?

Interpretative Mitbestimmungsforschung jenseits von Macht und Partizipation

Recognition or complex conditions?

Interpretative research in co-determination beyond power and participation

Abstract:

Methodische und methodologische Ansätze der interpretativen Mitbestimmungsforschung begreifen ihren Gegenstand in der Regel in Kategorien von Macht und Anerkennung: Sie fragen danach, welche Interaktionsbeziehungen sich unter Maßgabe einer Machtasymmetrie ausbilden können. Dabei übersehen sie die unterschiedlichen sachlichen Rationalitäten, in die die Mitbestimmung eingebettet ist: Wirtschaftliche Erwägungen treffen auf Machtkalküle, Gewerkschaftspolitiken kollidieren mit Perspektiven von Betriebsräten, Finanzmarktperspektiven mit produktionsfokussierten Strategien. Um Mitbestimmungspraxen angemessen fassen zu können, müssen die unterschiedlichen sozialen Rationalitäten daher angemessen rekonstruiert und in ihrer wechselseitigen Bezugnahme verstanden werden. Anhand der mehrwertigen Logik Gotthard Günthers wird in diesem Artikel eine Metatheorie der Mitbestimmungsforschung vorgestellt, deren Ziel die Rekonstruktion sozialer Komplexität ist. Die Implikationen dieser Perspektive werden anhand der Analyse eines mitbestimmten Aufsichtsrats demonstriert.

Schlagworte: Interpretative Mitbestimmungsforschung; rekonstruktive Methoden; dokumentarische Methode; Polykontextualität; Systemtheorie

Abstract:

Interpretative qualitative research in co-determination usually conceptualizes its subject along the theoretical trajectories of power and recognition: The question is usually, which interactional patterns and cultures emerge under the given asymmetries of power. However, co-determination is not only a question of power but also deals with a plentiful of other societal rationales: Economic calculations meet micropolitics, labour unions struggle with work council, perspectives on financial markets clash with strategies based on production. We have to reconstruct this complexity involved, in order to get a grasp of the situation. This paper proposes to use the many-valued logic of Gotthard Günther as a metatheoretical framework for such cases. The implications are discussed using the case of a co-determined supervisory board.

Keywords: co-determination; qualitative methods, documentary method, polycontextuality, systems theory

1. Einleitung

Rekonstruktive Sozialforschung ist stets an spezifische metatheoretische Annahmen gebunden, die einen wesentlichen Einfluss auf die Auswertung des Materials und die Struktur der Ergebnisse haben (Bohnsack 2003). Die Metatheorie bestimmt, ob wir etwa konjunktive Erfahrungsräume, Diskurse oder Biographien entdecken, mithin, auf welcher analytischen Ebene wir uns bewegen. Die interpretative Mitbestimmungsforschung, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, bringt eine spezifische Metatheorie mit sich (als Übersicht vgl. Greifenstein/Kißler 2010). Diese Metatheorie vereint zwei zentrale theoretische Elemente in einer Perspektive: Zunächst wird die Mitbestimmung als Machtproblem betrachtet: Während das Management Macht ausübt, kontert die Mitbestimmung diese Macht. In der Folge wird danach gefragt, welche Form der Interaktion sich unter den Bedingungen dieser Machtstrukturen entwickelt.

These dieses Artikels ist, dass eben jene metatheoretische Lagerung den Gegenstand nicht voll zu erfassen vermag, da sie die spezifischen sachlichen Rationalitäten nicht ausreichend berücksichtigt, mit denen die Mitbestimmung konfrontiert wird (vgl. Deutschmann 2002, S. 29; Kühl 2004, S. 80). Beide Seiten, sowohl das Management wie auch die Arbeitnehmervertretung, sind in komplexe institutionelle Geflechte eingespannt, die von der interpretativen Mitbestimmungsforschung als Macht subsummiert werden, von der es die Interaktion zu befreien gilt. Will man die Mitbestimmung jedoch als enaktierte Institution verstehen, so gilt es gerade diesen blinden Fleck zu beleuchten. Die interpretative Mitbestimmungsforschung muss dann ihr Augenmerk auf „Übersetzungsverhältnisse“ (Renn 2006) lenken. Es stellt sich die Frage, welche relevanten Rationalitäten (etwa Branchen, Märkte, Standorte, die Differenz von Gewerkschaftsvertretern und betrieblicher Mitbestimmung, die policy von Großaktionären etc.) in einem konkreten Fall vorliegen, wie diese Rationalitäten interpretiert werden, wie die unterschiedlichen Interpretationen ineinander greifen und schließlich in eine Mitbestimmungspraxis übersetzt werden. Denn eine noch so hohe Anerkennung mag im Scheitern des Dialogs enden, wenn es kein Vokabular gibt, das Anschlüsse zwischen den Sachproblemen der Arbeitnehmervertretung und des Managements herzustellen vermag.

Im Anschluss an die dokumentarische Methode in einer kontexturanalytischen Erweiterung (Vogd 2014; Vogd/Harth/Offner 2015; Jansen/von Schlippe/Vogd 2015) soll ein metatheoretischer Zugang vorgeschlagen werden, mit dem diese Komplexität rekonstruktiv abgebildet werden kann. Dieser wird am Beispiel der Analyse eines mitbestimmten Aufsichtsrats exemplarisch dargestellt.

2. Interpretative Mitbestimmungsforschung: Fokus auf Interaktionskulturen

Die interpretative Mitbestimmungsforschung, wie sie sich seit den späten siebziger Jahren entwickelt hat, ist geprägt durch ein interaktionistisches Paradigma (Kotthoff 2013, S. 329), in dem die institutionelle Einbettung sowohl des Mana-

gements wie auch der Arbeitnehmervertreter als Machtproblem begriffen wird: Das Management übt Macht aus, während die Arbeitnehmervertreter Gegenmacht ausüben. Empirisch stellt sich dann die Frage, welche Umgangsformen sich in dieser Konstellation entwickeln und ob und in welcher Form Arbeitnehmervertreter Anerkennung erfahren.

Klassisch für diese Phase der Forschung sind etwa die Studien von Kotthoff, der nach „Partizipationsmustern“ (Kotthoff 1981, S. 28) fragt. Da der Betriebsrat vom Management beherrscht sei, stelle sich die Frage, inwieweit Gleichrangigkeit in der Beziehung hergestellt werde. Herrschaft erscheint hier als ein Ringen um Anerkennung und „Beziehungsarbeit“ (Kotthoff 1994, S. 23f.). Entsprechend dieser Fragestellung entwickelt Kotthoff eine Typologie der Interaktionsmuster, die verschiedene Formen defizienter Betriebsratsarbeit konstatiert, etwa den *ignorierten* und den *isolierten* Betriebsrat (Kotthoff 1981). In einer weiteren Studie werden zudem verschiedene Formen der erfolgreichen Mitbestimmung identifiziert, wie der *standfeste*, der *kooperative* oder der *aggressive* Betriebsrat (Kotthoff 1994). Die entwickelte Typologie entfaltet sich demnach zum einen entlang einer binär verstandenen Machtachse von defizienter oder erfolgreicher Partizipation und zum anderen entlang unterschiedlicher Verständnisse von Interaktionsbeziehungen. Diese Herangehensweise hat die qualitative Mitbestimmungsforschung maßgeblich geprägt. So ist etwa die Typologie von Osterloh (1993) ähnlich angelegt, wenn sie *konfliktorientierte*, *harmonische* oder *kritisch-kooperative* Betriebsratsarbeit konstatiert. Bosch (1997) hingegen konstatiert eine versachlichte Umgangsform.

Die komplexe institutionelle Einbettung von Mitbestimmung in wirtschaftliche und technologische, gesetzliche und verschiedene politische Rationalitäten und Kalküle wird dabei weitgehend außen vor gelassen. Selbst Arbeiten, die dies kritisch bemerken (Bosch et al. 1999, S. 9), vermögen mit Konzepten wie dem *betrieblichen Sozialsystem* nicht wesentlich über eine Perspektive hinaus zu gehen, die sich an der Dualität von Macht und Anerkennung orientiert. Änderungen an dieser Herangehensweise bestehen dann vor allem in der Verschiebung des Fokus, etwa auf die Orientierungsmuster des Managements (Trinczek 2004), hochqualifizierten Mitarbeitern (etwa Baethge/Denkinger/Kadritzke 1995; Faust/Jauch/Notz 2000) oder kleinen und mittleren Betrieben (Wassermann 1999; Hilbert/Sperling 1993). Wie Kotthoff (2013, S. 326) bemerkt: „Bei allen Unterschieden im Detail geht es diesen Untersuchungen um die Interaktionsmuster im Beziehungsdreieck zwischen Betriebsrat und seinen Bezugsgruppen Management, Belegschaft und Gewerkschaft.“

Diese Perspektive ändert sich auch nicht wesentlich in der einzig größere qualitative Studie zur Unternehmensmitbestimmung, der Mitbestimmung im Aufsichtsrat (Bamberg et al. 1987, 1984). Es geht um die Frage nach der „Interessenwirksamkeit“, und die Gewerkschaftsnähe ist entsprechend klar benannt. Die Typologie verläuft wieder entlang der Unterscheidung von Macht und Anerkennung. So reichen die Typen etwa von „Mitbestimmung gehört nicht zum Stil des Hauses“ (Bamberg et al. 1987, S. 62ff.) bis zu „Der Aufsichtsrat als Kampfarena“ (Bamberg et al. 1987, S. 73ff.). Somit wird auch hier der Gegenstand als ein Machtverhältnis begriffen, in dem die unterlegene Gruppe um Anerkennung kämpft.

3. Sach- oder Sozialorientierung: Unterschiedliche Rationalitäten

Das Problem dieser Herangehensweise und ihres Fokus auf Macht und Anerkennung ist dabei, dass sie unterschiedliche komplexe, in der Interaktion enaktierte Institutionen auf eine Frage nach der zwischenmenschlichen Beziehung reduziert. Mit Luhmann (1984) ließe sich sagen, die Sachdimension von Sinn wird auf die Sozialdimension reduziert. Durch die Reduktion institutioneller Komplexität auf Macht sieht man das Problem der Mitbestimmung im Wesentlichen in der Frage, ob Arbeitnehmervertreter als Dialogpartner anerkannt werden und sich als solche verstehen. Diese Annahme übersieht jedoch, dass organisationale Praxis in unterschiedliche soziale Rationalitäten und institutionelle Lagerungen eingebettet ist, die ihre spezifische Eigenlogik entwickeln und die Praxis wesentlich bestimmen. Vogd (2004, 2002, 2009) hat diesen Umstand klar im Fall ärztlicher Entscheidungsfindung im Krankenhaus herausgearbeitet und methodisch reflektiert (Vogd 2011): Die Behandlung komplexer Fälle geschieht in einem institutionellen Spannungsfeld, in dem unterschiedliche Logiken arrangiert werden. So müssen organisationale Rationalitäten mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Einklang gebracht werden. Die Vorgaben der Krankenkassen, professionelle Erfordernisse, die soziale Situation des Patienten und der rechtliche Rahmen müssen in der Praxis zu einander in Beziehung gesetzt werden. Um es in diesem Fall zuzuspitzen: „Noch bevor sich eine Arzt-Patient-Beziehung in konkreter Form entfalten und entwickeln kann – sei es in paternalistischer oder demokratischer Form –, prägen zuvor getroffene Situationsdefinitionen [...] die Gestaltung“ (Vogd 2002, S. 321). Organisationale Praxis *ist* hier enaktierte institutionelle Komplexität und steht dieser nicht gegenüber (Kuhn 2012).

Nicht anders verhält es sich mit der Mitbestimmungspraxis. So übersieht etwa die Reduktion von Marktstrukturen auf Macht, dass sich dieselben im Unternehmen als Bearbeitung von Knappheit darstellen und etwa grundsätzlich von Machtausübung etwa durch Gesetzgebung unterscheiden. Wird die Pluralität institutioneller Rationalitäten in Organisationen auf die Machtdimension reduziert, so kann man etwa nicht verstehen, warum Manager ihre Arbeit häufig überhaupt nicht als Machtausübung, sondern als Effizienzoptimierung verstehen und dass gerade dieses unterschiedliche Verständnis ein Problem für die Mitbestimmung darstellt (gut sichtbar bei Eberwein/Tholen 1990, S. 154ff). Ebenso verhält es sich mit den unterschiedlichen Rationalitäten, in denen Betriebsräte und Gewerkschafter eingebettet sind, oder mit den Unterschieden zwischen einem Großinvestor mit einer spezifischen unternehmerischen Idee und dem Vertreter einer Bank, der das Unternehmen von den Zahlen her denkt. Es stellt sich die Frage, ob in der Unternehmensführung primär über Shareholder Value oder über nachhaltiges Wachstum gedacht wird, ob Betriebsratsarbeit primär Gegenmacht oder auch Unternehmenslenkung bedeutet.

Diese sachliche Dimension findet zwar immer wieder Eingang in die rekonstruktive Forschung, z.B. im Konzept des Co-Managements (Müller-Jentsch/Seitz 1998), das die Orientierung der Arbeitnehmervertreter an einer wirtschaftlichen Logik beinhaltet. Doch werden selbst solche Konzepte entweder im Sinne einer guten Beziehung verstanden, oder die ökonomische Orientierung als Verrat am Gegenmachtgedanken kritisiert (vgl. etwa Kotthoff 1998; Bamberg et al. 1987).

Die wirtschaftliche Seite der Unternehmensführung kann in einer Theorie, die nur über Macht gedacht ist, nicht angemessen konzeptionalisiert werden. In dieser Hinsicht kommt das oftmals konstatierte Theoriedefizit der Mitbestimmungsforschung zum tragen (Kühl 2004, S. 80; Deutschmann 2002, S. 26).

Letztlich entscheidet sich die interpretative Mitbestimmungsforschung im Hinblick auf ihren Gegenstand somit weniger an der Frage „Was ist der Fall?“ als vielmehr an der Frage „Was steckt dahinter?“ (Luhmann 1993). Die Institution Mitbestimmung und die verschiedenen institutionellen Lagerungen, die durch sie verknüpft werden – angefangen bei der jeweiligen Marktsituation des Unternehmens bis hin zu der mikropolitischen Situation in der Arbeitnehmerschaft – werden im Wesentlichen auf die Dimension *Macht* reduziert. Damit wird die Institution etwas der sozialen Praxis extern gegenüber stehendes, das letztlich das Management begünstigt und die Arbeitnehmer benachteiligt. Die Mitbestimmungspraxis als enaktierte Institution (Kuhn 2012), gerät dabei jedoch aus dem Blickfeld.

Soziale Räume in Organisationen

Interessiert man sich jedoch für die Mitbestimmung als in Organisationen enaktierte Institution, als auf eine spezifische Art gelebtes institutionelles Gefüge, und begreift die verschiedenen institutionellen und organisationalen Strukturen nicht mehr externe Herausforderung für eine Interaktion unter Gleichen, so bedarf dies einer grundsätzlichen Rekonfiguration der Metatheorie. Vogd (2002, 2011) schlägt hierzu, ausgehend vom Konzept des Orientierungsrahmens, die Verbindung von dokumentarischer Methode (Bohnsack 2003) und Systemtheorie vor. Hierzu werden verschiedene gesellschaftliche Rationalitäten als unterschiedliche Rahmen von Interaktionen konzipiert.

Diese Verbindung, die sich in der Analyse von Interaktionen hervorragend bewährt hat, gerät jedoch an ihre Grenzen, wenn es nicht mehr darum geht, wie unterschiedliche Rationalitäten in einer geteilten Praxis arrangiert werden, sondern wie diese verschieden interpretierten und gelebten Rationalitäten selbst zu einander in einer Beziehung stehen und das Zusammenwirken verschiedener Praxen strukturieren. Wenn sich also nicht mehr die Frage stellt, wie ein konjunktiver Erfahrungsraum verschiedene Rahmen verbindet, sondern wie verschiedene Räume, etwa betriebliche Arbeitnehmervertretung, gewerkschaftliche Arbeitnehmervertretung sowie Anteilseignervertretung, ineinander greifen. Denn dies ist bei der Mitbestimmung der Fall: Die Interaktion von Arbeitnehmervertretern und Management kann nur zu einem geringen Grad bis gar nicht auf einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum zurück geführt werden, was wesentlich mit der Idee des konjunktiven Erfahrungsraums zusammenhängt:

Die dokumentarische Methode hat sich, wie die meisten rekonstruktiven Verfahren, in enger Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstand entwickelt (Bohnsack 2003, S. 10). In diesem Fall war es vor allem die Erforschung von Milieus und Generationen, also von sozialen Gruppen, die durch einen geringen Grad an Formalisierung und stattdessen durch einen hohen Grad an Informalität sowie einer langen Sozialisation der Mitglieder gekennzeichnet sind. Sowohl in Milieus wie auch in Generationen wächst man auf und eignet sich ein spezifisches, in hohem Grad unbewusstes Wissen an, das eine spezifische Weltanschau-

ung prägt. Diese Weltanschauung wiederum formt dann das soziale Handeln, bleibt jedoch implizit und so nicht direkt zugänglich (Mannheim 1923). Soziale Praxis wird entsprechend – ausgehend von der Idee konjunktiver Erfahrungsräume und konjunktiven Wissens – gedacht. Kommunikatives Wissen, jenes Wissen, das explizit verfügbar ist, gilt hingegen als sekundär. Es interessiert vor allem im Hinblick auf seine Handhabung und wird als Ausdruck impliziter Wissensbestände gegriffen. Diese Konzeption sozialer Praxis, geprägt von konjunkтивem Wissen und konjunkativen Erfahrungsräumen, hat für organisationale Zusammenhänge verschiedene problematische Implikationen:

1. Zunächst wird aus einer praxeologischen Perspektive Sozialität als von einem konjunkativen Erfahrungsraum strukturiert gedacht. Im organisationalen Alltag lässt sich jedoch soziale Praxis nur in bestimmten Fällen als Resultat einer solchen geteilten Orientierung, etwa als Ausdruck einer ärztlichen Profession oder eines spezifischen Berufsmilieus, sehen (Mensing 2008). Vielmehr besteht die Normalität des organisationalen Alltags gerade darin, dass sich unterschiedliche Räume konsequent aneinander abarbeiten. Ingenieure diskutieren mit Betriebswirten und Designern, Ärzte setzen sich mit Physiotherapeuten, Pflegepersonal und Patienten auseinander. Professoren ärgern sich mit Studenten, fachfremden Kollegen und Verwaltungspersonal herum. Der konjunkative Erfahrungsraum, der diese Interaktionen strukturiert, ist zumeist sehr dünn und häufig auf eine Art generalisierten Wissens um den Umgang mit formalen Organisationen strukturiert. Das Meeting in einem Großkonzern unterscheidet sich nicht wesentlich von einer Fakultätsratssitzung. Dennoch passieren sehr unterschiedliche Dinge. So mag in einem Fakultätsrat etwa ein neuer Studiengang im Hinblick auf Bewerberzahlen und Personalressourcen verhandelt werden, während in einem Konzern hingegen etwa die Marktchancen eines neuen Produktes ausgelotet werden. Der Modus der Diskussion mag sich durchaus ähneln, etwa mehr oder weniger konfliktbehaftet sein. Die jeweilige Praxis jedoch nur auf diesen Modus zu reduzieren, hieße die Spezifika der jeweiligen Organisation im Hinblick auf fachliche, rechtliche und weitere institutionelle Lagerungen auszublenden. Ein Fakultätsrat wäre etwa von einem Konzernmeeting, einem Generalsstab oder einer parlamentarischen Arbeitsgruppe nur im Hinblick auf die vorherrschende Kultur des Umgangs zu unterscheiden.
2. Damit geht einher, dass wir in hoher Frequenz die institutionellen Referenzen wechseln, in denen wir uns bewegen und dass diese reflexiv verfügbar sind – und dies sogar innerhalb einer Diskussion, einer Besprechung, einer kurzen Interaktion. Vorgesetzter und Mitarbeiter können sich gerade über die Qualität des Kaffees austauschen. Dann mag der Vorgesetzte auf die Uhr blicken und plötzlich in seine formale Rolle rutschen, auf die Notwendigkeit einer Lösung für ein bestimmtes fachliches Problem hinweisen. Sofort im Anschluss kann dann die fachliche Diskussion beginnen, in der der Vorgesetzte plötzlich Experte für eine bestimmte Dimension des Problems – vielleicht die wirtschaftliche – ist, während der Mitarbeiter plötzlich als Ingenieur spricht. In dieser Diskussion kann dann antizipiert werden, was das Design oder das Controlling von einer Idee halten mag. Innerhalb kürzester Zeit können so die Räume, Kollegen, Hierarchien, Fachdiskurse gewechselt und aus der jeweils anderen Perspektive einander reflektiert haben. Der konjunkative Erfahrungsraum, der dieses Spiel strukturiert, ist dann nur noch ein hauchdünnes Wissen um die Zweckbindung von Organisationen und vielleicht – je nachdem, wie lange die Anwesenden ei-

inander kennen und wie gut sie miteinander vertraut sind – eine gewisse Orientierung im Umgang miteinander.

3. Die dritte Folge der Konzeptionalisierung sozialer Praxis als Ausdruck konjunktiver Erfahrungsräume und kommunikativen Wissens – als eine Art Durchgangphase in der Interpretation auf dem Weg zum konjunktiven Wissen – unterschätzt die Bedeutung kommunikativen Wissens in Organisationen. Um-Zu-Motive (Schütz 1981) und explizites Wissen sind in Organisationen nicht nur als Ausdruck einer bestimmten Sozialisation zu verstehen. Sie sind vielmehr unmittelbar handlungsleitend. Wenn etwa ein Manager in einem Unternehmen darauf hinweist, dass der Markt für ein bestimmtes Produkt zusammengebrochen und deswegen die Produktion an einem bestimmten Standort nicht mehr rentabel ist, so wäre dieses Wissen erst einmal ernst zu nehmen. Ebenso wäre der Hinweis eines Gewerkschaftsvertreters auf eine Dienstanweisung von seinem Vorgesetzten als handlungsleitendes Wissen zu begreifen.

Das heißt freilich nicht, dass konjunktives Wissen keine Rolle spielt oder dass es als Antwort auf kommunikative Wissensbestände entsteht. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass kommunikatives und konjunktives Wissen ein spezifisches Amalgam bilden, das dann handlungsleitend wird. In diesem Sinne erweitert Bohnsack (2014) den Begriff des Orientierungsrahmen auch auf kommunikative Wissensbestände. So hat der Manager eine gewisse professionelle Sozialisation erfahren und ist nun in ein bestimmtes Milieu eingebettet, das ihm eine bestimmte Interpretation der neuen Marktsituation nahe legt. Abhängig von beidem, von dem formalen Wissen, wie z.B. seiner Sozialisation, wird er dann bestimmte Maßnahmen vorschlagen, etwa eine Standortschließung, eine Modernisierung, die Entwicklung eines neuen Produktes etc. Ebenso wird der Gewerkschafter eine spezifische Form des Umgangs mit der Dienstanweisung, abhängig von sozialer Einbettung und Sozialisation, wählen, etwa eine spezifische De-Coupling-Strategie (Meyer/Rowan 1977), mit der er eine Umsetzung letztlich nur simuliert, oder vielleicht auch eine konsequente Umsetzung anstreben.

Eine de-ontologisierte Konzeption sozialer Räume

Möchte man diese Auffassung sozialer Praxis in Organisationen metatheoretisch für rekonstruktive Forschung umsetzen, so bedarf dies einer Erweiterung des Konzeptes konjunktiver Erfahrungsräume. Zum einen müssen soziale Räume als Verbindung konjunktiver und kommunikativer Wissensbestände gedacht werden. Zum anderen müssen sie ontologisch indifferent konzeptualisiert sein, so dass sie in der Analyse situativ angelegt werden können. Das heißt, dass Arbeitnehmervertretung – sei es nun betriebliche oder gewerkschaftliche, die Vertretung eines Betriebsstandortes o.ä. – nicht als Milieu oder anderer konjunktiver Erfahrungsraum zu fassen ist, sondern vielmehr als eine „fungierende Ontologie“ (Fuchs 2004, S. 11). In ihr sind institutionelle Ordnungen, individuelle Deutungen, Milieus sowie professionelle Sozialisationen „verschmiert“.

Trotz dieser „Verschmierung“ lassen sie diese unterschiedlichen Ordnungen als Referenzpunkte situativ klar unterscheiden. Betriebliche Arbeitnehmervertretung vereinigt andere Sozialisation, institutionelle Rahmenbedingung und Erfahrungsräume als hauptamtlich gewerkschaftliche. Die Vertretung eines spezifischen Standorts mag sich hier in vielen Punkten etwa mit der allgemeinen be-

trieblichen Arbeitnehmervertretung überschneiden. De facto, ist erstere eine Subgruppe der letzteren. Dennoch kann die Vertretung eines Standortes als „fungierende Ontologie“ einrasten und andere institutionelle, mikropolitische und kulturelle Lagerungen aktualisieren. Wo eine Gruppe von Arbeitnehmervertretern sich so in einem Moment noch den Raum betrieblicher Arbeitnehmervertretung gegenüber dem Management befindet, kann sie sich im nächsten Moment etwa entlang von Standort- oder Gewerkschaftszugehörigkeit neu konfigurieren.

Um eine solche „fungierende Ontologie“ metatheoretisch zu fassen, möchte ich im Anschluss Gotthard Günther (1979) den Begriff der Kontextur vorschlagen. Günther konzeptioniert eine Kontextur konsequent aus einer formallogischen Perspektive und begreift eine Kontextur entsprechend als einen zweiwertigen Frageraum. Jede Kontextur beinhaltet eine positive Seite, ein spezifisches ‚Was‘, dem eine Sphäre der Reflexivität gegenüber steht, die das ‚Wie‘ einer Kontextur darstellt. Erstere stellt ontische Seite der fungierenden Ontologie dar, während Zweitere den Logos repräsentiert. Diese Unterscheidung verläuft praktisch entlang der Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen, bzw. dokumentarischem und immanentem Sinn in der dokumentarischen Methode, ist jedoch konsequent de-ontologisiert gedacht.

Gleichzeitig sind Kontexturen als verbunden, dabei jedoch inkommensurabel gedacht. Sie verweisen aufeinander, deuten also praktisch immer über sich hinaus, ohne dabei das andere, auf das sie deuten, in sich auflösen zu können. Für Günther entsteht so ein Netz aus logischen Räumen, die sich selbst irritieren und im Zuge dieser Irritation eine stabile Ordnung aufbauen (Günther 1976). Soziale Ordnung aus dieser Perspektive her gedacht wäre also nicht das Resultat einer bestimmten Wissenslagerung, im praxeologischen Verständnis Resultat konjunktiven Wissens, sondern vielmehr die Abarbeitung unterschiedlicher Wissensräume aneinander, deren Ordnung aber selbst nicht mehr auf einen einheitlichen Raum zurückgeführt werden kann.

Der Begriff der sozialen Rationalität, der hier vorgeschlagen wird ist also rein differenztheoretisch gedacht. Als soziale Rationalität gilt, was sich im Unterschied zu einer anderen als auf eine spezifische Weise enaktiertes und institutionalisiertes, organisiertes oder kulturelles Regelsystem zeigt. Institutionalisierte Strukturen (auch etwa Hierarchien, Regelsysteme etc.) werden damit konsequent als praxisimmanent (Kuhn 2012) und nicht als etwas der Praxis extern gegenüber stehendes gedacht (Bohnsack 2014). Das schließt nicht aus, dass bestimmte gesellschaftliche Rationalitäten als Zumutung von außen erscheinen. Dies ist jedoch wieder nur aus einer bestimmten Binnenperspektive möglich, die gleichzeitig auf eine Praxis des Umgangs mit der jeweiligen Externalität verweist und sie so (wenn auch vielleicht widerwillig) enaktiert.

Der analytische Blick richtet sich entsprechend zum einen auf die Binnenstrukturen der im Feld vorgefundenen Kontexturen. Es geht damit um die Rekonstruktion der reflexiven Seite einer bestimmten Ontologie wie auch um die Rekonstruktion der positiven Wissensbestände derselben. Die Perspektive bleibt so zunächst nahe an der dokumentarischen Methode, wenn auch der „Verschachtelung“ expliziter und impliziter Strukturen ein höherer Wert beigemessen wird. Es geht in diesem Sinne nicht um die Zurückführung der einen auf die andere Struktur, sondern um die Rekonstruktion des Ineinandergreifens, der manifesten Elemente einer Ontologie, wie auch ihrer Interpretation.

Daneben interessiert sich die Auswertung jedoch auch wesentlich für das, was Günther (1976) transjunktionale Operationen nennt: Wenn soziale Praxis als Ab-

arbeitung verschiedener Ontologien betrachtet wird, so geht es wesentlich darum zu sehen, wann neue Kontexturen geöffnet werden, wann die Grenzen einer spezifischen Ontologie markiert werden und wie die Bezugnahme und Relationierung dieser Kontexturen geschieht. Im Wesentlichen bedeutet dies die formale Diskurs- und Textstruktur in den Blick zu nehmen und zu rekonstruieren, welche Räume sich hier überlagern ohne diese auf die Herstellung der Kollektivität in der Gruppe zu interpretieren (Przyborski 2004), sondern auf die Relationierung sozialer Räume.

Organisationale Praxis zeigt sich dann als ein Arrangement von Kontexturen, die ein Amalgam aus konjunktiven und kommunikativen Wissensstrukturen darstellen, als eine Verarbeitung unterschiedlicher Rationalitäten. So würde sich dann in der Mitbestimmungsforschung die Frage stellen, über welche Begriffe Arbeitnehmervertretung definiert wird und wie diese interpretiert werden. Wird das Interesse der Arbeitnehmer über den Erfolg des Unternehmens definiert oder in Opposition gegen das Management begriffen? Ist Arbeitnehmervertretung die Förderung nachhaltigen Wachstums bei gleichzeitiger Obacht, dass die Arbeitnehmer davon profitieren – woraus in interaktionistischer Hinsicht Co-Management resultieren kann –, oder ist Arbeitnehmervertretung die Ausklammerung der wirtschaftlichen Dimension und die Betonung der Interessenmaximierung? Wie definiert das Management auf der anderen Seite wirtschaftlichen Erfolg? Als Maximierung des Shareholder Values? Als rein numerisches Wachstum? Über eine unternehmerische Idee oder über die Aufrechterhaltung einer wirtschaftlichen Tradition vor Ort? Welche Ordnung bildet sich dann zwischen den verschiedenen Räumen in der Interaktion? Können spezifische Konzepte aneinander anschließen, etwa eine Idee von regional orientierter Unternehmensführung, die an Wachstum und Tradition gebunden ist auf Seite des Managements und eine Orientierung an nachhaltigem Wachstum auf Arbeitnehmerseite?

Der Fall: Mitbestimmung in Aufsichtsräten

Die Idee zu einer solchen mehrwertigen Mitbestimmungsforschung möchte ich im Folgenden an einem Fall illustrieren, der einer größer angelegten vergleichenden Studie in den Aufsichtsräten von DAX30 und MDAX Unternehmen entstammt. Interviewt wurden dabei 91 Anteilseigner sowie 85 Arbeitnehmervertreter. Dabei wurde darauf geachtet, in den paritätisch mitbestimmten Gremien in etwa von jeder Seite gleich viele Interviewpartner zu haben und die wesentlichen Funktionen auf beiden Seiten abzudecken. So wurden in jedem Gremium Interviews mit dem Aufsichtsratsvorsitzenden, seinem Stellvertreter und ggf. Vertretern von Großaktionären gesprochen. Ebenso wurde darauf geachtet, dass sowohl mit betrieblichen Arbeitnehmervertretern wie auch mit hauptamtlichen Gewerkschaftsvertretern gesprochen wurde.

Grundlage für die folgende Interpretation sind leitfadengestützte Interviews mit zehn Aufsichtsratsmitgliedern aus einem Gremium, das der paritätischen Mitbestimmung unterliegt (vgl. Streeck 2004). Der Aufsichtsrat ist entsprechend mit zehn Arbeitnehmern wie mit zehn Anteilseignervertretern besetzt. Die Seite der Arbeitnehmervertreter wiederum besteht aus betrieblichen wie auch gewerkschaftlichen Mitgliedern sowie einem Vertreter der leitenden Angestellten. Das Sampling im vorliegenden Fall deckt dabei die zentralen Funktionspositionen wie

auch die verschiedenen Gruppen ab. So wurden Interviews mit dem Aufsichtsratsvorsitzenden, mit seinem Stellvertreter, mit den Vorsitzenden der relevanten Ausschüsse sowie mit Vertretern der betrieblichen und der gewerkschaftlichen Arbeitnehmervertretern wie auch mit dem Vertreter der leitenden Angestellten geführt.

Der Feldzugang zu dem nur sehr schwer zu erschließenden Feld wurde über eine Mischung von Snowball und selektivem Sampling erreicht (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 182ff). Es bestand im Rahmen des Projektes guter Kontakt mit zentralen deutschen Gewerkschaftsfunktionären wie auch mit einigen Aufsichtsratsmitgliedern bedeutender deutscher Konzerne. Von diesen Personen ausgehend war es möglich, ein selektives Sampling zu konstruieren, das sich nach und nach über persönliche Empfehlungen der bereits bekannten Personen und später der Interviewpartner erschloss.

Die Analyse orientiert sich am sequentiellen Vorgehen der dokumentarischen Methode, erweitert dieses jedoch kontexturanalytisch (Jansen/von Schlippe/Vogd 2015; Vogd 2014; Vogd/Harth/Offner 2015; Jansen 2013). In einem solchen Vorgehen geht es zunächst um die „Identifizierung der logischen Räume, die jeweils spezifische Selbst- und Weltbezüge herstellen bzw. hervorbringen. Diese zeigen sich insbesondere in der Relationierung von Perspektiven, die auf die Sozialdimension von Sinn fokussieren, wie sie sprachlich etwa durch bestimmte Präpositionen, Einklammerungen, Distanzierungen etc. ausgedrückt werden“ (Vogd/Harth/Offner 2015, S. §48). Günther (1976) spricht hier von „transjunktionalen Operationen“, also diskursive Elemente, die eine fungierende Ontologie zum einen durch Abgrenzungen zu anderen bestimmen, wie auch die Relationen zu anderen fungierenden Ontologien bestimmen (vgl. auch Przyborski 2004).

Hieran anschließend ist nach Strukturen zu suchen, anhand derer die unterschiedlichen Kontexturen in stabile Beziehungen gesetzt werden. Es stellt sich also die Frage, wie zwischen verschiedenen Räumen „Übersetzungsverhältnisse“ (Renn 2006) hergestellt werden. Dies kann sowohl mittels polyvalenter semantischer Operatoren (etwa die Idee des Unternehmenswohls, die auf verschiedenen Seiten unterschiedlich interpretiert werden kann, aber gleichzeitig auf verschiedenen Seiten anschlussfähig ist) geschehen, wie auch durch routinierte Praxen.

Die Analyse unterscheidet sich damit von einem klassischen rekonstruktiven Vorgehen vor allem in drei Punkten: Sie rekonstruiert eine Vielzahl sozialer Räume, die nicht mehr auf Gruppen, Milieus o.ä. zugerechnet, sondern nur als fungierende Ontologien betrachtet werden. Darüber hinaus rechnet sie expliziten Strukturen eine hohe Bedeutung zu. Es geht ihr also nicht allein um die Rekonstruktion latenter Orientierungsrahmen, sondern auch immer um explizite Strukturen, letztlich also um die Rekonstruktion implizit gerahmter expliziter Wissensbestände. Zu guter Letzt geht es um die Rekonstruktionen von „Verschränkungen“, also weniger um die Frage, welche latenten Strukturen hinter expliziten liegen, sondern vielmehr, wie divergierende explizite und implizite Strukturen so ineinander greifen, dass soziale Praxis funktioniert (Luhmann 1993).

Anteilseignervertreter: Die „Internen“ entscheiden

Der Raum der Anteilseignervertretung ist durch eine unsichtbare Linie durchschnitten. Auf der einen Seite gibt es jene Anteilseignervertreter, die dem Unternehmen verbunden sind oder sogar direkt aus ihm stammen. Auf der anderen Seite diejenigen, die als Nicht-Vertraute von außen dazu stoßen. Dies wird im folgenden Zitat aus dem Interview mit dem Aufsichtsratsvorsitzenden deutlich:

Interviewer: Genau. Aber welche persönlichen Gründe hatten Sie eigentlich, dieses Aufsichtsratsmandat dann auch zu übernehmen?

Befragter: Och Gott wissen Sie, (.) wenn Sie [Anzahl] Jahre für ein Unternehmen arbeiten, (.) äh dann leben Sie das Unternehmen. [anonymisiert] (.) Ähm (.) man muss ja schon mal sagen, wenn man [Anzahl] Jahre (.) dann spürt man ja eine Verantwortung für das Unternehmen. Und wenn man hier dann auch noch in der Region wohnt, was wir weiterhin tun, (.) dann atmet man das ein.

Zentral wird in der Folge die Metapher des Atmens: Die Verbindung der Manager mit dem Unternehmen ist eine organische, gewachsene. Diese verläuft quer zu der institutionellen Unterscheidung von Vorstand und Aufsichtsrat. So hat der Aufsichtsratsvorsitzende ein Büro im Unternehmen und stimmt sich eng mit dem Vorstand ab. Es gibt einen konjunktiven Erfahrungsraum, der die „internen“ Manager miteinander verbindet. An ein Zitat, in dem genau diese enge Verbindung zwischen ihm, dem Prüfungsausschussvorsitzenden und dem Vorstand vom Aufsichtsratsvorsitzenden dargelegt wird, schließt sich eine weitere Passage an, in der die Verbindung mit den „Externen“ beschrieben wird:

Interviewer: Ähm wie läuft denn, sag ich mal, in wichtigen, in wichtigen Punkten die Rückbindung ähm in den gesamten, in das gesamte Gremium Aufsichtsrat durch den Aufsichtsratsvorsitzenden?

Befragter: Och Gott, ich meine, wenn-wenn ich den Eindruck bekomme, (.) äh (.) dass es wichtig ist, den Aufsichtsrat von Vorgängen zu informieren, zwischen den Sitzungen, dann tue ich das. (.) Äh (.) um die auch informiert zu halten. Besonders natürlich bei größeren Sachen. (.) Äh und (.) da ist es ja auch wichtig, dass die ein bisschen mitatmen, nicht.

Deutlich wird in diesem Zitat, wie wenig die „Externen“ in Entscheidungsprozesse eingebunden sind. Denn, angesprochen auf die Rolle der weiteren Aufsichtsratsmitglieder in der Aufsichtsratsarbeit, stellt sich diese als weitgehend irrelevant dar. Sie werden informiert – aber auch nur dann, wenn der Aufsichtsratsvorsitzende es für nötig erachtet. Auch hier kommt der Metapher des Atmens eine zentrale Rolle zu: Jene, die das Unternehmen nicht inkorporiert (eingeatmet) haben, bekommen nun die Chance, ein wenig Einblick in jenen spezifischen Körper zu bekommen. Diese Chance macht aber gerade deutlich, dass sie eben nicht dazu gehören.

Jenen Aufsichtsratsmitglieder, die nicht zu den „Internen“ gehören, ist ihre Rolle dabei klar. Einige – insbesondere neue – Mitglieder sind damit unzufrieden und fühlen sich gekränkt. Insgesamt verharren die „Externen“ jedoch in einer Art bewundernden Passivität (Interview Anteilseignervertreter):

Befragter: Also das, was der [Vorstandsvorsitzende] sagen würde, (.) würde der [ehemalige Aufsichtsratsvorsitzende] genau so sagen und der [jetzige Aufsichtsratsvorsitzende] würde das genauso sagen, wie der [ehemalige Aufsichtsratsvorsitzende]. Da passt einfach

kein Blatt zwischen die. Oft gibt's dann 'ne Frage, ist das jetzt der richtige/Zeitpunkt ähm und so weiter, nech, die sind sich aber in der Richtung (.) total einig. Und (.) ähm da ist es für einen Außenstehenden ähm eigentlich beruhigend zu sehen, dass das so ist.

Die Homogenität der „Internen“ sticht auch hier ins Auge. Sie sind etwas wie ein organischer Körper. Das zeigt auf der einen Seite zwar, dass die „Externen“ ausgeschlossen sind. Auf der anderen Seite beruhigt es aber auch, da offensichtlich eine hohe Sicherheit in der Sachentscheidung vorliegt: Die „Internen“ sind jene Entität, die weiß, worum es geht.

Die spezielle Struktur der Kontextur „Anteilseignervertretung“ bringt einen spezifischen Anschluss an die Kontextur „Arbeitnehmervertretung“ mit sich. Denn die Arbeitnehmervertreter sind ebenso zu einem großen Teil auch „Interne“. Ihnen wird ein hoher Grad an Kompetenz zugerechnet, insbesondere im Hinblick auf operatives Wissen über Abläufe im Unternehmen. Diese Bedeutung der Arbeitnehmervertreter als „Interne“ ist dabei jedoch so hoch, dass sie für die Anteilseignervertreter ein zweischneidiges Schwert wird. Auf der einen Seite hat man Arbeitnehmervertreter, die hoch kompetent mitarbeiten können und auch am Erfolg des Unternehmens interessiert sind. Auf der anderen Seite unterläuft die Unterscheidung von „Internen“ und „Externen“ dadurch nicht nur die Unterscheidung von Arbeitnehmer- und Anteilseignervertretern, sondern sogar die von Vorstand und Aufsichtsrat, was folgende Passage aus einem Interview mit einem „internen“ Anteilseignervertreter zeigt:

Befragter: Die Arbeitnehmerseite ist natürlich hervorragend informiert, über alle Details, die laufen jeden Tag im Unternehmen rum und kriegen natürlich alles Mögliche mit und haben deswegen einen riesen Wissensvorsprung gegenüber den Aufsichtsrats-äh-vormitgliedern auf der Anteilseignerseite und äh das kann aufgewogen werden durch ehemalige Vorstandsmitglieder, (.) aber wenn die nicht da sind, dann haben die Arbeitnehmer seitenklaren Vorsprung, und der kann natürlich auch g-missbraucht werden.

Insgesamt zeigt sich hier ein Bild, das die klassischen Unterscheidungen der interpretativen Mitbestimmungsforschung unterläuft, ohne dabei die Realität von Machtstrukturen völlig aufzuheben. Statt jedoch die Anteilseignervertretung als Einheit gegenüber der Arbeitnehmervertretung zu konstruieren, zeigt sich hier als relevanter Raum die Referenz der „Internen“, denen über Betriebswissen so viel Bedeutung zugemessen wird, dass die Unterscheidung von „Internen“ und „Externen“ die von Anteilseigner- und Arbeitnehmervertretung unterläuft. Dies wird seinerseits zwar wieder problematisiert, doch bleibt diese Problematisierung weitgehend folgenfrei: Die Internen sind die Relevanten und die Machtpotentiale der Arbeitnehmervertreter folglich ein Problem, dem nur interne Anteilseignervertreter begegnen können. Doch auch hier gilt zuerst: Die Konjunktion der „Internen“ ist stärker als die Unterscheidung von Arbeitnehmer- und Anteilseignervertretung.

Arbeitnehmervertretung: Wirtschaft und Interesse

Eines der zentralen Merkmale der Kontextur „Interne“ ist die wirtschaftliche Ausrichtung. Das wird schon in den obigen Zitaten der Anteilseignerseite deutlich. Arbeitnehmervertreter gehören dem Raum der „Internen“ an, solange sie sich darum sorgen, wie das Unternehmen wirtschaftlich erfolgreich geführt wird. Sobald jedoch die andere Seite, die Seite der Interessenvertretung, einrastet, wer-

den Spezialwissen und das Wissen um den Betrieb gefährlich, weil sie dem, was die Anteilseignerseite als ihr Eigen betrachtet, nämlich die Verantwortung für den wirtschaftlichen Erfolg des Betriebs, entgegenläuft. Schon in den Interviews der Anteilseignervertreter wird mithin deutlich, dass es zwei Kontexturen der Arbeitnehmervertretung gibt: Die wirtschaftliche Unternehmensführung als Teil der „Internen“ sowie die Interessenvertretung, als Gegenpol zum Management.

Diese Spaltung der Arbeitnehmervertreter – die wohlgemerkt nicht entlang von Personen verläuft, sondern eine rein sinnhafte in verschiedene soziale Rationalitäten ist -, zeigt sich auch in den Interviews mit den Arbeitnehmervertretern. So ist die Inanspruchnahme wirtschaftlicher Qualifikation von zentraler Bedeutung (Interview stellvertretender Aufsichtsratsvorsitzender):

Befragter: So, und das ist der Unterschied, da sind die Arbeitnehmerbänke in der Regel viel, viel näher dran. Wir können nicht wissen, ob in London jetzt, äh nach den (..) nach den Boni-Gesetzen große Trauer ist, das wissen die immer alles, ne, weil die gestern in London waren. Das wissen wir nicht, aber wir wissen, was im Betrieb seitdem passiert ist. Ich denke aber in Portfolio-Strukturen.

Die Differenz zwischen Arbeitnehmer- und Anteilseignervertretern wird hier nicht als machtpolitische Differenz oder als Unterschied in den Interessen gerahmt, sondern in klarer Referenz auf einen wirtschaftlichen Raum. Der Terminus „Portfolio-Struktur“ macht unmissverständlich deutlich, dass es um wirtschaftliche Kompetenzen geht. Arbeitnehmer- und Anteilseignervertreter würden sich hier ergänzen. Gleichwohl erscheint dabei immer noch die Differenz beider Seiten in der Anspielung auf die Situation der Finanzwirtschaft in London: Der habituelle Bruch zwischen Anteilseigner- und Arbeitnehmervertretern bleibt präsent, wird jedoch nicht als primäre Differenz verwendet.

Die Anteilseignerseite komplementierend wird dabei die Kompetenzverteilung ebenso entlang von „Internen“ und „Externen“ gedacht. Das geht so weit, dass die Arbeitnehmervertreter sich selbst als Teil der „Internen“ selbstverständlich zur Referenz für manageriale Professionalität sehen (Interview Gewerkschaftsvertreter):

Befragter: Wenn dem [Name Anteilseignervertreter] die Kinnlade runterfällt, weil wir mit einer Auslastung von äh [X] Prozent noch schwarze Zahlen schreiben und andere tiefrot sind. Die Frage, w-wo ist der break-even-point und warum könnt ihr den so tief legen. Ja, das sind, das heißt, Aufsichtsräte sind ja auch für Vorstände Lernschulen wieder, wo sie durchaus Dinge mitnehmen (.) für die gute Unternehmensführung in ihrem Unternehmen, ja.

Auch hier wird wieder durch das verwendete Vokabular deutlich gemacht, welche Sprecherposition die Arbeitnehmervertreter habituell beziehen: Es ist keinesfalls die des Interessenvertreters gegen das Management, sondern vielmehr die des professionellen Managers, von dem diejenigen Kollegen, die mit dem Unternehmen nicht vertraut sind, noch etwas lernen können. Fachliche Kompetenz wird den „Externen“ dabei nicht generell abgesprochen, z.B. im Fall von Spezialwissen über Finanzierungsfragen, aber doch dem Wissen der „Internen“ nachgeordnet.

Die Arbeitnehmervertretung als Interessenvertretung ist damit weit aus dem Bereich des Aufsichtsrats verbannt. Die Arbeitnehmervertreter praktizieren eine Art Sphärentrennung (vgl. etwa Nohl 2000), in der die Interessenvertretung in die betriebliche Sphäre verlagert wird (Interview Betriebsrat):

Befragter: Also hier ich-ich habe immer so die Idee gehabt im Aufsichtsrat, wir sorgen im Aufsichtsrat, dass unsere Gesellschaft gesund bleibt und ein gesundes wettbewerbsfähiges Geschäft kreierte auch Jobs. (..) Und das ist meine Idee, wenn ich im Aufsichtsrat sitze. Ich kann nicht für einen einzelnen Arbeitnehmer dort äh kämpfen, das geht einfach nicht, das ist auch nicht das Forum, das ist auch nicht die Idee vom Aufsichtsrat. Und anfangs hatte ich schon Angst, kann ich das, kann ich das, weil (.) wir kennen das nicht und äh ja wir (.), wir kämpfen natürlich bei uns (lacht).

Deutlich wird in diesem Zitat, wie weit fortgeschritten die Trennung vom Aufsichtsrat als Forum der Unternehmensführung von der betrieblichen Interessenvertretung ist. Auf der anderen Seite zeigt sich aber gerade im letzten Satz auch das Prekäre, das dieser Unterscheidung anhaftet und das auch in vielen anderen Interviews immer wieder zum Ausdruck kommt. Jede Entscheidung, die kurzfristig den Arbeitnehmerinteressen schadet – auch wenn sie langfristig vielleicht mehr und sicherere Arbeitsplätze bedeuten mag –, ist aus Perspektive der Interessenvertretung problematisch. Das ist ein Problem, mit dem die Arbeitnehmervertreter immer wieder zu kämpfen haben. Gerade die betrieblichen Arbeitnehmervertreter ringen hier zum einen mit dem eigenen Habitus, zum anderen aber auch mit ihrer Chance auf Wiederwahl. Die Trennung in zwei Arten der Arbeitnehmervertretung, wie sie hier betrieben wird, funktioniert letztlich nur, weil sie von einer dominanten Gewerkschaft verfochten wird. Immer, wenn die betriebliche Mitbestimmung die Trennung aufzubrechen droht, fungiert die Gewerkschaft als supplement. Denn zum einen werden traditionell die betrieblichen Vertreter gewählt, die auf der Gewerkschaftsliste kandidieren. Zum anderen kann die Gewerkschaft eigene Vertreter aufstellen, die nicht so stark von der Stimmung im Betrieb abhängen.

Arbeitnehmervertretung bedeutet in diesem Fall also das Arrangement dreier Räume. Auf der einen Seite steht eine Idee nachhaltiger Unternehmensführung, die direkt an die Kontextur der „Internen“ anschließt. Daneben steht die betriebliche Interessenvertretung. Die Trennung wird dann über die Gewerkschaften, die nicht direkt mit den Problemen der Betriebsräte konfrontiert sind, trianguliert.

„Interne“ unter sich

Das Resultat dieser beiden Definitionen, der Spaltung der Anteilseignerseite in die Kontextur „Interne“ und „Externe“, sowie die Abspaltung der Kontextur „arbeitnehmerfreundliche Unternehmensführung“ von der Kontextur „betriebliche Interessenvertretung“, die über die Kontextur „Gewerkschaft“ supplementiert wird, hat verschiedene Folgen. Zunächst kommt es zu keinem offenen Interessenkonflikt. Das jedoch heißt nicht, dass es nicht zu unterschiedlichen Auffassungen kommt. Diese jedoch sind dann unterschiedliche fachliche Auffassungen, von der richtigen unternehmerischen Entscheidung. Hier vertreten die Arbeitnehmervertreter zusammen mit den „Internen“ meist eine Auffassung, von der einige der „Externen“ abweichen mögen – was letztlich jedoch konsequenzlos ist (Interview Anteilseignervertreter):

Befragter: Also ich äh (...) äh, wenn ich mir die letzten Jahre ansehe, (.) es ist nie so, dass nur die Arbeitnehmerseite dann irgendwo Schwierigkeiten hatte, sondern dann ist meistens auch auf der Anteilseignerseite (.) der eine oder andere, der-der gleichen Meinung jetzt. Also es ist nicht, es gibt keine richtige Spaltung bei uns.

Interessant ist an dem Zitat dabei wieder die Bivalenz: Auf der einen Seite wird die Unterscheidung zwischen Arbeitnehmer- und Anteilseignervertretern negiert. Auf der anderen Seite wird sie jedoch noch mitgeführt – die Spaltung sei zwar da, nur eben keine „richtige“. „Meistens“ sei „auch auf Anteilseignerseite der ein oder andere der gleichen Meinung“ wie die Arbeitnehmervertreter.

Dieses Der-Gleichen-Meinung-Sein wird dabei in der Regel vor der eigentlichen Sitzung des gesamten Gremiums geregelt. So beschwerten sich nicht wenige „externe“ Anteilseignervertreter darüber, dass Gewerkschaftsvertreter offensichtlich vor ihnen in Entscheidungen eingebunden worden sind oder dass sie zu wichtigen Themen nur informiert wurden. Die Entscheidungsfindung beschränkt sich auf den Kreis von Vorstand, „internen“ Anteilseignervertretern sowie einigen führenden Arbeitnehmervertretern. Hier wird dann eine Entscheidung entwickelt, die sowohl für „interne“ Arbeitnehmer wie auch Anteilseignervertreter tragbar ist. In diesem Dialog wird dabei sogar die Positionierung der gesamten Arbeitnehmerseite weitgehend entwickelt (Interview Aufsichtsratsvorsitzender):

Befragter: Und (.) wenn Sie (.) ein Unternehmen (.) kann ja nur erfolgreich sein über Zeit, wenn man die Menschen mitnimmt. (.) Das heißt, Sie müssen den Dialog führen, (.) der Vorstand entscheidet sich zu was. (.) Und der Aufsichtsratsvorsitzende führt dann Dialog äh mit seinem Stellvertreter. Das ist der in diesem Fall, der Betriebsratsvorsitzende. Und wir haben ja auch den-den [Gewerkschaftsvertreter] hier im Aufsichtsrat, und dann mit dem. Und daraus entwickeln Sie dann (..) die Positionierung der Arbeitnehmer. Entscheiden tun die das natürlich selbst. Aber ein Dialog ist dabei natürlich hilfreich.

Diese enge Zusammenarbeit des Führungszirkels, der sowohl die Kontextur der Anteilseignervertretung wie auch die der Arbeitnehmervertretung bedient, sowohl die wirtschaftliche Rationalität wie auch interessenpolitische Realität antizipiert und praktisch programmiert, ist radikal. Das heißt aber freilich nicht, dass die Differenz völlig virtualisiert wird. Weder ist die Emphase der Arbeitnehmervertreter auf die wirtschaftliche Unternehmensführung absolut zu sehen noch die Dialogausrichtung des Aufsichtsratsvorsitzenden. Der Konflikt verschiebt sich nur in zwei Bereiche.

Zum einen suchen sowohl die internen Arbeitnehmer wie auch die Anteilseignervertreter die betriebswirtschaftliche Interpretation der jeweiligen Entscheidung, die ihnen am nächsten liegt. Die eine Seite sucht die Nähe zu den Arbeitnehmerinteressen, während die andere den Primat wohl eher im Bereich numerischen Wachstums sieht. Der Konflikt läuft dann latent unter der Oberfläche der Sachdimension mit.

Zum anderen verschiebt er sich in den Bereich der Mikropolitik. So gibt es immer wieder Beispiele von Entscheidungen, in denen eine der Seiten davon berichtet, wie die andere ihre Interessen in gemeinsame Positionen eingeschmuggelt hat oder wie Zustimmung durch geschicktes Manövrieren, dezente Übertreibung oder Desinformation erreicht wurde.

Im vorliegenden Fall gestaltet sich die Praxis der Zusammenarbeit als Enaktierung spezifischer gesellschaftlicher Rationalitäten. Der Dialog beider Seiten wird als dezidiert *wirtschaftlicher* geführt. Betriebswirtschaftliche Orientierungsschemata werden dabei auf eine Weise gerahmt, die für die politische Dimension der Arbeitnehmervertretung akzeptabel ist (d.h. wirtschaftlicher Erfolg wird etwa nicht als kurzfristige Gewinnmaximierung gesehen). Diese Praxis ist nur möglich, indem die Differenz zwischen Arbeitnehmer- und Anteilseignervertretern als Differenz managerialer Kompetenzen (Portfolio) reinterpretiert wird. Gleichzeitig

werden möglicherweise konkurrierende Vorstellungen wirtschaftlichen Erfolgs auf Anteilseignerseite ausgeschlossen. Ebenso muss auf Arbeitnehmerseite die fungierende Ontologie der Politik zurück gedrängt werden.

4. Diskussion und Fazit

Das Fallbeispiel zeigt, dass die Praxis der Mitbestimmung weniger eine Frage der Emanzipation gegenüber institutioneller Rationalitäten ist, sondern vielmehr davon bestimmt wird, wie verschiedene Rationalitäten enaktiert und zu einander in Beziehung gesetzt werden. Gelungene Mitbestimmungspraxis besteht weniger darin, Interaktionen von institutionellen Ordnungen zu befreien, oder Widerstand gegen Machtstrukturen zu leisten, sondern darin, die vorhandenen institutionellen Rationalitäten so zu leben, dass eine Übersetzung zwischen ihnen möglich ist.

Im Sinne einer klassischen interpretativen Mitbestimmungsforschung würde dieses Arrangement vermutlich als Co-Management bezeichnet werden. Diese Interpretation vermag jedoch nicht zu erklären, wie Co-Management als Interaktionsmuster überhaupt möglich ist (hier durch die gemeinsame Orientierung der „Internen“ an einer spezifisch gerahmten wirtschaftlichen Rationalität), noch, wie es sich gegen konkurrierende Muster stabilisiert (hier durch die Verbannung der Interessenvertretung auf die betriebliche Ebene und den praktischen Ausschluss einer ganzen Reihe externer Anteilseignervertreter). Die hier vorgeschlagene Perspektive zeigt zudem, dass in dem vorliegenden Fall Co-Management nur funktioniert, indem auf beiden Seiten Hierarchien mobilisiert werden, um die institutionellen Rationalitäten von Mitbestimmung und wirtschaftlicher Unternehmensführung auf eine bestimmte Art zu enactieren und zu arrangieren. Co-Management baut also selbst neue Machtstrukturen auf.

In methodischer Hinsicht wird dabei deutlich, dass sich der Fokus der rekonstruktiven Sozialforschung verschiebt. Es geht nicht mehr nur und vorrangig um die Frage, welche latenten Strukturen hinter expliziten Strukturen zu finden sind (Luhmann 1993). Vielmehr geht es zunächst darum festzustellen, welche expliziten Strukturen sich rekonstruieren lassen und wie diese gerahmt werden. Dabei handelt es sich schon bei der Suche nach den expliziten Strukturen um Rekonstruktion, da auch relevante explizite Strukturen zunächst sequenzanalytisch erschlossen und von einander abgegrenzt werden müssen. Erst in der komparativen Analyse wird deutlich, welche Orientierungsschemata vorliegen und in welcher Beziehung, in welcher Beziehung diese zu einander stehen und wann sie angelegt werden. Eine reine Inhaltsanalyse ermöglicht das nicht.

Gleichwohl bleibt die Analyse dabei nicht auf der Ebene kommunikativer Strukturen stehen. Orientierungsschemata sind immer im Kontext der jeweiligen Orientierungsrahmen zu verstehen, durch die sie enactiert werden (Bohnsack 2014). Wirtschaftliche Orientierungsstrukturen müssen also daraufhin befragt werden, welche latenten Vorstellungen von wirtschaftlichem Erfolg mit ihnen verbunden werden und vor allem, wie und wann diese Strukturen auch tatsächlich verwendet werden. So ist mit der Rekonstruktion einer wirtschaftlichen Semantik, die für sich die Regeln der sozialen Marktwirtschaft in Anspruch nimmt, im Kontext der Unternehmensmitbestimmung noch nicht viel gewonnen, wenn nicht klar ist, wie dieses Schema konkret gerahmt wird.

Von zentraler Bedeutung ist dabei, wann gerahmte Orientierungsschemata angelegt und wann sie nicht angelegt werden. Es kann durchaus sein, dass eine Rationalität wirtschaftlicher Unternehmensführung oder politischer Interessenvertretung in verschiedenen Settings unterschiedlich gerahmt wird. So können etwa die Arbeitnehmervertreter unter sich eine konfliktbehaftete Interpretation enactieren, den Rahmen jedoch sofort ändern, wenn die Vorstände eintreten und denselben Inhalt (etwa die Frage nach Entlassungen) im Aufsichtsrat selbst nicht mehr anhand politischer, sondern anhand wirtschaftlicher Orientierungsschemata begründen (Jansen 2012). Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen können also gegen einander verschoben werden.

Das macht zuletzt deutlich, dass ein solches Arrangement nicht mehr auf die Idee eines gemeinsamen Erfahrungsraumes als zentralem Element der Metatheorie zurückgreift. Die verschiedenen Rahmungen und Interpretationen sind nicht mehr dem gesamten Aufsichtsrat als Gruppe zuzurechnen. So sind etwa die externen Anteilseignervertreter nicht mit der spezifischen Enaktierung der Interessensvertretung auf Arbeitnehmerseite vertraut, und die Arbeitnehmervertreter wiederum haben mit der Praxis der Anteilseignervertreter nichts zu tun. Dennoch muss das resultierende Arrangement dem gesamten Aufsichtsrat zugerechnet werden, weil es sich um die Ordnung handelt, in der einander nur teilweise zugängliche Ordnungen sich gegenseitig stabilisieren. Die Analyse verschiebt sich so auf eine rein differenztheoretisch gedachte Analyse sozialer Räume und gibt damit in bestimmten Zusammenhängen die Idee auf, dass einer spezifischen sozialen Praxis ein konjunktiver Erfahrungsraum unterliegt.

Literatur

- Baethge, M./Denkinger, J./Kadritzke, U (1995): Das Führungskräfte-dilemma. Frankfurt a.M./New York.
- Bamberg, U./Bürger, M./Mahnkopf, B./Martens, H./Tiemann, J. (1987): Aber ob die Karten voll ausgereizt sind ... 10 Jahre Mitbestimmungsgesetz 1976 in der Bilanz. Frankfurt a.M.
- Bamberg, U./Dzielak, W./Hindrichs, W./Martens, H./Peter, G. (1984): Praxis der Unternehmensmitbestimmung nach dem Mitbestimmungsgesetz 76. Düsseldorf.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden, S.33–42. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bosch, A. (1997): Vom Interessenkonflikt zur Kultur der Rationalität. Neue Verhandlungsbeziehungen zwischen Management und Betriebsrat. München/Mering.
- Bosch, A./Ellguth, P./Schmidt, R./Trinczek, R. (1999): Betriebliches Interessenhandeln. Band 1. Zur politischen Kultur der Austauschbeziehungen zwischen Management und Betriebsrat in der westdeutschen Industrie. Opladen.
- Deutschmann, Ch. (2002): Postindustrielle Industriesoziologie. Weinheim/München.
- Eberwein, W./Tholen, J. (1990): Managermentalität. Industrielle Unternehmensleitung als Beruf und Politik. Frankfurt a.M.
- Faust, M./Jauch, P./Notz, P (2000): Befreit und entwurzelt: Führungskräfte auf dem Weg zum internen Unternehmer. München/Mering.
- Fuchs, P. (2004): Der Sinn der Beobachtung: begriffliche Untersuchungen. Weilerswist.

- Greifenstein, R./Kißler, L. (2010): *Mitbestimmung im Spiegel der Forschung*. Berlin.
- Günther, G. (1976): *Cybernetic Ontology and Transjunctional Operations*. In: Günther, G. (Hrsg.) (2013): *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*. Hamburg, S.249–328.
- Günther, Gotthard (1979): *Life as Poly-Contextuality*. In: Günther, G. (Hrsg.) (2013): *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*. Hamburg, S.283–307.
- Hilbert, J./Sperling, H. J. (1993): *Die kleine Fabrik*. München/Mering.
- Jansen, T. (2012): *Unternehmensmitbestimmung als Arrangement von Politik und Ökonomie*. In: *Soziale Welt*, 62. Jg., H. 2., S. 163–181. <http://dx.doi.org/10.5771/0038-6073-2012-2-163>
- Jansen, T. (2013): *Mitbestimmung in Aufsichtsräten*. Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01432-2>
- Jansen, T./von Schlippe, A./Vogd, W. (2015): *Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16. Jg., H.1. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150141>
- Kotthoff, H. (1981): *Betriebsräte und betriebliche Herrschaft. Eine Typologie von Partizipationsmustern im Industriebetrieb*. Frankfurt a.M./New York.
- Kotthoff, H. (1994): *Betriebsräte und Bürgerstatus. Wandel und Kontinuität betrieblicher Mitbestimmung*. München/Mering.
- Kotthoff, H. (1998): *Mitbestimmung in Zeiten interessenpolitischer Rückschritte. Betriebsräte zwischen Beteiligungsofferten und gnadenlosem Kostensenkungsdiktat*. In: *Industrielle Beziehungen*, 5. Jg., H. 1., S. 76–100.
- Kotthoff, H. (2013): *Betriebliche Mitbestimmung im Spiegel der jüngeren Forschung*. In: *Industrielle Beziehungen*, 20. Jg., H. 4., S. 323–341.
- Kühl, S. (2004): *Arbeits- und Industriesoziologie*. Bielefeld.
- Kuhn, T. (2012): *Negotiating the Micro-Macro Divide: Thought Leadership From Organizational Communication for Theorizing Organization*. In: *Management Communication Quarterly*, 26. Jg., H. 4., S. 543–584. <http://dx.doi.org/10.1177/0893318912462004>
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1993): *Was ist der Fall? „und Was steckt dahinter?“*. Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 22. Jg., H. 4., S. 245–260.
- Mannheim, K. (1923): *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation*. Wien.
- Mansching, A. (2008): *Gelebte Hierarchien*. Wiesbaden.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: *American Journal of Sociology*, 83. Jg., H. 2., S. 340–63. <http://dx.doi.org/10.1086/226550>
- Müller-Jentsch, Walther/Seitz, Beate (1998): *Betriebsräte gewinnen Konturen*. In: *Industrielle Beziehungen*, 5. Jg., H. 4, S. 361–387.
- Nohl, A.-M. (2000): *Migrationslagerung und Differenzverfahren*. Opladen.
- Osterloh, M. (1993): *Interpretative Organisations- und Mitbestimmungsforschung*. Stuttgart.
- Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. München.
- Renn, J. (2006): *Übersetzungsverhältnisse*. Weilerswist.
- Schütz, A (1981): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a.M.
- Streeck, W. (2004): *Mitbestimmung, unternehmerische*. In: Schreyögg, W./Werder, A. (Hrsg.): *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation*. Stuttgart, S.880–888.
- Trinczek, R. (2004): *Management und betriebliche Mitbestimmung. Eine interessentheoretische fundierte Typologie kollektiver Orientierungsmuster*. In: Artus, I./Trinczek, R. (Hrsg.): *Über Arbeit, Interessen und andere Dinge. Phänomene, Strukturen und Ak-*

- teure im modernen Kapitalismus. Rudi Schmidt zum 65. Geburtstag. München/Mering, S.181–212.
- Vogd, W. (2002): Die Bedeutung von Rahmen" (frames) für die Arzt-Patient-Interaktion. Eine Studie zur ärztlichen Herstellung von dem, was der Fall ist" im gewöhnlichen Krankenhausalltag. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3. Jg., 2. H. 2, S. 321–346.
- Vogd, W. (2004): Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckrationalität. Eine qualitativ rekonstruktive Studie unter dem besonderen Blickwinkel von Rahmen (frames) und Rahmungsprozessen. Berlin.
- Vogd, W. (2009): Qualitative Evaluation im Gesundheitswesen zwischen Trivialisierung und angemessener Komplexität. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 10. Jg., H. 1, S. 19–44.
- Vogd, W. (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke 2. Auflage. Leverkusen.
- Vogd, W. (2014): Problematische Selbstverhältnisse und Vermittlung. Qualitative Therapieforschung als Rekonstruktion der Reflexionsverhältnisse. In: Kontext – Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie, 45. Jg., H. 1, S. 7–22. <http://dx.doi.org/10.13109/kont.2014.45.1.7>
- Vogd, W./Harth, J./Offner, S. (2015): „Doing religion im Phowa-Kurs: Praxeologische und reflexionslogische Studien zum bewussten Sterben“ im Diamantweg- Buddhismus. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 16. Jg., 3. H., Art. 17, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503179>
- Wassermann, W. (1999): Kampf der mitbestimmungsfreien Zonen? Überlegungen zu einer den Bedingungen in Kleinbetrieben angemessenen Weiterentwicklung der Betriebsverfassung. In: WSI-Mitteilungen, 52. Jg., H. 11, S. 770–782.

Sandra Włodarczyk

Rezensionen zum Schwerpunktthema: Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung

Die folgenden Rezensionen beziehen sich auf Publikationen, die sich dem zentralen theoretischen Begriff des Schwerpunktthemas: der *Differenz* – mit Rekurs auf weitere Begrifflichkeiten, wie Heterogenität, Diversität oder Verschiedenheit – theoretisch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten auf unterschiedliche Art und Weise nähern und so in theoretisch vertiefender Funktion zu den empirisch-rekonstruktiven Publikationen des Schwerpunktes stehen. Während mit Katharina Walgenbach ein Lehrbuch vorgestellt wird, das die Diskurse um Heterogenität, Diversity und Intersektionalität mit dem Ziel nachzeichnet, das jeweils Spezifische dieser Begriffe zu rekonstruieren, untersuchen Marcus Emmerich und Ulrike Hormel diese Diskurse entlang soziologischer Perspektiven kritisch in Hinblick auf kategoriale Differenzkonstruktionen und deren Plausibilität in pädagogischen Debatten. Der von Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken herausgegebene Sammelband widmet sich aus der Perspektive der Bildungs- und Erziehungsphilosophie den Grundannahmen und Geltungsansprüchen von Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und praktisch-pädagogischen Debatten.

Katharina Walgenbach
Heterogenität –
Intersektionalität – Diversity in
der Erziehungswissenschaft
Opladen & Toronto: Verlag
Barbara Budrich 2014

Mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen wie Globalisierung, Migration oder Pluralisierung von Lebensstilen geht nach Katharina Walgenbach in der Schulpädagogik bzw. in unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft die Konjunktur der Diskurse um Heterogenität, Intersektionalität und Diversity einher. Deren Konturen in der Erziehungswissenschaft nachzuzeichnen und das jeweils Spezifische dieser Begriffe zu rekonstruieren, ist erklärtes Ziel von Walgenbachs Lehrbuch. Dabei relativiert die Autorin ihr Vorhaben dahingehend, *Zwischenbilanzen* zu ziehen und offen zu lassen, ob bei den Begriffen von kohärenten Konzepten oder Paradigmen ausgegangen werden kann. Ihr geht es um eine Rekonstruktion der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Debatten im wissenssoziologischen Sinn und eine einführende Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes. Hierfür hat Walgenbach erziehungswissenschaftliche Monografien und Sammelbände aus den Jahren 2000 bis 2013, die

mindestens einen der drei Begriffe im Titel führen, herangezogen.

Das Lehrbuch folgt einer klaren Struktur und gliedert sich, neben der Einleitung (erstes Kapitel), in drei Kapitel: je eines zu den erziehungswissenschaftlichen Diskursen um Heterogenität, Intersektionalität und Diversity. Diese wiederum zeigen mit der historischen Darlegung zum jeweiligen Begriff, einer Darstellung des Diskursfelds und einer abschließenden Kritik eine vergleichbare Gliederung.

Das zweite Kapitel (*Heterogenität*) beginnt mit einer Definition, wie Heterogenität erziehungswissenschaftlich und, konkreter, entlang schulpädagogischer Debatten verstanden wird. Demnach benötigt der Begriff konstitutiv ein tertium comparationis und wird als Produkt von Beobachtungen aufgefasst, das in einem relationalen Zusammenhang zu Homogenität steht. Hieran anschließend beleuchtet Walgenbach historische Traditionen von Heterogenität in Deutschland, indem sie exemplarisch die Differenzlinien Alter, Staatsangehörigkeit/Sprache und Behinderung vertieft. Sie hält fest, dass die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht und die Festlegung von Grundrechten im Bildungswesen in der Weimarer Republik den „Grundstein für Jahrgangsklassen und einen gleichschrittigen Unterricht, der sich am meritokratischen Prinzip orientierte“ (S.16f.), legten. Ausgeprägte Traditionslinien, „die auf eine Homogenisierung von Lerngruppen abzielen“ (S. 21), sieht Walgenbach in Bezug auf die Durchsetzung einer national-kulturellen Orientierung des Curriculums im deutschen Bildungswesen sowie hinsichtlich der separierten Beschulung von SchülerInnen entlang der Differenzlinie Behinderung. Zudem verweist die Autorin auf die internationale Vergleichsstudie PISA als „Gründungsnarrativ“ (S. 22) des Heterogenitätsdiskurses, indem diese zum Anlass genommen wird, den Umgang mit Heterogenität an Schulen zu thematisieren. Walgenbach identifiziert in diesem Diskursfeld vier Bedeutungsdimensionen, die miteinander in Wechselbeziehungen stehen, sich jedoch auch z. T. widersprechen. In der *evaluativen Bedeutungsdimension* wird Heterogenität als Chance, Herausforderung oder als Belastung bewertet. Die *ungleichheitskritische*

Bedeutungsdimension beschreibt Heterogenität als Produkt von Ungleichheit, die von außen an die Schule herangetragen und innerhalb der Schule über Praktiken selbst hergestellt wird. Mit der *deskriptiven Bedeutungsdimension* wird Heterogenität als das Wahrnehmen von Unterschieden beschrieben, die als individuelle Persönlichkeitsmerkmale und/oder als Resultate gesellschaftlicher Entwicklungen – wie z.B. Individualisierung oder Migration – betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund wird insbesondere der Umgang mit Leistungsheterogenität im Schulsystem kontrovers diskutiert. Die *didaktische Bedeutungsdimension* fokussiert Heterogenität schließlich in Bezug auf deren Bearbeitung im Unterricht resp. die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung unterschiedlicher Kritikpunkte. So verweist die Autorin u.a. auf ein Theoriedefizit, auf mangelnde Bezugspunkte und Widersprüchlichkeiten im Heterogenitätsdiskurs.

Im dritten Kapitel widmet sich Walgenbach dem *Intersektionalitätsansatz* als einem Diskursfeld, in dem historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie soziale Ungleichheiten nicht isoliert von einander, sondern in ihren Überschneidungen untersucht werden. Sie führt auf, dass dieser Ansatz aus der Geschlechterforschung hervorgeht und konstatiert in Bezug auf deren politisch-theoretischen Differenzdebatten einen allgemeinen Konsens über Theorietraditionen. Sie arbeitet zentrale Prämissen von Intersektionalität heraus, wonach vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Überlegungen additive und eindimensionale Perspektiven auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse überwunden und verschiedene soziale Kategorien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und in der pädagogischen Praxis berücksichtigt werden sollten. Das jedoch wirft wiederum Fragen bezüglich der Auswahlkriterien auf und birgt die Gefahr bipolar und hierarchisch strukturierter Differenzlinien. Der Fokus liegt demnach auf der Wechselwirkung von (sozialen) Kategorien und Machtverhältnissen, wobei sowohl die Funktion und Bedeutung (sozialer) Kategorien in ihren Strukturen für das soziale Feld, als auch „das Individuum in seinen spezifischen Eigenbewegungen, Bi-

ografien, Lebenslagen sowie subjektiven Deutungsmustern“ (S. 81) betrachtet werden sollten. Walgenbach zufolge analysiert der Intersektionalitätsansatz Herstellungsprozesse sozialer Kategorien und strukturelle Gesellschaftsbedingungen mit dem Ziel, soziale Ungleichheit aufzudecken, ihre Kultivierung zu vermeiden resp. ihr entgegenzuwirken. Hierfür sind in der Analyse Macht- und Herrschaftsstrukturen in pädagogischen Kontexten zu berücksichtigen. Dies betrifft Institutionen und deren Praxen, symbolische Ordnungssysteme sowie Subjektivierungsprozesse. Walgenbach problematisiert bei der deutschsprachigen Intersektionalitätsdebatte eine mangelnde Berücksichtigung transnationaler Dimensionen sozialer Ungleichheit und eine implizite Eurozentrierung. Zusammenfassend hält sie fest, dass der Intersektionalitätsansatz „sich durch einen antirassistischen, postkolonialen und gesellschaftskritischen Analyserahmen auszeichnen“ (S. 88) müsse, um weder als reine Beschreibungsformel noch als einfache Aufzählung von Differenzen zu gelten.

Im abschließenden Kapitel behandelt die Autorin den Diskurs zu *Diversity*. Dieser beinhaltet eine empirisch-analytische Perspektive, die von unterschiedlichen sozialen Zugehörigkeiten und Gruppenmerkmalen ausgeht, welche in Bildungsprozessen wirkmächtig werden. Die Forderung nach einem positiven Umgang mit diesen Unterschieden in pädagogischen Handlungsfeldern zeige sich in einer normativ-präskriptiven Dimension von *Diversity*. Für das pädagogische Diskursfeld *Diversity* skizziert Walgenbach zwei historische Traditionslinien: zum einen eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, „die sich gegen Defizitperspektiven wendet und sich für Ressourcenorientierung ausspricht“ (S. 97), zum anderen ein betriebswirtschaftliches Konzept von *Diversity-Management*, das sich einerseits an der Antidiskriminierungspolitik und andererseits an Profitsteigerung orientiert. Die Autorin macht zwei Strömungen von *Diversity-Ansätzen* in der Erziehungswissenschaft und in pädagogischen Handlungsfeldern aus, zwischen denen historisch begründete Querverbindungen bestehen: affirmative *Diversity-Management-Ansätze* orientieren sich an der „Förderung der *Potenziale* und

Kompetenzen pädagogischer Zielgruppen“ (S. 102, Herv. im Orig.). *Machtsensible Diversity-Ansätze* folgen einer sozial-konstruktivistischen Perspektive und üben Kritik an gesellschaftlichen Strukturen, die zum einen Identitäten und Zugehörigkeiten hervorbringen und diese, zum anderen, mit unterschiedlichen Ressourcenzugängen verbinden. Walgenbach rekonstruiert Prämissen von *Diversity*, die die Argumente, Zielsetzungen und Perspektiven beider Strömungen in konstitutiver Weise organisieren. So gilt als eine Prämisse – die sich am Ziel orientiert, Diskriminierungen abzubauen –, dass Gruppenmerkmale respektive Zugehörigkeiten nicht isoliert von einander betrachtet werden und Subjekte diversen Gruppen zugehören. In Abgrenzung zu Heterogenität und Intersektionalität stellt Walgenbach für das Diskursfeld *Diversity* den Fokus von Organisationen als besondere Prämisse heraus. Hierdurch wird *Diversity* zur bewussten Gestaltungsaufgabe für Organisationen. Damit verbunden sind auch die Prämissen der Anerkennung von Vielfalt als Chance und deren Wahrnehmung als Ressource (*Diversity Education*) sowie des positiven Umgangs mit *Diversity*. Kritik am *Diversity-Ansatz* äußert Walgenbach resümierend in Bezug auf eine damit verbundene Reproduktion von Unterschieden (*Diversity-Dilemma*), die trotz der Betonung des Konstruktionscharakters sozialer Kategorien fortbesteht. Zudem sieht sie ein Problem darin, dass dieser Ansatz zu einer Kulturalisierung sozialer Ungleichheit und Depolitisierung vormals emanzipatorischer Strategien (z. B. Antidiskriminierungsrechte) beiträgt.

Mit diesem Lehrbuch ist es Katharina Walgenbach gelungen, Argumentationsmuster, welche die Diskursfelder Heterogenität, Intersektionalität und *Diversity* strukturieren, aufzuzeigen. Mit der Herausarbeitung und prägnanten Darstellung historischer Traditionslinien und Prämissen bietet sie einen Überblick der Diskurse und grenzt die Begriffe voneinander ab. Damit eignet sich das Lehrbuch als Einführung und als Überblick über erziehungswissenschaftliche Debatten, die im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen geführt werden.

Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken (Hrsg.) Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014

Mit der Konjunktur des Konzepts Heterogenität, die sich in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und praktisch-pädagogischen Debatten der letzten Jahre abbildet, geht für Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken eine begriffliche Unschärfe einher. So stellen die HerausgeberInnen des vorliegenden Bandes in ihrem Vorwort fest, dass noch zentrale Fragen bezüglich des Konzepts offen sind, wie beispielsweise, was unter Heterogenität verstanden wird, welche anthropologischen, gesellschaftstheoretischen und (inter-)subjektivitätsphilosophischen Vorstellungen den unterschiedlichen Verständnissen zugrunde liegen und welche normativen Implikationen diese haben.

In seiner Einleitung zum Band skizziert Koller die Entwicklung des Heterogenitätsdiskurses und leitet hieraus drei Problemkomplexe ab: Erstens fehlt eine präzise begriffliche Fassung und theoretische Einordnung des Konzepts. Zudem sollte zweitens erörtert werden, worauf die Konjunktur des Konzepts zurückzuführen ist und drittens, welche Erkenntnischancen und welche Probleme mit dem Konzept verbunden sind.

Wie neuere Ansätze der Bildungs- und Erziehungsphilosophie zur Klärung dieser Sachfragen beitragen können und welche Grundannahmen und Geltungsansprüche mit dem jeweils vertretenen Verständnis von Heterogenität in einschlägigen Debatten verbunden sind, soll in dem Band kritisch geprüft und geltend gemacht werden.

Neben der Einleitung von Koller sind in diesem Band elf Beiträge aufgeführt. Im Rahmen dieser Rezension werden im Folgenden exemplarisch vier Beiträge genauer dargestellt, wobei alle AutorInnen bedeutende Ansätze zur Beantwortung der oben aufgeführten Fragen leisten.

Nach einem kurzen Abriss zu metaphorischen und begrifflichen Perspektiven des

Heterogenen, weist Annedore Prengel in ihrem Beitrag *Heterogenität oder Lesearten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung* auf bildungsrelevante Bestimmungen von Heterogenität und einen menschenrechtsphilosophischen und demokratischen Zusammenhang hin. Dabei erläutert die Autorin zunächst, dass Gleichheit ein zu präzisierendes tertium comparationis voraussetzt, um eine egalitäre Basis zu schaffen, „in der die Verschiedenheit der sich Bildenden in den Vordergrund rückt“ (S. 50). So soll die Bedeutung von Heterogenität in der Bildung vor dem Hintergrund geklärt werden, dass Gleichheit in grundlegenden Bedürfnissen und Rechten besteht. Die Autorin nennt vier Dimensionen im Hinblick auf die von ihr geforderte Anerkennung von Verschiedenheit: Erstens soll Verschiedenheit nicht in Hierarchien über- oder untergeordnet, sondern plural und bezogen auf kollektive oder individuelle Differenzen als Reichtum verstanden werden. Zweitens soll Verschiedenheit als vielschichtig im Hinblick auf intrapersonelle und intrakollektive Heterogenität betrachtet werden. Drittens ist die Veränderlichkeit von Gruppierungen oder Personen zu beachten; d.h. Heterogenität wird als Prozess verstanden, weshalb auf verdinglichend-kategorisierende Zuschreibungen verzichtet werden sollte. Viertens hält die Autorin fest, dass Heterogenität unbestimmt ist und Menschen und Gruppierungen nicht in festen Kategorien gefasst werden können. Das von Prengel dargelegte Konzept von „Heterogenität wird prägnant durch Abgrenzung von Homogenität und Hierarchie“ (S. 54), also von vereinheitlichten, fixierenden, linear vergleichbaren und hegemonialen Denkweisen. Somit verlangt Prengel zufolge die Anerkennung von Heterogenität Gleichberechtigung und Freiheit der Verschiedenen, d.h. egalitäre Differenz. Eine umfassende Begründung für die Bedeutung egalitärer Differenz sieht Prengel in der Theorie der Menschenrechte, da über diese jedem Menschen die gleiche Freiheit zukommen soll. Einzelne gruppenbezogene Menschenrechtserklärungen differenzieren auf dieser Basis die Anerkennung vielfältiger Lebensformen und fordern zugleich die Wertschätzung in Anspruch genommener Freiheit. Hieraus leitet die Autorin die Demokratisierung des

Bildungswesens ab, die sie z.B. in einer langen gemeinsamen Schulbildung und einer Didaktik der inneren Differenzierung sieht. Dabei sollte beachtet werden, dass Demokratie sich stets als unvollkommen und widersprüchlich erweist. Heterogenität sei nicht zu propagieren, denn „jede Konzeption, sei sie noch so freiheitlich, noch so egalitär, noch so solidarisch, kann nur als historisch und gesellschaftlich begrenzt, in bestimmten Formen konturiert, in Raum und Zeit situiert und mit Hierarchien verwoben gedacht und praktiziert werden“ (S. 59).

Im Beitrag ‚Heterogenität‘ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers hält Mechthild Gomolla zunächst fest, dass Heterogenität aus einer normativen Perspektive „als alltägliches Ringen um Demokratisierung von Bildungseinrichtungen“ (S. 72) verstanden werden kann. Eine ganzheitliche Organisationsentwicklung setzt, so die Autorin, institutionelle Transformationen voraus, um Disparitäten in den Bildungserfolgen abzubauen sowie Barrieren der gleichberechtigten Teilhabe aufzulösen und durch inklusive Arrangements zu ersetzen. Gomolla geht davon aus, dass Diskriminierung nicht allein in informellen pädagogischen Konzepten, sondern auch in formalen Rahmungen pädagogischen Handelns entsteht und in einen komplexen Zusammenhang institutioneller Strukturen und Praktiken eingebettet ist. In Nancy Frasers dreidimensionalem Konzept sozialer Gerechtigkeit sieht Gomolla einen Orientierungsrahmen, der es ermöglicht, strukturelle Veränderungen anzustoßen und hieraus Strategien für die Praxis zu entwickeln. Beruhend auf objektiven, intersubjektiven und politischen Bedingungen zeichne Fraser ein Bild von Anerkennung, indem nicht Identität fokussiert, sondern Anerkennung als Frage des sozialen Status in Interaktionen problematisiert wird und Möglichkeiten, gleichberechtigt am Leben zu partizipieren, geschaffen werden. Gomolla hält fest, dass Fraser zufolge Strategien denkbar wären, „die sich die Verzahnung unterschiedlicher Dimensionen der Ungerechtigkeit zunutze machen“ (S. 78). Vor diesem theoretischen Hintergrund

überprüft sie in ihrem Beitrag politische und pädagogische Programme im Schul- und Vorschulbereich mit dem Schwerpunkt Migration auf ihre Wirksamkeit in Bezug auf den Wandel pädagogischer Arbeitskulturen und Handlungsorientierungen. Mit ihrem Beitrag bzw. ihrer exemplarischen Untersuchung in Anlehnung an Fraser zeichnet Gomolla eine Möglichkeit auf, wie politische und pädagogische Bildungsprogramme in Hinblick auf darin enthaltene (Un-)Gerechtigkeit respektive demokratische Prozesse überprüft werden können.

In ihrem Beitrag *Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage* sehen Paul Mecheril und Andrea J. Vorrink Heterogenität als „schulpädagogische Krisendiagnose mit Tradition“ (S. 90), die sich in der Frage zuspitzt: „Wie können Systeme der Massenerziehung demokratisch operieren?“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund sondieren die AutorInnen den erziehungswissenschaftlich-politischen Heterogenitätsdiskurs im Kontext von Schule und stellen fest, dass Heterogenität für unterschiedliche Anliegen herangezogen, in verschiedenen Bedeutungskonstellationen beansprucht und schließlich durch Praktiken der Verwendung mit Bedeutung versehen wird. In dem Diskurs treten für Mecheril und Vorrink drei „Typen der Verwendung von Heterogenität“ (S. 99) in den Vordergrund: Beim ersten Typus wird Heterogenität an Lerndifferenzen der SchülerInnen ausgemacht. In einem zweiten Typus wird Heterogenität auf die gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernprozessen bezogen, so dass Lerndispositionen nicht einzelnen SchülerInnen zugeschrieben werden. Der dritte Typus beschreibt „Heterogenität in der Fokussierung auf soziale Zugehörigkeiten“ (S. 104) und somit als „Erfordernis der Anerkennung kultureller Pluralität“ (ebd.). Sie resümieren skeptisch, dass Heterogenität in seiner Konturlosigkeit verstanden werden muss („leeres Signifikant“, S.105) und einer weitergehenden theoretischen Klärung bedarf. Zudem führen sie an, dass eine Verschiebung sozialer Ungleichheit in den Bereich formaler Bildung illusionär sei, da formale Bildung die außerschulischen Verhältnisse nicht ausgleichen könne. Sie plädieren in diesem Zusammenhang für eine systematische Reflexion der Herstellung von Hetero-

genität durch die Schulen selbst und eine reflexive Ausarbeitung struktureller Grenzen des (schul-)pädagogischen Einflusses. Mecheril und Vorrink liefern mit ihrem Beitrag eine Perspektive, die die weitere Klärung des Begriffs Heterogenität nicht nur im theoretischen Diskurs verortet, sondern auf die Praxis und ihre Reflexion selbst wendet.

Der Frage danach, wie Umgangsweisen mit Vielfalt aussehen könnten, die sich an sozialer Gerechtigkeit orientieren, und welche Diversitätsstrategien für den Abbau sozialer Ungleichheiten genutzt werden könnten, widmet sich *Sandra Smykalla* in ihrem Beitrag *Beyond Diversity? Umgangsweisen mit Vielfalt zwischen Akzeptanz und Ignoranz*. Hierfür untersucht sie, welche Bedeutung den Konzepten Vielfalt, Heterogenität und Diversität in organisationalen, politischen und pädagogischen Kontexten eingeschrieben ist, und beleuchtet insbesondere Dimensionen des Diversity-Diskurses. Für die Organisationsebene führt Smykalla das Diversity Management an, das eine Vielfalt fördernde und wertschätzende Kultur proklamiert, in der alle Mitarbeitenden in ihren Potenzialen unterstützt werden sollen. Dies sei mit dem Ziel verbunden, organisationale Abläufe im Sinne einer Effizienzsteigerung zu optimieren. Für die politische Ebene hingegen beschreibt die Autorin Diversity Politics, wovon politische Interventionen und antidiskriminierungspolitische Ansätze gefasst werden. Politische Normierungen und diskriminierende Ausgrenzungen würden hierin kritisiert und die Realisierung echter Wahlfreiheiten in Bezug auf Vielfalt ins Zentrum politischen Handelns gerückt. Vielfalt als Thema der Pädagogik zeigt sich nach Smykalla im Ansatz *Diversity Education*, der Gleichwertigkeit in der Differenz postuliert und Vielfalt als Ressource in einem egalitären Verständnis von Differenz

sieht (vgl. Prengel weiter oben in dieser Rezension). Die Autorin beobachtet bei der Thematisierung von Vielfalt „sich durchkreuzende Lesarten auf mehreren Ebenen“ (S. 178). Pädagogische Institutionen würden z.B. Diversity-Management-Konzepte in organisationale Reformkonzepte implementieren und Antidiskriminierungspolitiken Professionalisierungsfelder für pädagogisches Handeln schaffen. In ihrem Ausblick plädiert die Autorin für Lesarten, die über eindimensionale Diversity-Konzepte hinausweisen und einen transformativischen Charakter im Umgang mit Vielfalt fokussieren, so z.B. Ansätze, „die von einem gleichzeitigen Nebeneinander von sozialen Kategorien, also einer gleichwertigen Pluralität von Lebenslagen ausgehen“ (S. 180). Smykalla zeigt mit ihren Ausführungen insgesamt die Komplexität unterschiedlicher Konzepte und deren Verwobenheit miteinander auf.

In allen Beiträgen des Sammelbandes spiegeln sich die Eingangsfragen der HerausgeberInnen wider. Vor dem Hintergrund der Unbestimmbarkeit des Konzepts von Heterogenität wie auch des damit einhergehenden Theoriedefizits, werden in den versammelten Beiträgen Lücken im Diskurs benannt und aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven Ansätze der konzeptionellen Klärung geliefert. Deutlich wird, dass Heterogenität nicht klar von Begriffen wie Verschiedenheit, Differenz, Pluralität oder Vielfalt abgegrenzt werden kann, sondern vielmehr mit diesen in einem wechselseitigen Verweissungsverhältnis steht. Auch in diesem Band wird erkennbar, dass der Heterogenitätsbegriff auf unterschiedlichem Reflexionsniveau betrachtet und, in Abgrenzung zu anderen Konzepten, vor allem zur Thematisierung von schulischen „Problemlagen“ herangezogen wird.

Rezension

Sven Thiersch

Thorsten Fuchs: *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung.* Bielefeld: transcript Verlag 2011, 431 S. ISBN 978-3-8376-1791-7. 35,80 €

Im Zuge der Ausdifferenzierung der qualitativen Forschung in den letzten Jahren ist zu beobachten, dass in den Studien vermehrt eine intensive Diskussion zur Verallgemeinerbarkeit und Reichweite der Ergebnisse geführt wird. In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand werden die Passformigkeit und Angemessenheit der theoretischen Konzepte und den Erhebungs- und Auswertungsverfahren diskutiert. Integrierende Entwürfe – in einem reflexiven Verständnis von Theorie und methodisch kontrollierter Forschung – werden immer häufiger vorgelegt. Insbesondere in der qualitativen Bildungsforschung werden zunehmend bildungstheoretische Reflexionen aufgegriffen und in den Forschungsprozess einbezogen, wenngleich konzeptionelle und kategoriale Differenzen und Ambivalenzen zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung nach wie vor auszumachen sind (vgl. Miethe/Müller 2012).

In diesem Kontext beansprucht Thorsten Fuchs in seiner „Gießener Dissertation“ einen Beitrag zur Vermittlung zu leisten, indem er an das Programm einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung anschließt und dieses zu reformu-

lieren versucht. Im Ansatz, Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen im biographischen Prozess als transformativische Bildungsprozesse zu rekonstruieren, sieht Fuchs Anknüpfungspunkte für eine Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsforschung, die er aber einer kritischen Überprüfung unterzieht. Damit weist er auf die Bedeutung eines Konzepts in der Erziehungswissenschaft hin, das nach den konkreten Bildungsbedingungen und Bildungsprozessen der Subjekte fragt, um daraus Erkenntnisse für die Kategorienbildung gewinnen zu können. Dieser Ansatz erfordert zugleich die Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Reflexionen, die im Zuge der „sozialwissenschaftlichen Orientierung“ und des „Paradigmenwechsels“ in der Erziehungswissenschaft vernachlässigt wird (S. 15). Wechselseitige Distanzierungen und kritische Bezugnahmen führen zu einem gespaltenen Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung, sodass eine „angemessene Relationierung“ für Fuchs an „beachtenswerter Aktualität“ gewinnt (S. 17). Im ersten Teil des Buches „Skeptisch-Diskursives“ werden das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung und die Vermittlungsbeiträge der qualitativen Forschung, speziell der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, dargestellt. Im zweiten Teil des Buches „Qualitativ-Empirisches“ entwirft Fuchs eine bildungstheoretische Programmatik für die Biographieforschung und setzt diese in der Aus-

wertung von drei Jugendbiographien empirisch um.

Fuchs führt zunächst eine historisch-systematische Analyse der Unvereinbarkeiten und Annäherungsversuche zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung durch. Besonders kritisch bezieht er sich auf das seit den 1960er Jahren stark funktionale Bildungsverständnis einer soziologisch orientierten empirischen Bildungsforschung und sieht sich in den nationalen und internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre bestätigt, die zu einer Zunahme an Effizienz- und Rationalisierungsbestrebungen im Bildungssystem führen und eine philosophisch-theoretische Diskussion von Bildung ignorieren (S. 39). Gegen eine solche „Vereinfachung“ von Bildungsprozessen betont die „traditionelle Pädagogik“ nach wie vor die emanzipatorischen Aspekte von Bildung als ein nicht zu messendes und kaum zu fassendes Geschehen. Fuchs sieht dagegen erziehungswissenschaftliche Forschung und die „Präzisierung des Bildungsbegriffs“ (S. 58) in einem „strukturellem Verweisungszusammenhang“ (S. 65), der eine „Grundstruktur der Pädagogik“ in Theorie, Forschung und Praxis ermöglicht (S. 70). Am Ende dieser historischen Disziplinanalyse werden die Konzepte sich bildender Subjekte in der qualitativen Forschung dargelegt und auf die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung als zentraler Forschungsbeirich zur Vermittlung zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung verwiesen.

Ausgehend davon prüft Fuchs im zweiten Kapitel die Grenzen und Möglichkeiten dieser Verknüpfung in vier einschlägigen Studien von Marotzki (1990), Koller (1999), von Felden (2003) und Nohl (2006), die er sehr ausführlich vorstellt. Hierbei greift er auf die „skeptische Methode“ zurück (S. 88), um den Geltungsansprüchen der Studien auf den Grund zu gehen. Neben der Darstellung des theoretischen und methodischen Zugangs skizziert Fuchs die zentralen Fälle und die aus den Rekonstruktionen gewonnenen Ergebnisse, bevor er ausführlich die Vermittlungserträge analysiert und diskutiert. Folglich erhält man einen guten Einblick in die vier Untersuchungen, die alle einen Beitrag zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse leisten. Neben der Würdigung wer-

den diese Studien der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in den folgenden Punkten kritisiert (S. 181ff.): Erstens liegt für Fuchs ein zu starker Fokus auf Wandlungsprozesse als Transformation von Selbst- und Weltansichten und wird die Bildungsbedeutsamkeit der biographischen Entwicklungen nicht explizit betrachtet. Damit einher werden zweitens zumeist „nur“ die Selbstverhältnisse der Biographieträger in den Blick genommen, an Theorien der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung angeschlossen und eine Analyse von Fremd- und Weltansichten vernachlässigt. Drittens fehlt in allen Arbeiten eine inhaltliche Dimensionierung von Bildung.

Fuchs stellt demgegenüber im zweiten Teil des Buches die biographische Bildungsbedeutsamkeit von individuellen Selbst-, Fremd- und Weltansichten in den Mittelpunkt seiner Untersuchung. In der methodischen Umsetzung stützt sich die Arbeit dabei auf die von Schulze vorgeschlagene Toposanalyse, da in der bildungstheoretischen Reflexion die bildungsbezogenen Elemente und nicht etwa biographische Prozessstrukturen lebensgeschichtlicher Erzählungen fokussiert werden (S. 205ff.). Für diese Analyse der Bildungsprozesse beschäftigt sich Fuchs mit drei sich ergänzenden Bildungstheorien von Petzelt, Fischer und Ruhloff, denen eine heuristische Funktion zukommt und die inhaltlich auf die Autonomieentwicklung und die spezifische Ausbildung von Selbst-, Fremd- und Weltansichten in der Jugendphase abzielen. Herausgehoben werden die Akte des Wertens und der Wertsuche als aktiv zu gestaltende Bildungsaufgabe des adoleszenten Subjekts, um Themen der Sinnsuche, des Hinterfragens und Problematisierens in den Jugendbiographien gerecht zu werden. Schematisch werden für das „wertende und wertsuchende Subjekt“ die Selbstverhältnisse als kritische Auseinandersetzung mit dem Ich, die Fremdverhältnisse als Beziehungen zu Eltern, Peers und Lehrern und die Weltverhältnisse als die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Werten und Normen konzipiert und in ein Modell der bildungstheoretischen „Dimensionen und Topoi“ überführt (S. 264).

Dieser Entwurf wird an drei von den 24 erhobenen auto-biographischen Interviews mit Jugendlichen im Alter von 16 bis 19

Jahren empirisch überprüft. Fuchs geht es dabei um eine „theoriegeleitete und nicht um eine explorative Studie“, die eine „spezifische Geladenheit der empirischen Forschung mit dem Ziel der Inspektion erzeugt“ (S. 266). Die Eckfälle bilden jeweils die Bildungsbedeutsamkeit eines dominanten Selbst-, Fremd- oder Weltverhältnisses ab. Im ersten Fall *Marc* überwiegt aufgrund fehlender Peerbeziehungen, grundlegender Desintegrationserfahrungen und verweigerter sozialer Anerkennung der Selbstbezug in der lebensgeschichtlichen Erzählung, der eine kritische Sicht auf das Fremde und die Welt impliziert und als eine „Treue zu sich selbst“ und eine enge Bindung an die Mutter interpretiert wird (S. 307f.). Der zweite Fall *Natalie* ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre primären Beziehungen durch die Tabuisierungs- und Verdrängungskomplexe in der Familie (z.B. einer Halbschwester) sehr emotional erlebt. Der Wunsch nach intakten Familienverhältnissen führt in der Jugendphase zur Herausbildung einer kritisch-skeptischen Haltung. Natalie stellt die generationale Ordnung in Frage und sucht nach Aufklärung in den familialen Zusammenhängen. Ihre Figur ist von der Bildungsbedeutsamkeit der Fremdverhältnisse geleitet (S. 312ff.). Die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen charakterisiert den dritten Fall *Sonja*. In der Verarbeitung von Verlusten (plötzlicher Tod des Vaters) setzt sie sich transzendierend mit Sinnfragen auseinander. Besonders in ihrem Engagement für den Tierschutz und die Umwelt wird die Beschäftigung mit grundlegenden Wertfragen als Ausdruck der biographischen Bildungsbedeutsamkeit von Weltansichten deutlich (S. 340ff.).

Im letzten Kapitel vergleicht Fuchs die drei Fälle in Hinblick auf ihre Bildungsgestalt, ohne explizit neue Einsichten zu geben, und versucht, die Ergebnisse an die „Programmatik der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung“ anzuschließen (S. 375). Dabei erfolgt keine Theoretisierung entlang der Fallergebnisse und wird allgemein der Ertrag der verbindenden Perspektive gewürdigt, der es ermöglicht, der Bildungsbedeutsamkeit von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen eine „konkrete Anschauung im Biographi-

schon“ zu verleihen (S. 392). Folglich bilanziert Fuchs seinen Versuch zurückhaltend aber positiv, im „nichtauflösbaren“ Spannungsverhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung vermitteln zu können (S. 397).

Herauszuheben in der Studie von Fuchs ist die intensive Auseinandersetzung mit dem wissenschaftshistorischen Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung sowie der Ansatz, Jugendbiographien mit der Toposanalyse auszuwerten und bildungstheoretisch zu deuten. Innovativ scheint das Vorgehen gerade deshalb, weil Fuchs in der Sichtung der vier Ankerstudien einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung von dem Ansatz, Bildungsprozesse in Biographien als Transformation von Selbstsichten zu fassen, abkehrt und die Bildungsbedeutsamkeit biographischer Prozesse im Rahmen der Familie, der Peers, der Schule und der Gesamtgesellschaft herausarbeitet. In den Fallrekonstruktionen wird der theoretische Gehalt des Materials m.E. aber nicht immer ganz ausgeschöpft. So werden die Bildungsfiguren, obwohl sich dies in allen drei Fällen aufdrängt, nicht auf das Verhältnis der Transformation bzw. Reproduktion und die Dynamiken der Verknüpfung von Selbst-, Fremd- und Weltansichten hin untersucht. Bildung wird als Erkenntnis durch Selbst-, Fremd- und Weltreflexivität gefasst. Diesem Bildungsverständnis haftet etwas Normatives an, nämlich nur dann von Bildung zu sprechen, wenn das Subjekt neue Einsichten gewinnt. Insgesamt besticht die Arbeit aber durch eine bemerkenswerte wissenschaftliche Reflexivität und Stringenz. Fuchs entwickelt den Ansatz einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung weiter, indem er biographische Bildungsgestalten in einen theoriesprachlich erweiterten Horizont stellt. Das macht dieses Buch m. E. auch für Leser interessant, die nicht an der Schnittstelle von Bildungstheorie und Bildungsforschung arbeiten.

Literatur

- Felden, von, H.: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen 2003.
- Koller, H.-C.: Bildung und Widerstreit. München 1999.
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim 1990.
- Miethe, I./Müller, H.-R.: Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen 2012.
- Nohl, A.-M.: Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen 2006.

Autorinnen und Autoren

Bassalo, Lucélia de Moraes Braga, Prof. Dr.

Professorin an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universidade Estadual do Pará – UEPA, Belém, Brasilien. Forschungsschwerpunkte: Jugend- und Bildungsforschung, Gender Studies, Qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: Universidade do Estado do Pará - UEPA, Programa de Pós Graduação em Educação, Travessa Djalma Dutra s/n, Telégrafo, 66.113-010 Belém, PA, Brasilien

E-Mail: lbassalo@uol.com.br

Fritzsche, Bettina, Dr. phil,

Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt qualitative Forschungsmethoden am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Bildungsforschung, Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken, Kulturvergleichende Bildungsforschung, Heterogenität und Ungleichheit.

Kontakt: Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg

E-mail: bettina.fritzsche@ph-freiburg.de

Gerkmann, Anna, MA.

wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Individualisierungs- und Subjektivationstheorie, Ungleichheitsforschung.

Kontakt: Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum

E-Mail: anna.gerkmann@rub.de

Cornelia Hippmann, Cornelia, Dr.,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Biographieforschung, Soziologie der Geschlechterverhältnisse; Identitätssoziologie.

Kontakt: Technische Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft und Soziologie, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

E-Mail: cornelia.hippmann@tu-dortmund.de

Jansen, Till, Dr.

Visiting Researcher an der Copenhagen Business School. Forschungsschwerpunkte: Organisationssoziologie, qualitative Methoden, Sozialtheorie.

Kontakt: Department of Management, Philosophy and Politics, Copenhagen Business School, Porcelænshaven 18B, DK 2000 Frederiksberg,

E-Mail: tj.mpp@cbs.dk

Martens, Matthias Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Fachliches Lernen, Kompetenzerwerb und seine Bedingungen, qualitative Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Dokumentarische Methode und Videografieanalyse.

Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, Hauspostfach 43, 60629 Frankfurt am Main.

E-Mail: m.martens@em.uni-frankfurt.de

Rose, Nadine, Dr. phil.

wissenschaftliche Mitarbeiterin (post doc) in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der Universität Bremen. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Bildungs- und Migrationsforschung, Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Methoden der Sozialforschung.

Kontakt: Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Bibliothekstrasse 1-3, 28359 Bremen

E-Mail: nadine.rose@uni-bremen.de

Sturm, Tanja, Prof. Dr.

Professorin für Inklusive Didaktik und Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Dokumentarische Methode (Gruppendiskussion, Videografie).

Kontakt: PH FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, Steinentorstr. 30, 4051 Basel

E-Mail: tanja.sturm@fhnw.ch

Thiersch, Sven; Dr. phil.

Vertretung der Professur für Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover; Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schulforschung, Familiäre und schulische Sozialisationsforschung, Übergänge im Bildungssystem.

Kontakt: Institut für Erziehungswissenschaft, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

E-Mail: sven.thiersch@iew.uni-hannover.de

Wagner-Willi, Monika, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: videobasierte Schulforschung, Dokumentarische Methode, Inklusionspädagogik. Kontakt: PH FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

Kontakt: Steinentorstr. 30, 4051 Basel

E-Mail: monika.wagnerwilli@fhnw.ch

Weller, Wivian, Prof. Dr.

Professorin an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universidade de Brasília - UnB, Brasília, Brasilien. Forschungsschwerpunkte: Jugend- und Bildungsforschung, Internationale und vergleichende Erziehungswissenschaft, Rekonstruktive Sozialforschung.

Kontakt: Universidade de Brasília - UnB, Faculdade de Educação, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, 70.910-900 Brasília, DF, Brasilien

E-Mail: wivian@unb.br

Wlodarczyk, Sandra

Ehemalige Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: (internationale) Inklusionspädagogik, Dokumentarische Methode. Seit 2015 Lehrperson im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Sonderschulen in Hamburg.

Kontakt: Gewerbeschule 8, Sorgenstraße 15, 20537 Hamburg

E-Mail: sandra.wlodarczyk@posteo.de

Zeitschrift für qualitative Forschung

Technische Hinweise zur Erstellung der Manuskripte

1. Der Beitrag sollte entsprechend den Duden-Regeln der neuen Rechtschreibung geschrieben werden. Zitate in alter Rechtschreibung bleiben davon unberührt.
2. Der Beitrag sollte einen Umfang von 50.000 Zeichen (einschließlich Leerzeichen) nicht überschreiten.
3. Dem Beitrag soll eine Zusammenfassung vorangestellt werden, die die wichtigsten Thesen oder Ergebnisse knapp darlegt. Eine Übersetzung ins Englische als Abstract ist ebenso vorzubereiten und wird durch native speaker korrigiert.
4. Neben eines Abstractes sind etwa fünf Schlagworte (Keywords) in Deutsch und Englisch einzureichen.
5. Untergliedern Sie den Beitrag in mehrere Abschnitte bzw. Kapitel und versehen Sie diese Absätze jeweils mit einer Zwischenüberschrift. Untergliederungen sollen auf zwei Stufen erfolgen (also z.B. 2.1, 2.2, 2.3).
6. Einfache Literaturnachweise (wenn erforderlich, auch zwei bis drei Nachweise) sollten im Text in der Regel am Ende einer Satzeinheit erfolgen, z.B. (vgl. Schütz 1970a, S. 22; Goffman 1975, S. 64). Analoges gilt für direkte Zitationsnachweise, z.B.: „.....“ (Simmel 1920, S. 12). Wenn der Referenzname schon im Text genannt wird, gilt folgende Form der Angabe: ... begründet Schulze (1998, S. 73); „.....“ ansonsten bei Zitaten: „.....“ (Becker 1963, S. 18) „.....“ (Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 134–137) bei drei gemeinschaftlichen Autoren „.....“ (Oevermann et al. 1974, S. 36) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind), bei Literaturangaben: (vgl. Becker 1963, S. 34) (vgl. Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 97–102) bei drei gemeinschaftlichen Autoren (vgl. Oevermann et al. 1974, S. 46) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind).
7. Anmerkungen und Fußnoten sollen am Ende des Beitrages als sogenannte Endnoten eingefügt und arabisch durchnummeriert werden.
8. Das Literaturverzeichnis soll sämtliche im Text angeführte Literatur enthalten. Jede Literaturangabe beginnt auf einer neuen Zeile. Beispiele für Literaturangaben bei:
 - a. *Monographien:*
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
 - b. *bei mehreren Autoren:*
Berger, P. L./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage Frankfurt a.M.
 - c. *Herausgeberschriften:*
Alheit, P./Hoernig, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Frankfurt a.M.
 - d. *Aufsätze in Sammelbänden:*
Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 191–212.
 - e. *Aufsätze in Zeitschriften:* Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 3, S. 325–342.
 - f. *mehrere Verlagsorte:*
Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerverarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München.

9. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:
 - a. die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
 - b. die Seitenzahlen bei Zeitschriftenaufsätzen und Beiträgen aus Sammelbänden vollständig sind (also nicht etwa 54ff.), sondern (S. 54–62),
 - c. mehrere Beiträge eines Autors im selben Jahr im Text wie in der Literaturliste mit (a) und (b) etc. unterschieden werden,
 - d. bei Zeitschriften Jahrgänge und Hefnummern deutlich unterschieden werden, z.B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1–20.
 - e. keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
 - f. alle Namen (im Text oder in der Literaturliste) in Normalschrift im Beitrag erscheinen (nicht kursiv oder Großbuchstaben).
10. Literaturnachweise von Online-Dokumenten sollen entsprechend dem scientific style von Columbia University Press gestaltet werden: Vgl. Walker, J. R./Taylor, T. (1998). Basic CGOS Style. The Columbia Guide to Online Style. <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (11. Mai 2001)
11. Hervorhebungen im Text sind kursiv zu schreiben.
12. Es ist auf eine einheitliche Verwendung von typographischen Anführungszeichen (nicht gerade Zolnzeichen, sondern deutsche Anführungszeichen 99 unten – oben 66: „...“ bzw. „...“) sowie die Differenzierung zwischen Trennstrich (-) und Gedankenstrich (–) zu achten.
13. Gebräuchliche Abkürzungen wie z.B. ca., u.a. usw. können verwendet werden, andere sind nur bei Institutionennamen erlaubt, wenn diese Abkürzungen im Text eingeführt werden. Z.B.: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) [...] Das DIE weist darauf hin [...].
14. Tabellen und Grafiken sind dem Manuskript gesondert beizulegen. Im Manuskript ist die Stelle zu markieren, an der sie eingefügt werden sollen. Der Textbezug auf Tabellen, Grafiken u.ä. sollte so formuliert sein, dass deren Platzierung frei gewählt werden kann: „(vgl. Tabelle 1)“; „Die Abbildung 1 zeigt ...“. Abbildungen müssen getrennt vom Text als reproduktionsfähige Vorlagen geliefert werden. Dazu gehören: ein Ausdruck, die Grafik-Datei in dem Programm, in dem sie erstellt wurde, sowie eine Kopie der Datei in einem gängigen und allgemein lesbaren Format (z. B. *bmp, *tif, *png, *jpg).
15. Am Ende des Beitrages soll ein kurzer Hinweis auf den/die AutorIn bzw. die Autoren/Autorinnen des Beitrags erfolgen (Titel, Name, aktuelle Funktion/Arbeitsstelle, Nennung von bis zu 3 Forschungsschwerpunkten und Kontaktadresse).

*Bitte berücksichtigen Sie die oben genannten Punkte möglichst schon bei der Erstellung des Textes. Sie ersparen sich und uns eine Menge an unnötiger Korrekturarbeit und Korrespondenz.
Herzlichen Dank!*

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion:
Wolfgang Ruge
redaktion@zqf-zeitschrift.de

Zeitschrift für qualitative Forschung

Manuscript Preparation Guide

1. The paper should not exceed a limit of 50.000 signs of length in total.
2. Subdivide the contribution into several sections and/or several chapters and provide these sections in each case with a short subheading.
3. Subdivisions should occur on max. two stages (for example 2.1, 2.2, 2.3).
4. Simple references to literature (if required, also two to three proofs) should in the text normally occur at the end of a sentence unit. For example: (vgl. Glaser 1985a, P. 12; Meyer 1975, P. 14). The same is valid for direct quoting, for example: „.....“ (Simmel 1920, P. 12).
5. Notes and footnotes should be inserted at the end of the part and should be numbered Arabian consecutively.
6. The bibliography should contain all the text in the literature cited. Any reference are to start on a new line. Examples of references
 - a. *Monographs*:
Giddens, A. (1986): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* Berkeley.
 - b. *Several Authors*
Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.
 - c. *Work by Editor(s)*:
Hoy, David Couzens (Ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford.
 - d. *Articles in publications*:
Davidson, A. I. (1999): *Archaeology, Genology, Ethics*. In: Hoy, D. C. (Ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford, P. 221–233.
 - e. *Articles in journals*:
Willoughby, K. W. (2004): *Technological semantics and technological practice: Lessons from an enigmatic episode in twentieth-century technology studies*. In: *Knowledge, Technology & Policy*, volume. 17, N. 3–4. S. 11–43.
 - f. *Several places of publication*:
Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks/New Dehli..
7. Pay attention during the preparation of the bibliography that:
 - a. the (shortened) first names be not missing (also at editors of an anthology),
 - b. the page numbers in magazine themes and parts from anthologies are complete (not P. 54ff.), but (P. 54-62),
 - c. several contributions of an author in the same year in the text and the bibliography be separated with (a) and (b), etc.
 - d. in the case of journals age-groups and notebook numbers, be separated clearly, for example: *Sociological Revue*, volume 38, No. 6, P. 1-20,
 - e. no names of publishers are mentioned, however all places of publishers are mentioned in the bibliography.
8. References to Online-Documents should follow the scientific style of Columbia University Press: Vgl. Walker, J. R./Taylor, T. (1998). *Basic CGOS Style. The Columbia Guide to Online Style*. <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (Mai 11th 2001)
9. All names (in the text or the reference) should appear in standard font (not italic or capital letter).
10. The paper should include an abstract indicating the central results of the article, additionally up to 5 key words should be mentioned.
11. Tables and charts should be transmitted separately. Please highlight the place the chart should be inset in the paper.
12. A short reference of the author should occur at the end of the paper (title, name, affiliation, research and teaching focuses, email, service postal address or private postal address).

Please consider the above points as possible at writing the text.

You save yourself and us a lot of unnecessary corrective work and correspondence.

Thank you!

For further information please contact the editorial staff:
Wolfgang Ruge
redaktion@zqf-zeitschrift.de