

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorInnen: Monika Wagner-Willi & Tanja Sturm

Interner Titel: Differenzherstellung im Deutschunterricht

Methodische Ausrichtung: Dokumentarische Methode

Quelle: Sturm, T. & Wagner-Willi, M.: Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe: zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 7 (2015), 1, pp. 64-78.

Mit freundlicher Genehmigung Budrich Verlages

<http://www.budrich-journals.de/index.php/gender/article/view/21910>



## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

[Differenzherstellung im Mathematikunterricht](#)

[Zusammenfassende Betrachtungen](#)

## Einleitende Bemerkungen

Die unseren Ausführungen zugrunde liegenden Daten wurden Ende 2013 in [der Sek. I] erhoben. Die einbezogene integrative Klasse des 8. Schuljahres besteht aus sechs Schülerinnen und elf Schülern im Alter von 14 bzw. 15 Jahren, darunter vier mit sogenanntem „besonderem Bildungsbedarf“. Mit dem integrativen Ansatz verbindet die Schule ein spezifisches Unterrichtskonzept: So wird der Unterricht der Klasse in den Fächern Deutsch und Mathematik jeweils in zweiwöchigen Epochen erteilt, überwiegend in der unterrichtlichen Form des Wochenplans. Die Wochenpläne werden in der Regel im Umfang (Grund- und erweiterte Ansprüche) und im Leistungsniveau

(SchülerInnen ohne und mit „besonderem Bildungsbedarf“) differenziert. In eine Epoche führt die jeweilige Fachlehrperson mit einem „Input“ ein, dem die Arbeit an Wochenplänen folgt, sie endet mit einer Prüfung. Die in der Klasse unterrichtenden Fachlehrpersonen und zwei Schulischen Heilpädagoginnen (kurz: SHP) führen erstmals eine Integrationsklasse in diesem Rahmen. Die Daten wurden mithilfe von zwei einander im Fokus ergänzenden Videokameras erhoben.

Die Analyse der Sequenzen erfolgte auf der Basis der ikonisch-ikonologischen Interpretation ausgewählter (fokussierter) Fotogramme (Standbilder) und ihrer visuellen Ebene bzw. ihrer Simultanstruktur einerseits und der darauf aufbauenden sequenziellen dokumentarischen Interpretation der interaktiven Handlungspraxis andererseits (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2014). In diesem Beitrag präsentieren wir Rekonstruktionen der Videosequenzen, in die Ergebnisse aus der Fotogrammanalyse, vor allem zur szenischen Choreografie, einfließen.

Die nachfolgend dargestellte Videosequenz entstammt einem „Input“ im Fach Deutsch. Sie wurde gewählt, da sie fokussiert den interaktiven Prozess dieser Klassensituation und mit ihm Praktiken der Differenzherstellung und -bearbeitung der Lehrpersonen und der SchülerInnen enthält. Für die Feinanalyse wurde die hinsichtlich der visuellen und auditiven Daten ergiebigeren der beiden Videoaufzeichnungen herangezogen. Die Kamera war mit einem Richt- und einem Funkmikrofon, das an der Lehrperson befestigt war, ausgestattet.

Bei dem videografierten „Input“ führt die Deutschlehrerin Frau Wyss[1] in das Epochenthema „Zeitformen der Verben“ ein. Neben ihr sind der Mathematik- und Klassenlehrer Herr Peters und die SHP Frau Werner anwesend. Frau Wyss erteilt 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 zusammzusetzen, dass es Sinn macht.“ Die SchülerInnen erhalten je zwei Papierstreifen, auf denen Verben oder grammatikalische Begriffe zur Bestimmung der Konjugation stehen.

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

### *Ausgangssituation*

Im Zentrum des Kamerabildes (KB) ist ein großer „Gruppentisch“[2], der direkt an das vor der Tafel platzierte Lehrerpult anschließt. Auf der dort befindlichen Tischhälfte liegen, bis etwa zur Tischmitte, Papierstreifen unter- und nebeneinander, sodass sie von der (vom KB aus) rechten Tischseite gelesen werden können. Um den Tisch stehen nebeneinander links (gegen den Uhrzeigersinn, beim Lehrerpult beginnend) Sarah und Elena, beide direkt am Tisch, auf den sie blicken; mit Abstand hierzu sitzt Fuat, hinter ihm steht, etwas entfernt, Emre. Rechts neben Fuat sitzen Arda und Fritz. Hinter ihnen steht Marco. Die Jungen sind Paolo und Nino zugewandt, die rechts neben Fritz am Tischende sitzen, und reden miteinander. Mit etwas Abstand zu Nino steht rechts vom Tisch Frau Werner. Ab Höhe der Tischmitte sitzen auf der rechten Seite (zur Tafel hin) Adriano, Joana und Dinika. Links daneben stehen Mahek und Frau Wyss. Die Lehrerin blickt auf ein Papier in ihrer Hand und liest Verbkonjugationen vor. Herr Peters steht mit etwas Abstand hinter Adriano, seitlich vor ihm Basil.

Die Beteiligten sind um den Tisch positioniert und befinden sich in unterschiedlicher Nähe zu den darauf gruppierten Papierstreifen, die im Zentrum des „Inputs“ stehen. Die Positionen korrespondieren mit verschiedenen Möglichkeiten der Beteiligung am sinngemäßen Zuordnen der Papierstreifen: Eine direkte Beteiligung ist jenen möglich,

die diese selbst erreichen können. Dies trifft auf sämtliche Mädchen zu, die sich im Unterschied zu den Jungen an dem entsprechenden Tischteil befinden. Auch die Körperhaltungen der abgebildeten AkteurInnen unterscheiden sich bezüglich der Beteiligung am unterrichtlichen Interaktionszentrum und verändern sich im Verlauf der Sequenz.

Die ausgewählte Videosequenz umfasst mehrere Szenen, aus der wir wegen ihres Fokussierungsgehalts hier die folgende präsentieren:

*Szene: Organisation der weiteren Bearbeitung der Klassenaufgabe*

*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 an den Tisch zwischen Joana und Dinika herantritt, sich weit vorbeugt und beginnt, ungeordnete Papierstreifen zur Tischmitte zu schieben. Beim Schieben der Papierstreifen sagt sie: „Die müsst ihr noch irgendwie damit zusammenbringen“. Arda, Fuat, Marco, Sarah und Elena blicken in ihre Richtung; Mahek, Dinika, Joana und Adriano sowie Herr Peters blicken zu den Papierstreifen.*

*Joana beugt sich über den Tisch und schiebt die Papierstreifen weiter zu Fuat: „Doo Fuat“[3]. Dieser beugt sich vor, legt die Hände auf die Papierstreifen, steht auf, während Joana lächelnd fortfährt: „Jetzt chansch au öppis mache.“[4] Als er sich zum Gehen umdreht, wendet sich Elena ihm zu und sagt auffordernd: „Du chunsch is Gymi, du machsch das“[5]. Fuat geht hinter Marco und Emre um den Tisch herum. Nino sagt in ernstem Tonfall: „Jouu du chunsch is Gymi, des hat nüd mit däm zu due, ehrlich“[6]. Arda dreht seinen Oberkörper zu Fuat, der gerade hinter ihm vorbeigeht, blickt ihn an und sagt lächelnd:*

*„Du muesch das mache (im)[7] Gymnasium“[8]. 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 häscht du da, zeig mol“[9]. 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 wieder etwas aufrichtet, schiebt Nino schwungvoll zwei Papierstreifen zur Tischmitte und ruft: „(Doo) Joanaa (.) das ghört för Präsens“[10], Arda schiebt die Papierstreifen weiter zu Joanas Hand und sagt lachend: „Da Fuat die zwei (sin) am wichtigschtä“[11], Joana zieht die Papierstreifen zwischen die beiden, am Tisch abgestützten Arme von Fuat hindurch. Frau Wyss sagt: „Arda, helf mal lieber da, höh!“. Inzwischen hat Marco auf Fuats Sitzplatz neben Arda Platz genommen und Emre ist, während Arda die Papierstreifen weiterschob, lächelnd hinter dessen Stuhl getreten, die Arme auf der Lehne abstützend.*

Frau Wyss signalisiert mit „Gut“ und „So“ eine Überleitung in die nächste Phase und Zufriedenheit mit dem Stand der Aufgabenbearbeitung. Mit der körperlichen Hinwendung leitet sie ihre Adressierung des Jungen Arda ein, den sie auffordert, sich „um das“ zu „kümmern“, und Papierstreifen zu dem Bereich hinschiebt, in dem das Sortieren stattfindet. Damit überträgt sie ihm die stellvertretende Weiterbearbeitung der Klassenaufgabe. Der Bruch des Herausgreifens eines Einzelnen wird von ihr

ambivalent vordergründig repariert, indem sie anschließend im Plural („müsst ihr“) den Arbeitsauftrag formuliert, die Papierstreifen „irgendwie zusammen(zu)bringen“.

Joana, mit unmittelbarem 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 und hierzu nun Gelegenheit erhält. Elena bekräftigt seine Adressierung. Anders als Joana bezieht sie sich dabei auf seine künftige gymnasiale Schullaufbahn. Mit ihrer Formulierung „Du machst das“ schreibt sie ihm, geradezu Mut zusprechend, die Fähigkeit der Aufgabenbewältigung zu. Ihre Bezugnahme auf die gymnasiale Schulform macht zudem eine formale Anerkennung zum expliziten Kriterium ihrer Adressierung, d. h., sie leitet ihre Attribuierung von Leistungsvermögen aus Fuats Aufstieg ins Gymnasium ab. Beide Adressierungen Fuats entsprechen zwar dem von Frau Wyss initiierten Einbezug der (männlichen) Schüler in die Aufgabenbearbeitung, untergraben aber ihre Adressierung Ardas und die kooperative Rahmung der Aufgabe. Dass beide Mädchen die Anweisung der Lehrerin unterlaufen (können), ist auch der Ambivalenz geschuldet, mit der diese ihre eher spontan anmutende Übertragung der Verantwortung an Arda vornahm.

Fuat übernimmt die Aufgabe und begibt sich auf die andere Tischseite zu Frau Wyss und Joana, wo er die Papierstreifen nicht über Kopf lesen muss. Während er den Weg um den Tisch nimmt, kommentieren Arda, Marco und Emre die sie amüsierende Besonderheit seines exponierten unterrichtlichen Einbezugs verbal und mit Lächeln. Angefangen mit Fuats Adressierung durch Elena kann dies wie ein Zelebrieren der Übertragung der Klassenaufgabe an ihn interpretiert werden. Zugleich grenzt sich Nino gegenüber dieser Adressierung ab: So betont er, dass die Bewältigung der Aufgabe nichts mit dem Besuch eines Gymnasiums zu tun habe. Damit trennt Nino das Konstrukt schulischer Leistung von der schulformspezifischen Allokation und damit verbundener gesellschaftlicher Zuweisung sozialer Positionen. Zudem lässt er erkennen, dass es ihm nicht um die Verweigerung von Leistung geht. Er distanziert sich somit von der Bildungsgangaspiration, die Fuat offenbar repräsentiert. Mit der prozessierten Aufgabenübernahme schert Fuat in doppelter Hinsicht aus der Solidarität seiner Peers aus: zum einen aus dem schulform-spezifischen Milieu durch die Repräsentation einer Bildungsgangaspiration, die sich auf der Folie sozialer Ungleichheit bewegt, zum anderen aus der bislang von den männlichen Peers eingenommenen Haltung der Distanz gegenüber der Aufgabenbearbeitung.

Dies hat für Nino entsprechende Konsequenzen, da ihn dasselbe Mädchen, das Fuat quasi ‚herbeigeht‘ hat, zur Herausgabe seiner Papierstreifen auffordert, gestisch durch die entgegengestreckte Hand und verbal durch Nachfrage und die im Imperativ formulierte Anweisung, die Papierstreifen zu zeigen. Joana agiert an dieser Stelle implizit wie in der Rolle einer die Bearbeitung der Aufgabe delegierenden Lehrerin. Sie führt zugleich auch eine Situation der Konkurrenz zwischen Arda, Fuat und Nino herbei. Die damit einhergehende Mehrdeutigkeit wird dramaturgisch in der Choreografie einer von ihr hergestellten Körpernähe zu Fuat und der zugleich nach dem Kontrahenten Nino ausgestreckten Hand deutlich. Frau Wyss bekräftigt die Forderung nach Rückgabe der Papierstreifen, der Nino mit ambivalent widerstreitend-lässiger Geste nachkommt. Mit seinem Verweis auf deren Bedeutungsgehalt (diese der Präsensform zuzuordnen) demonstriert er fachliche Leistung(sbereitschaft), wodurch erneut ersichtlich wird, dass Nino sich leistungsbezogenen Erwartungen nicht verweigert, sondern gegenüber der Ableitung schulischen Leistungsvermögens aus dem Bildungsgang opponiert.

Insgesamt zeigt die Szene, dass die Bearbeitung der Klassenaufgabe zunächst im ‚Revier der Mädchen‘ organisiert und etabliert wurde. Teilhabe an der Bearbeitung wird

entsprechend durch diese auf der Basis von Zuschreibungen ge- bzw. verwehrt. Gegenüber diesen Zuschreibungen nehmen die männlichen Peers durch Amüsement (Emre/ Arda) und Widerstreit (Nino) Differenzmarkierungen vor. Die Organisation der Weiterbearbeitung der Klassenaufgabe ist also von einer impliziten Aushandlung der Peerbeziehungen und der Bedeutung der Erfüllung schulleistungsbezogener Erwartungen überlagert. Dabei steht dem Vorzug Fuats und dem Zelebrieren seiner Übernahme der Bearbeitung der Klassenaufgabe die tendenzielle Degradierung Ardas und vor allem Ninos gegenüber. Das Konstrukt der schulleistungsbezogenen Kompetenzzuschreibung wird hier von Differenzen in den Dimensionen Geschlecht und Bildungsgang überlagert.

Frau Wyss agiert an dieser Mehrdeutigkeit vorbei bzw. unterstützt die Differenzkonstruktionen der SchülerInnen, indem sie die Teilhabe der bislang auf die ‚Hinterbühne‘ gedrängten Jungen eher erschwert. So bekräftigt sie die Herausgabe der Papierstreifen durch Nino und fordert Arda disziplinierend auf, „lieber“ zu helfen (statt anderes zu tun). Zudem zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Verwendung von Sprache als Form und als Gegenstand der Vermittlung im Unterricht. Während die korrekte Bezeichnung und Verwendung von Verben das inhaltliche Lehr-Lernziel der Epoche darstellen, verwendet die Lehrerin diese in der Unterrichtseinheit zum Teil grammatikalisch inkorrekt („Arda, hilf mal lieber da, höh“).

Bezogen auf das leitende Erkenntnisinteresse ist zu resümieren, dass die explizit kooperativ formulierte Aufgabe im Deutschunterricht in ihrem praktischen Vollzug nicht gemeinsam bearbeitet wird bzw. nicht allen vergleichbare Partizipationsmöglichkeiten eröffnet. So ist das Lehr-Lern-Setting vor allem entlang von Praktiken des Zuordnens grammatikalischer Begriffe zu passenden Beispielen organisiert, und zwar anhand von relativ klein bedrucktem Material, das von einem Teil der Klasse nur über Kopf oder gar nicht zu lesen ist. Gleiches gilt für die unpräzise, sich mehrfach ändernde Formulierung und Adressierung (einzelne/alle) des Arbeitsauftrags. Während auf expliziter Ebene, z. B. durch die Aufgabenstellung oder die Gruppierung um den Tisch, alle Anwesenden an dem Geschehen beteiligt sind, werden in konjunktiver Hinsicht Differenzen und soziale Prozesse der Exklusion erkennbar. Der oben dargelegten Szene folgt entsprechend eine solche, in der sich Nino, Paolo, Fritz und Emre dem spaßvollen (provokativen) Spiel mit einem zum Kügelchen geformten Papierstreifen am Tisch zuwenden, also peerkulturelle Formen des Unterlebens (vgl. Goffman 1973: 194) praktizieren. Dieser Rückzug aus dem Lehr-Lern-Arrangement verweist darauf, dass hier fachliche Lerngelegenheiten – und die Möglichkeit zur Leistungspräsentation – behindert werden. Demgegenüber eröffnen sich solche Möglichkeiten, eigene Vorstellung probenhaft durchzuspielen, vor allem für jene SchülerInnen, die sich in der Nähe des Unterrichtsmaterials befinden, zu diesem unmittelbaren Zugang haben oder ermuntert werden, Lösungsvorschläge zu formulieren und umzusetzen.

### **Fußnoten:**

[1] Die Namen beteiligter Personen sind maskiert.

[2] Der im Feld so benannte Tisch bietet Platz für die gesamte Klasse.

[3] Da Fuat.

[4] Jetzt kannst du auch etwas machen.

[5] Du kommst ins Gymi, (umgangssprachliche Abkürzung für Gymnasium) du machst das.

[6] Jouu du kommst ins Gymi, das hat nichts mit dem zu tun, ehrlich.

- [7] Sprachliche Äußerungen mit Klammern markieren Unsicherheit bei der Transkription, Pausen werden mit Klammern und Punkt (unter einer Sekunde) bzw. Ziffern (Sekunden) dargestellt.
- [8] Du musst das machen (im) Gymnasium.
- [9] Was hast du da, zeig einmal.
- [10] Da Joaanaa, das gehört zum Präsens.
- [11] Da Fuat, die zwei (sind) am wichtigsten.

### **Literaturangaben:**

- Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika. (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), Dokumentarische Video- und Filminterpretation (S. 131–152). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Goffman, Erving. (1973). Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Sturm, T. & Wagner-Willi, M.: Differenzherstellung im Deutschunterricht  
In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos/wagner-willi\\_sturm\\_deutschunterricht\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/wagner-willi_sturm_deutschunterricht_ofas.pdf), Datum des letzten Zugriffs 16.05.2018