

Leistung als Konstrukt fachunterrichtlicher Praxen: empirische Analysen von Sozialkundeunterricht in Kanada und Deutschland

Kocabiyik, Büşra; Sturm, Tanja

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kocabiyik, B., & Sturm, T. (2022). Leistung als Konstrukt fachunterrichtlicher Praxen: empirische Analysen von Sozialkundeunterricht in Kanada und Deutschland. In S. Hoffmann, D. Klinge, D. Petersen, & S. Rundel (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 5/2022* (S. 155-170). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.85960>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Leistung als Konstrukt fachunterrichtlicher Praxen: empirische Analysen von Sozialkundeunterricht in Kanada und Deutschland

1 Problemaufriss: Konstituierende Rahmungen unterrichtlicher Praxen im transnationalen Vergleich

Dass Praxen mit den sozialen und materialen Rahmungen, in denen sie generiert werden, untrennbar verbunden sind, hat Karl Mannheim (1980, S. 209) in seinen Ausführungen zur Wissenssoziologie als „existenzielle Bezogenheit“ beschrieben; Ralf Bohnsack (2017, S. 135) hat dies für soziale Praxen, die in pädagogischen Organisationen und gesellschaftlichen Institutionen hervorgebracht werden, mit dem Begriff „konstituierende Rahmung“ konkretisiert. Die konstitutiven Fremdrahmungen, die vonseiten der Institution wie auch der Organisation formuliert sind, beschreiben dabei Strukturbedingungen der Interaktionszusammenhänge, die, als Normen, Programmatiken und (Entscheidungs-)Erwartungen von den sozialen Akteur*innen in ihren Praxen zu bearbeiten sind. Die sozialen, vor allem die professionalisierten Akteur*innen, sind entsprechend gefordert, Entscheidungen entlang dieser Rahmungen in ihren Praxen zu treffen. Schule, die Bohnsack (2017, S. 136 f.) mit Verweis auf Niklas Luhmann (1978, S. 248) als „people-processing-organization“ beschreibt, ist gesellschaftlich-institutionell so konzipiert, dass die Entscheidungen Biografie- und Identitätskonstruktionen der Schüler*innen zum Ziel haben. Dies erfolgt in Schulen im Wesentlichen entlang von Leistung und Leistungsmessung (vgl. Bohnsack 2017, S. 136 ff.), die ihrerseits Ergebnisse sozialer Konstruktionen darstellen (vgl. Ricken, 2018). Konjunktive Erfahrungsräume, die in Organisationen generiert werden, zeichnen sich – stärker als außerorganisationale Milieus – durch die Bearbeitung von Inkongruenzen aus. Gelingt es den Akteur*innen, gemeinsam habitualisierte Formen des Miteinanders, also „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2020, S. 103, Herv. i. Orig.),

zu generieren und zu etablieren, eröffnen diese Kontinuität und Verlässlichkeit im sozialen Miteinander und werden als konstituierende Rahmung bezeichnet.

Vor diesem Hintergrund fokussiert unser Beitrag die Fragen, wie Leistung in fachunterrichtlichen Praxen des Sozialkundeunterrichts der Sekundarstufe I in unterschiedlichen Schulsystemen, deren konstitutive Rahmen sich unterscheiden, konstruiert wird und welche Homologien sowie Differenzen sich in der Kontrastierung zeigen. Die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses erfolgt entlang des Vergleichs unterrichtlicher Praxen, die in Kanada und Deutschland generiert wurden. Ausgewählt wurden Sequenzen aus dem Sozialkundeunterricht der 9. Jahrgangsstufe, in denen die Lehrpersonen klassenöffentliche Bewertungen von Schüler*innenäußerungen vornehmen. Um dieses Vorhaben umzusetzen, stellen wir zunächst das Projekt, dem die Daten entnommen sind, vor (Abschnitt 2). Daran anschließend werden die fachunterrichtlichen Konstruktionen von Leistung zweier videografisch erhobener Sequenzen rekonstruiert und miteinander verglichen (Abschnitt 3). Der Beitrag endet mit einem Resümee und Perspektiven für eine praxeologisch-wissenssoziologische Forschung zu fachunterrichtlichen Leistungskonstruktionen unterrichtlicher Praxen (Abschnitt 4).

2 Projekt Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich

Das in der Überschrift benannte Projekt (vgl. Sturm, 2019b), hat zum Ziel, Unterschiede und Gemeinsamkeiten fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Leistungsdifferenzen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen zu rekonstruieren. Damit wird ein Forschungsdesiderat der rekonstruktiven Differenz- und Inklusionsforschung – Erklärungen für unterrichtliche Formen der (Nicht-)Behinderung sozialer und akademischer Partizipation nachzuvollziehen – bearbeitet, indem unterrichtliche Praxen und ihre Genese nicht als isolierte Mikrophenomene, sondern in Relation zu den jeweiligen gesellschaftlich-institutionellen Rahmungen, konkret der Ein- und Mehrgliedrigkeit der Schulsysteme, betrachtet werden. Die mehrgliedrige Organisation der Sekundarstufe der deutschen Schulsysteme wird in den Schulgesetzen wesentlich über differente Leistungsfähigkeiten begründet, die ihrerseits mit Begabungsunterschieden der Schüler*innen erklärt werden. Die hierarchisch unterschiedenen Bildungsgänge werden als Antwort auf die verschiedenen Leistungsmöglichkeiten der Schüler*innen verstanden (vgl. Sturm 2023, Kap. 5, im Druck). Dies geht mit der Erwartung an die Lehrpersonen einher, zu prüfen und zu kontrollieren, ob die Leistungen der Schüler*innen mit denen des besuchten Bildungsgangs übereinstimmen. Eine vergleichbare Forderung wird an die Lehrpersonen in British Columbia, der Provinz, in der im Rahmen des

Projekts Daten erhoben wurden, nicht formuliert. Dort besteht ein eingliedriges Schulsystem, alle Schüler*innen besuchen zwölf Jahre lang gemeinsam die Schule.

Studien, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden, zeigen, dass Leistung unabhängig von der Schulform als individualisiertes und hierarchisiertes Produkt der Schüler*innen begriffen wird. Eine Ausnahme stellen Schüler*innen mit zugeschriebenem sogenannten besonderen Bildungsbedarf dar. Sie werden im Sinne von ‚Leistungsunfähigkeit‘ als nicht verantwortlich für ihre Leistungen gerahmt (vgl. z. B. Sturm 2013; Wagener 2020). Die Konstruktion von Leistung in eingliedrigen Schulsystemen, wie explorativ generierte Erkenntnisse bisher nahelegen, erfolgen nicht vergleichbar. Einzelfallanalysen zeigen, dass Leistung als kooperatives Produkt von Lehrpersonen und Schüler*innen verstanden wird (vgl. Sturm 2019a, 2021). Mit dem Projekt *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich* soll das aufgezeigte Desiderat systematisch bearbeitet werden, indem mit einem Sample bestehend aus fünf Schulen der Sekundarstufe I, zwei in Kanada und drei in Deutschland, der Fachunterricht – also die Ebene der „performativen Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 92) – sowie die Perspektiven und Orientierungen der beteiligten Akteur*innen, Lehrpersonen mit Interviews und Gruppendiskussionen mit Schüler*innen – die Ebenen „proponierter Performanz“ (ebd.) und Propositionen – erhoben und vergleichend betrachtet werden. Die Datenerhebung des kanadischen Samples fand im Februar 2020 statt, in Sachsen-Anhalt begann diese im März 2022.

Die Ein- und Mehrgliedrigkeit und die ihnen zugrunde liegenden Leistungsverständnisse als mögliche Erklärungen für unterschiedliche fachunterrichtliche Praxen stellen die zentrale Suchstrategie bzw. das Tertium Comparationis des Projekts dar. Das Erkenntnisinteresse konkretisiert sich mithin in der Rekonstruktion der fachunterrichtlichen Leistungskonstruktionen, die – im Rahmen des Projekts perspektivisch, aber nicht in diesem Aufsatz – mit den sozial-materialen Kontextualisierungen relationiert werden sollen. Im Rahmen dieses Beitrags werden unterrichtliche Praxen der Konstruktion von Leistung des Sozialkundeunterrichts einer sachsen-anhaltinischen Sekundarschule, die die Schulabschlüsse ESA und MSA¹ anbietet, und einer Secondary School der kanadischen Provinz British Columbia, die die Jahrgänge 8 bis 12 umfasst, rekonstruiert und vergleichend betrachtet. Beide Lehrkräfte, deren Unterricht empirisch analysiert werden, befanden sich zum Erhebungszeitpunkt in der Ausbildung respektive im Studium: Während die Lehrperson im deutschsprachigen Raum das 16-monatige Referendariat absolvierte, war die kanadische

1 ESA: Erster Allgemeinbildender Schulabschluss; MSA: Mittlerer Schulabschluss.

Lehrerin im Rahmen des dreimonatigen Schulpraktikums ein sogenannter *practicum teacher* bzw. *teacher candidate*.²

Der Unterricht wurde mit zwei einander perspektivisch ergänzenden Kameras (KFR und KS)³, die jeweils von einer forschenden Person bedient wurden und die Lehrpersonen oder die – ihr gegenüber befindlichen – Schüler*innen fokussierte, aufgezeichnet. Diese wurden so im Klassenraum platziert, dass sie die routinierten Abläufe der Akteur*innen möglichst wenig behinderten. Die Lehrpersonen trugen ein Funkmikrofon, sodass ihre Stimmen im Vergleich zu denen der Schüler*innen in den Videos sehr deutlich zu verstehen sind.

Die ausgewählten Ausschnitte der Unterrichtsvideos wurden mit der dokumentarischen Bild- und Videointerpretation (vgl. Bohnsack 2009; Fritzsche und Wagner-Willi 2015) ausgewertet. Dies erfolgte in einem mehrschrittigen Verfahren, das die Simultaneität (Fotogrammanalyse), also die Eigenlogik der Bilder, ebenso wie die Sequenzialität (Sequenzanalyse), also den prozesshaften Verlauf, rekonstruiert und diese anschließend vergleichend verbindet (vgl. Bohnsack 2021). Die Fotogramme beider Sequenzen wurden entlang der Kriterien der Repräsentativität und Fokussierung (vgl. Bohnsack 2009, S. 177) ausgewählt und sind in dem Beitrag aufgrund zum Teil fehlender Darstellungserlaubnisse als Skizzen abgebildet.

3 Vergleichende empirische Analyse der Konstruktionen von Leistung in sozialkundeunterrichtlichen Praxen in Sachsen-Anhalt und British Columbia

In diesem Abschnitt werden zwei Sequenzen, eine aus dem Sozialkundeunterricht aus Sachsen-Anhalt (Abschnitt 3.1) und eine weitere aus der kanadischen Provinz British Columbia (Abschnitt 3.2) analysiert. In den Simultaneitätsanalysen in den Abschnitten 3.1. und 3.2 wird auf eine separierte Ausführung der (vor-)ikonografischen sowie ikonologischen Interpretation verzichtet. Die Interpretationsschritte werden verdichtet und verwoben dargestellt. Die Transkription der (non-)verbalen sowie schriftlichen Elemente werden durch einen Wechsel der Schriftarten – sprachliche Elemente und Fragen am Smartboard – verdeutlicht und basieren auf den Regeln von „Talk in Qualitative Research“ (Bohnsack 2009, S. 256 f.). Beide Sequenzen werden anschließend vergleichend betrachtet (Abschnitt 3.3).

- 2 Es ist nicht Ziel des Projekts, die unterrichtlichen Praxen von Lehrpersonen in der Ausbildungsphase zu untersuchen; dies hat sich spontan im Erhebungsprozess ergeben.
- 3 Erläuterung der Kameraperspektiven: KFR: Kamera mit Funk- und Richtmikrofon; KS: Kamera mit Stereomikrofon.

3.1 „Wir sehen das ja bei uns in Deutschland aus der anderen Sicht, als er das hier beschreibt, ne?“ – Sequenz aus dem Fachunterricht in Sachsen-Anhalt

Die ausgewählte Sequenz dauert 2 Minuten und 46 Sekunden und ist einer Unterrichtsstunde entnommen, an der neben der Lehrerin *Fr. Sibert*⁴ 18 Schüler*innen beteiligt waren. Sie ereignete sich, kurz nachdem *Fr. Sibert* am Smartboard den 2014 veröffentlichten Song von *Capital Bra* „Kein Krieg in Ukraine“ (High Colow Pictures 2014) abgespielt hatte. *Capital Bra* greift in seinem Lied, das dem Genre des Deutschrap zuzuordnen ist und zum Jugendkulturgut zählt, den sogenannten Maidan-Konflikt zwischen Russland und der Ukraine auf.

3.1.1 Simultaneitätsanalyse

Die Einstellungsgröße ist die Totale. Der Bildausschnitt folgt dem Anliegen der Forschenden, einen Großteil des Raums abzubilden. Dabei nehmen die Tische und die an diesen sitzenden Personen in der Raummitte etwa die Hälfte des Bildes in Anspruch.

Die Skizze (siehe Abb. 3.1) zeigt Personen in für die Sequenz repräsentativen körperlich-räumlichen Arrangements; die Schüler*innen sitzen an Tischen in der Raummitte und an der Wand, *Fr. Sibert* steht den Schüler*innen gegenüber vor einer Wand, hinter ihr ein Smartboard.

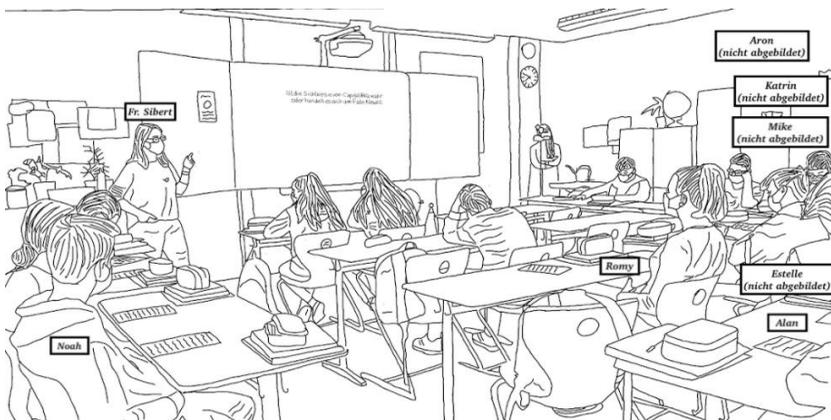


Abbildung 3.1: Skizze des Fotogramms, Sozialkunde, *Fr. Sibert* (06:20, KFR)

4 Die Eigennamen aller Beteiligten sind pseudonymisiert.

Aus der ergänzenden Kameraperspektive ist erkennbar, dass sich weitere Schüler*innen, die ebenfalls in einer frontalen bzw. seitlichen Ausrichtung auf Stühlen und an Tischen sitzen, im Raum befinden.

Man sieht das Innere eines Raums, in dem mehrere Tische und Stühle frontal bzw. seitlich entlang der Wände positioniert sind, sowie 13 sitzende und zwei stehende Personen. Auf mehreren Tischen liegen Papiere, Ordner und Federtaschen, auf unbesetzten Stühlen Rucksäcke. Das Interieur und die Wände, an denen nur wenige Plakate und eine Uhr hängen, scheint gezielt eingerichtet. Das Mobiliar sowie das Smartboard, das in seinem aufgeklappten Zustand eine zentrale Position im Bild sowie im Raum einnimmt, und die unterschiedlich positionierten Personen deuten auf ein schulisch-unterrichtliches Setting hin.

Im linken Bildhintergrund ist *Fr. Sibert* zu sehen, deren Positionierung es ihr ermöglicht, die im Raum sitzenden Schüler*innen anzusehen. Darüber hinaus unterscheidet sie sich durch ihre stehende Position von diesen. Die Schüler*innen sind dorsal abgebildet und sitzen an Tischen, einige von ihnen stützen ihre Köpfe mit der Hand ab, während andere zurückgelehnt auf ihren Stühlen sitzen, worin sich – auf körperlicher Ebene – eine passive oder zuhörende Positionierung ausdrückt. *Fr. Sibert* hält ihre rechte Hand in ihrer Hosentasche, während ihr linker Arm nah am Körper und angewinkelt ist, sodass sich ihre Hand etwa auf Kinnhöhe befindet. Ihre Handinnenfläche ist dabei geöffnet, und bis auf den halb ausgestreckten Zeigefinger und Daumen, die zueinander eine Parallele bilden, berühren alle weiteren Finger(spitzen) die Handinnenfläche. In dieser Körperhaltung der Lehrperson deutet sich – im Kontrast zu denen der Schüler*innen – eine aktiv-zeigende Handlung an.

In dem Arrangement der Möbel respektive der Schüler*innen dokumentiert sich jedoch zentral ein Bezug auf die Lehrperson und/oder das hinter ihr befindliche Smartboard. Dies wird teilweise gebrochen, da die an den Wänden und die in den hinteren Tischreihen sitzenden Schüler*innen durch leichte Kopfbewegungen nach rechts und links mit den anderen in Blickkontakt treten können.

An der linken Hälfte des Smartboards hängt ein Zettel, während im Zentrum die Frage „Ist die Sichtweise von Capital Bra wahr oder handelt es sich um Fake News?“ steht. Diese impliziert neben den Antwortmöglichkeiten ‚wahr‘ bzw. ‚ja‘ und ‚falsch‘ bzw. ‚nein‘ einen möglichen gemeinsamen Sachbezug der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler*innen.

3.1.2 Sequenzanalyse

Aufgrund der hohen Komplexität der unterrichtlichen Situation werden in den Videotranskriptionen und den Analysen nur jene verbalsprachlichen und körperlich-räumlichen Aktionen von *Fr. Sibert* sowie einzelnen Schüler*innen, die sich auf diese beziehen, dargelegt.

Kurz nach dem Abspielen des genannten Musikvideos ereignet sich folgende Sequenz:

1	Fr. Sibert:	tippt auf die Tastatur, die auf dem Tisch vor ihr liegt und am Smartboard erscheint ein Internetlink So::: soviel zum Einstieg möchte gern von euch
2		wissen, um welches Thema wird es heute geh:n <i>Estelle, Romy, Noah, Katrin</i>
3		und <i>Mike</i> heben jeweils einen Arm nach oben, <i>Fr. Sibert</i> dreht den Kopf nach links <u><i>Mike</i></u>
4		<i>Estelle, Romy, Noah und Katrin</i> senken die Arme
5	Mike:	senkt seinen Arm Um Russland und die Ukraine;
6	Fr. Sibert:	Richtig dreht den Kopf kurz nach rechts, dann in Richtung des Smartboards dadrüber
7		werden wir heut sprechen
8		

Mittels einer Transposition schließt *Fr. Sibert* die vorherige Unterrichtsphase nonverbal und eröffnet eine neue, indem sie die Schüler*innen im Kollektiv zur Benennung des Themas auffordert (Z. 1–3). Einige Schüler*innen enactieren die Proposition der Lehrerin korporiert, indem sie ihre Bereitschaft zur Beteiligung am Unterrichtsgespräch signalisieren (Z. 3–4). *Fr. Sibert* ruft *Mike* auf, die anderen Schüler*innen senken ihre Arme und ratifizieren so die Entscheidung der Lehrperson (Z. 5). Darin dokumentiert sich eine geteilte Orientierung zwischen den Schüler*innen und der Lehrerin an der Strukturierung des Unterrichtsgesprächs durch *Fr. Sibert*. *Mike* ratifiziert und elaboriert die thematische Proposition durch die Nennung des Themas (Z. 6) und *Fr. Sibert* validiert und differenziert seine Antwort (Z. 7–8). Dabei bewertet sie diese klassenöffentlich und explizit als ‚richtig‘ und rahmt sie als erwartungskonform. Zugleich deutet sich in ihrer positiven Bewertung die Differenzierung der Schüler*innenbeiträge entlang der Unterscheidung ‚richtig‘ bzw. ‚falsch‘ an. Im weiteren Verlauf wiederholt sich diese Interaktionsfigur, als drei Schüler*innen die von der Lehrerin gestellten Fragen erwartungskonform beantworten und diese von ihr bewertet werden. Dieses Schema unterscheidet sich von dem folgenden Interaktionssystem, an dem *Aron* und *Fr. Sibert* beteiligt sind; es stellt insofern einen „Fokussierungsakt“ (Nentwig-Gesemann, 2006, S. 28) dar:

55 Fr. Sibert: tippt auf die Tastatur, die auf dem Tisch vor ihr liegt und am Smartboard erscheint die Frage
56 Ist die Sichtweise von Capital Bra wahr oder handelt es sich um Fake News? und ich
57 möchte von euch wissen, ist die Sichtweise so wie er sie
58 darstellt wahr oder handelt es sich da n Stück weit um fake
59 news Aron hebt den linken Arm wir ham uns ja in den letzten Stunden
60 ganz viel mit fake news und Informationen im Internet
61 beschäftigt und ich hab mir des angehört und wir sehen das ja
62 hebt den linken Arm auf Höhe der Brust, die linke Hand ist zu einer Faust geformt, nur der
63 Zeigefinger und der Daumen sind ausgestreckt bei uns in Deutschland
64 eigentlich tatsächlich aus der anderen Sicht nimmt den Arm wieder
65 runter als er des hier beschreibt ne, Aron möchtest du dazu
66 vielleicht was sagen hebt den linken Arm kurz hoch, der Zeigefinger ist leicht
67 ausgestreckt und zeigt in Richtung der Schüler:innen
68 Aron: mhmer hat ja zum Teil schon Recht das Russland mit Panzern und
69 so in die Ukraine reingeht
70 Fr. Sibert: mh,m,
71 Aron: aber: der politische Hinter() warum die machen warum Russland
72 die Ukraine angreift wird ja da nicht gesagt
73 Fr. Sibert: m:hm,
74 Aron: und klar ist das nich (.) man sagt auch nich dass es gut so ist
75 warum sie die das machen aber (.) schon zum Teil ist es begründet
76 warum sie in die Ukraine einmarschiern
77 Fr. Sibert: ^{↳nickt} m:::hm, ja sicherlich gibt=s dafür immer Grü:nde ne, aber
78 die Frage ist ob man des nicht anderst klären kann tippt auf die
79 Tastatur und lässt • Rolle der USA? auf dem Smartboard erscheinen und welche Rolle
80 hier eigentlich die USA spielt die Amis die werden ja hier nimmt
81 ein Blatt, hält es hoch und legt es auf dem Tisch ab auch ganz ganz oft genannt
82 und das sollt ihr selber herausfinden; wie informiert ihr euch
83 denn politisch

Fr. Sibert wirft eine Frage auf, die sie parallel zu der visuellen Darstellung am Smartboard verbalisiert (Z. 55–59). *Aron* enaktiert die Proposition korporiert, sein Redewunsch bleibt von der Lehrerin aber zunächst unberücksichtigt. In der Differenzierung ihrer Proposition distanziiert sich *Fr. Sibert* implizit von der Sichtweise des Künstlers. Die als nationale Sichtweise gerahmte beinhaltet dabei eine länderspezifische bzw. Deutschland gegenüber den Informationsquellen aus dem Internet und auch, dass sie in ihrem Unterricht ebendiese im Sinne von Leistung erwartet (Z. 59–65). *Fr. Sibert* ruft *Aron* auf, der seinen Arm gehoben hatte. Der Schüler elaboriert die Proposition von *Fr. Sibert* antithetisch, indem er der Sichtweise des Rappers zunächst eine Legitimität zuspricht, was die Lehrerin validiert (Z. 68–70). Seine Äußerung hat insofern einen metakommunikativen Charakter, als er gegenüber den Positionen des Internets und Deutschlands, eine ukrainische herausstellt. Er differenziert seine Proposition und hebt mit seiner Formulierung hervor, dass er sich selbst von militärischen Handlungen dieser Art distanziiert, Russland jedoch Gründe für den Einmarsch habe (Z. 71–76).

Fr. Sibert ratifiziert *Arons* Äußerung zunächst und transponiert dann das Thema hin zu der Art und Weise der Lösung von Konflikten (Z. 77–78). Dies formuliert sie nicht als Frage an die Schüler*innen und suspendiert so die von *Aron* aufgeworfene inhaltliche Bearbeitung, dass es unterschiedliche

Wahrheiten bzw. Gründe geben könne. Seine metakommunikative Bearbeitung, dass nicht nur zwischen „fake“ und ‚einer deutschen Perspektive‘ unterschieden werden kann, greift sie nicht auf, vielmehr transformiert sie das Thema entlang einer vorbereiteten Frage nach der „Rolle der USA“, die sie an das Smartboard projiziert (Z. 78–83).

In diesem Interaktionssystem dokumentiert sich die geteilte Orientierung an der Strukturierung des Unterrichtsgesprächs in Inhalt und Organisation durch *Fr. Sibert*. Dabei greift sie zuvor formulierte Fragen auf, die von den Schüler*innen ‚korrekt‘ bzw. ‚erwartungskonform‘ bearbeitet werden sollen. Leistung wird dabei als korrekte Antwort vonseiten der Schüler*innen konzipiert. Wenn Schüler*innen nicht erwartungskonform oder inkorrekt antworten, wird der Inhalt durch die Lehrerin als Letzteres gerahmt, ohne jedoch inhaltlich korrigiert zu werden. *Fr. Sibert* verfügt über die Rahmungshoheit und entscheidet über die ‚Korrektheit‘ der Antworten.

3.1.3 *Homologien und Differenzen von Bild- und Sequenzanalyse*

Die komparative Analyse der rekonstruierten Orientierungen der beteiligten Akteur*innen auf der Ebene von Bild und Sequenz sind insofern homolog, als die Ausrichtung der Schüler*innen auf das Smartboard und auf die Lehrerin mit der rekonstruierten Interaktionsstruktur besteht. Die frontal ausgerichtete Sitzordnung, in der die Lehrperson sowie die von ihr formulierten inhaltlichen Fragen im Zentrum stehen, dokumentiert sich auch in dem Interaktionssystem. In der Sequenz und im Fotogramm zeigt sich ein Leistungsverständnis, das diese als korrekte Antworten der Schüler*innen auf Fragen, die die Lehrerin stellt, konzipiert. Auffällig ist, dass inkorrekte Antworten vonseiten der Lehrerin inhaltlich weder korrigiert noch bearbeitet werden. Sie werden nur als inkorrekt gerahmt, ohne, dass die korrekten benannt werden. Vielmehr ist der Fortgang des Unterrichtsverlaufs entlang der vorbereiteten Fragen für die Lehrerin zentral. Darin wird ein Unterrichtsverlauf deutlich, der von nichterwartungskonformen Schüler*innenäußerungen irritiert wird.

3.2 *„Why did you write that?“ – Sequenz aus dem Fachunterricht in British-Columbia*

Die Unterrichtssequenz umfasst 2 Minuten und 5 Sekunden aus dem Social-Studies-Kurs von *Mrs. Chu*, an dem 24 Schüler*innen beteiligt sind. Inhaltlich geht es in dem Ausschnitt um den Zweiten Weltkrieg. Aus dem Kontext ist bekannt, dass in der vorherigen Unterrichtsstunde das Thema *war technologies* bearbeitet wurde. Zu Beginn der Stunde überprüft *Mrs. Chu* die Anwesenheit der Schüler*innen und fordert sie unmittelbar zu einer *recap activity* in Form

der Erstellung einer *graffiti wall*⁵ auf, die das Unterscheidungskriterium der Schüler*innenbeiträge nach (*in-*)*appropriate* impliziert. Die Sequenz setzt ein, nachdem alle Schüler*innen der Aufforderung der Lehrerin nachgekommen sind und sich wieder an ihren Plätzen befinden. Die dargelegten Interaktionssequenzen wiederholen sich in dieser Unterrichtsphase noch mehrfach; „Fokussierungsakte“ (Nentwig-Gesemann 2006, S. 28) bzw. von dem Muster abweichende Verläufe zeigen sich hingegen nicht.

3.2.1 Simultaneitätsanalyse

In der Skizze (siehe Abb. 3.2) sind die Akteur*innen in ihren körperlich-räumlichen Positionierungen abgebildet: Die Schüler*innen sitzen an Tischen, *Mrs. Chu* steht ihnen gegenüber und vor dem Whiteboard. Aus dem Kontextwissen ist bekannt, dass sich noch mehrere, hier nicht abgebildete Schüler*innen in dem Raum befinden. Sie sind – ähnlich wie die abgebildeten – frontal positioniert, dies ist aus der ergänzenden Kameraperspektive erkennbar.



Abbildung 3.2: Skizze des Fotogramms *Social Studies*, *Mrs. Chu* (00:36, KFR)

- 5 Da die *graffiti wall* ein zentrales Element der Unterrichtssequenz bzw. des Unterrichtsgesprächs darstellt, wird sie für eine nachvollziehbarere Auswertung als separate Skizze aufgeführt.

3.2.2 Sequenzanalyse

Die folgende Sequenz beginnt nach Beendigung des oben genannten Arbeitsauftrags und die Einnahme der Sitzplätze durch die Schüler*innen:

- 1 Mrs. Chu: wendet sich dem Whiteboard zu, zeigt mit der rechten Hand auf eine Zeichnung Okay so who
- 2 drew the submarine
- 3 Aiden: spricht währenddessen mit seinem Tischnachbarn
- 4 Mrs. Chu: blickt in Richtung der Schüler:innen, zunächst nach rechts, dann nach links (.) who drew the
- 5 submarine?
- 6 Aiden: beendet das Gespräch zu seinem Tischnachbarn und streckt den linken Arm nach oben, die Hand ist
- 7 geöffnet, die Finger zeigen nach oben Oh that was me
- 8 Mrs. Chu: blickt lächelnd in die Richtung von Aiden Yeah?
- 9 Aiden: Yes
- 10 Mrs. Chu: Why did you draw the submarine
- 11 Aiden: Uhm because the Germans had submarines
- 12 Mrs. Chu: nickt Yeah
- 13 Aiden: they used them to attack and to hurt people () submarines
- 14 Mrs. Chu: Yeah, good job okay (.) wendet sich dabei wieder dem Whiteboard zu und zeigt mit den
- 15 Fingern der rechten Hand auf eine Zeichnung am Whiteboard uhm who drew this?
- 16 Ava: Me
- 17 Mrs. Chu: geht in die Richtung von Ava, bleibt vor ihr stehen Yeah and why did you draw that?
- 18 Ava: This is penicillin and how it saves uh some peoples lives
- 19 Mrs. Chu: pickt Yeah, and we still use penicillin today correct
- 20 Ava: blickt nickend in Richtung von Mrs. Chu

Mrs. Chu steht aufrecht, den Schüler*innen körperlich zugewandt vor dem Whiteboard und zeigt auf die Zeichnung eines U-Boots. Sie proponiert zweimal die Benennung der verantwortlichen Schüler*innen. *Aiden* elaboriert dies korpориert und bekennt sich als deren Urheber (Z. 1–7). *Mrs. Chu* ratifiziert *Aidens* Antwort und fordert ihn zu einer Begründung bzw. thematischen Kontextualisierung seiner Zeichnung auf (Z. 8–10). In seiner differenzierenden Elaboration verweist er auf eine der Kriegsparteien und ihre Menschen verletzenden Kampfhandlungen, die *Mrs. Chu* korpориert und verbal ratifiziert sowie positiv mit „good job“ bewertet (Z. 11–14). Sie konkludiert die Interaktion rituell, indem sie auf eine weitere Zeichnung an der *graffiti wall* deutend nach dem*der Urheber*in fragt. *Ava* elaboriert dies, und *Mrs. Chu* fordert auch sie zu einer Begründung auf (Z. 16–17). *Ava* differenziert, dass „Penicillin“ ein lebensrettendes Medikament sei. *Mrs. Chu* differenziert *Avas* Proposition, indem sie ausführt, dass das Medikament auch aktuell immer noch Verwendung fände, und bewertet die Interaktion mit *Ava* damit auch inhaltlich (Z. 18–20).

Der Vergleich der beiden Interaktionssysteme zeigt, dass sich die Erklärungen von *Aiden* und *Ava* unterscheiden: Während *Ava* den Erhalt von Leben mittels eines Medikaments als Technologie darlegt, führt *Aiden* die Kriegstechnologie an, die eine Kriegspartei verwendet hat und die zur Verletzung bzw. Tötung von Menschen eingesetzt wurde. *Mrs. Chu* bewertet beide Begründungen positiv, also als *appropriate* und differenziert *Avas* Beitrag in ihren Kommentaren inhaltlich als lebensrettend. Es dokumentiert sich hier ein

Leistungsverständnis bzw. eine Leistungserwartung, die in der Begründung des Zusammenhangs zwischen dem Thema (*war technology*) und der Erklärung des Kontexts eines von den Schüler*innen gewählten Inhalts zu diesem liegt. Die Antworten der Schüler*innen werden dabei von der Lehrerin als ‚angemessen‘ gerahmt und inhaltlich differenziert. Mit anderen Worten: Sie werden aufgegriffen und von der Lehrerin kurz weiter bearbeitet.

3.2.3 *Homologien und Differenzen von Bild- und Sequenzanalyse*

Im Vergleich der simultanen und sequenziellen Dimensionen des videografischen Materials werden sowohl Homologien als auch Unterschiede sichtbar: Erstere zeigen sich in Bezug auf die Strukturierung des Unterrichtsgesprächs durch *Mrs. Chu* sowie hinsichtlich der von ihr und den Schüler*innen geteilten, interaktiven Bezugnahme auf das Whiteboard. Die von den Schüler*innen gestaltete *graffiti wall* und die dort platzierten Inhalte stehen im Zentrum der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler*innen. Dies stellt eine Differenz zwischen den rekonstruierten Orientierungen des Bildes gegenüber der Sequenz dar: Während die Schüler*innen in der Skizze einen zuhörenden Eindruck machen, dokumentiert sich im sequenziellen Verlauf ihre aktive Einbindung in das Unterrichtsgespräch.

In der ausgewählten Sequenz dokumentiert sich ein Leistungsverständnis, das in der klassenöffentlichen Begründung eigener Zeichnungen/Begriffsnennungen in Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema liegt. Die Lehrerin bewertet die Begründungen durchweg positiv und differenziert sie inhaltlich zugleich weiter. In der Sequenz – in der *graffiti wall* wie auch im Verlauf – zeigen sich vielfältige Formen der Bearbeitung des Themas. Nicht nur in der Möglichkeit, etwas zu schreiben oder zu zeichnen, – einige Schüler*innen sind nicht vollständig alphabetisiert, und die Lehrer*innen der Schule sind aufgefordert, ihren Unterricht so zu gestalten, dass sie akademisch teilhaben und sich mit den Inhalten auseinandersetzen können – sondern auch in der Vielfalt der Gegenstände und Begründungsmöglichkeiten eröffnen sich vielfältige Antwortoptionen für die Schüler*innen.

3.3 *Homologien und Differenzen der rekonstruierten Leistungsverständnisse*

Die empirischen Analysen lassen erkennbar werden, dass Leistung und Leistungserwartungen in diesen beiden unterrichtlichen Praxen unterschiedlich konstruiert werden: Während sie im Fachunterricht von *Fr. Sibert* wesentlich in der Formulierung korrekter und erwarteter Antworten durch die Schüler*innen liegen, fordert *Mrs. Chu* von den Schüler*innen Begründungen für die von

ihnen gezeichneten Skizzen und formulierten Begriffe zum Thema der vorherigen Stunde ein. Auch die konstituierenden Rahmungen des Unterrichts differieren: Die unterrichtliche Praxis des aufgezeichneten Falls in der sachsen-anhaltinischen Schule ist wesentlich an der Gestaltung eines reibungslosen Unterrichtsablaufs orientiert, in dem inkorrekte Antworten der Schüler*innen zwar Irritationen darstellen, diese jedoch inhaltlich nicht korrigiert werden. Der Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand wird, da er inhaltlich wenig verhandelbar zu sein scheint, eindimensional bearbeitet. Die konstituierende Rahmung des dargestellten Unterrichts in British Columbia zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass das von den Schüler*innen erstellte Produkt, die *graffiti wall*, und ihre thematischen und erläuternden Begründungen als Leistung konzipiert werden. Der Unterrichtsverlauf wird vergleichbar durch die Lehrerin strukturiert, der Inhalt allerdings von den Schüler*innen in doppelter Weise mitgestaltet: ihre Zeichnungen/Begriffe an der *graffiti wall* und die dazugehörigen Begründungen. Leistung wird entsprechend nicht vergleichbar eindimensional konzipiert, sondern in der jeweiligen Erläuterung und Erklärung des thematischen Zusammenhangs durch die Schüler*innen. Perspektivisch wäre zu untersuchen, ob sich diese Unterschiede homolog für weitere Sequenzen des Sozialkundeunterrichts dieser beiden Lehrpersonen sowie weiterer rekonstruieren lassen oder als spezifisch für klassenöffentliche Unterrichtsgespräche erweisen, die – wie im Fall von *Mrs. Chu* – Wiederholungsphasen bzw. – wie im Fall von *Fr. Sibert* – den Einstieg in ein neues Unterrichtsthema beschreiben.

4 Resümee und Perspektiven von Leistungskonstruktionen unterrichtlicher Praxen

Insgesamt zeigen die empirischen Analysen, dass nicht nur die Leistungsverständnisse, sondern auch die unterrichtlichen Orientierungsrahmen der beiden fachunterrichtlichen Praxen resp. die konstituierenden Rahmungen des Unterrichts differieren: Der zentrale Unterschied liegt darin, dass im ersteren Fall die ‚korrekte Bearbeitung‘ von Aufgabenstellungen in der Nennung eines eben solchen Ergebnisses liegt, während die Schüler*innen in der kanadischen Schule die Möglichkeit haben, ihr Ergebnis mit Bezugnahme auf das Thema zu begründen. Letztgenanntes eröffnet ihnen kommunikative Formen der Argumentation und Erläuterung, die zudem von der Lehrerin fachlich differenziert werden. Gemeinsam ist beiden Fällen, dass die Leistung den Schüler*innen individuell zugeschrieben wird. Diese zunächst auf sinngenetischer Ebene zu verortenden Ergebnisse werfen die Fragen auf, welche soziogenetischen Erklärungen diesen zugrunde liegen könnten und wie deren Rekonstruktion perspektivisch erfolgen kann.

Während die Bearbeitung der ersten Frage durch weitere Vergleiche mit anderen Lehrpersonen und Schulklassen sowie anderen Unterrichtsfächern

erfolgen kann, lässt sich das zweite Desiderat perspektivisch durch vergleichende Mehrebenenanalysen bearbeiten. Die empirischen Analysen der Leistungsverständnisse dieser und weiterer Sequenzen aus dem Unterricht wären dabei mit denen der formalen schulischen Dokumente, also der gesellschaftlich-institutionellen Ebene, sowie den Programmatiken der einzelnen Schulen zu relationieren. Zusammen stellen sie den materialen und sozialen Rahmen dar, der in Form von Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen vorliegt und den die Akteur*innen in ihren Praxen angehalten sind umzusetzen. So ließe sich überprüfen, ob *Fr. Sibert* stärker als *Mrs. Chu* gefordert ist, die Leistungen ihrer Schüler*innen als (in-)korrekt zu bewerten, um die schulische Entscheidung für den ‚richtigen Bildungsgang‘ sicherstellen zu können. Ergänzend können auch die mit Fachlehrpersonen geführten Interviews und die Gruppendiskussionen mit ausgewählten Schüler*innen herangezogen werden, um näheren Aufschluss darüber zu geben, wie die jeweiligen Fremdrhungen reflexiv – explizit und implizit – von den Akteur*innen bearbeitet werden. Transnationale Vergleiche eröffnen dabei nicht nur maximale Kontrastierungsmöglichkeiten, sondern auch den Zugang zur Rekonstruktion unterrichtlich hervorgebrachter Ermöglichungen und Behinderungen der sozialen und akademischen Partizipation aller Schüler*innen. Wenn, wie sich dies für die hier betrachteten Fälle andeutet, die Genese unterrichtlicher Praxen der Leistungskonstruktion in Relation zu den gesellschaftlichen bzw. institutionellen Rahmungen steht, so wird deutlich, dass Fragen der Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung mit dem Ziel der Inklusion sowie des Abbaus von Behinderungen und Benachteiligungen nicht ausschließlich pädagogisch, sondern vor allem (bildungs-)politisch zu bearbeiten sind.

Literatur

- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.

- High Colaw Pictures (2014, 22. März). *Capital – kein Krieg in Ukraine* (prod. by *DOPFunk*) [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=hNRZ9pTOZgA>. Zugegriffen: 8. August 2022.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen. Erster Halbband* (S. 235–253). München: Fink.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und interaktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer, *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh, & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35(1), S. 131–146.
- Sturm, T. (2019a). Constructing and Addressing Differences in Inclusive Schooling. Comparing Cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education* 23(6), S. 656–669.
- Sturm, T. (2019b). Projekt: *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich*.
- Sturm, T. (2021). Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung. Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22(2), S. 266–282.
- Sturm, T. (2023, im Druck). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.