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 Differenz*bearbeitung* innerhalb heterogenitätssensibler pädagogisch-didaktischer Settings und der gleichzeitigen, nicht vermeidbaren Differenz*erzeugung*, d.h. der Positionierung von SchülerInnen als unterschiedlich. Im Ergebnis wird einerseits deutlich, dass die kontinuierlichen kokonstruktiven 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 von habitual structures that are both, condition and result of learning.

Keywords: difference, heterogenity, differenciation, 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 Differenz*bearbeitung* durch individualisierenden Unterricht und der damit einhergehenden latenten Differenz*erzeugung* 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; Winkeler 1979; Haußer 1980; Väth-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 Selbstständigkeit, 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" (Prengel 2006). Prengel 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"

(Prengel 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" (Prengel 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 Prengel (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; Väth-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 Subjektivationen 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 Markus[2], 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 └ ja (.) von welchem andern Blatt
Elisa müssen wir die dreizehn können
Alice └ das was wir gekriegt ham zum Üben
?f *er weiß jetzt auch voll was das is ne*[3]
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 └können 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.

Als verbale Reaktion auf die Äußerungen der Schülerinnen thematisiert der Lehrer den Schwierigkeitsgrad der entsprechenden Aufgabe. In der Charakterisierung der Aufgabe durch den Lehrer als „Zusatzkniffelaufgabe wo's um'n Transfer geht" dokumentiert sich eine Anschlussfähigkeit an beide rekonstruierten Schülerinnenorientierungen: Der in der Charakterisierung aufgespannte Gegenhorizont von „Normal- vs. Zusatzaufgabe" korrespondiert mit dem „Nicht-Können-*Müssen*", das als spezifische Ausprägung der Orientierung an der Aufgabenerledigung bei Elisa und Daja rekonstruiert werden konnte. Für sie ist der Dispens damit erteilt. Der Gegenhorizont von „leichten vs. schweren Aufgaben" (bzw. zwischen Regel- und Transferanforderungen) korrespondiert mit dem „Nicht-Können-*Können*" als Ausprägung der Orientierung an der Aufgabenerledigung bei Alice, Bea und Clara. Die für die Aufgabe erforderliche Transferleistung ist für den Lehrer gerade dadurch gekennzeichnet, dass etwas „noch nie gemacht wurde", die entsprechende Aufgabe also bisher nicht Unterrichtsinhalt gewesen ist. Insofern bewegt sich das „Nicht-Können-Können" aber „Können-Wollen" von Alice im Rahmen der vom Lehrer gesetzten schulischen Leistungsanforderungen.

In der Folge bricht der Lehrer die Interaktion mit der Mädchengruppe ab und wendet sich mit einer Generalisierung des angesprochenen Problems an die gesamte Klasse, indem er allgemein auf Anforderungsbereiche in Leistungsüberprüfungen rekurriert. Darin zeigt sich, dass die Frage der Mädchen für die Klassenöffentlichkeit als nicht relevant angesehen wird.

Lm noch mal dazu so ne Arbeit (.) so ne Arbeit besteht bei mir, und bei allen auch anderen immer aus drei Bausteinen (.) der erste Baustein Basics (3) der bedeutet das was ihr euch eingetrichtert habt kommt wieder raus, ja (.) also irgendwas was ma auswendig gelernt hat kann man machen, in der bekannten Situation ne Aufgabe wie sie schon da war. berechnen das is das eine dann ähm (2) gibt's den zweiten Bereich da muss man diese Basics anwenden in nem neuen Zusammenhang mit ner neu formulierten Aufgabe oder ner neuen Situation (.) aber nur anwenden dieser Basics ja, und der dritte Bereich der heißt Transfer (3) der bedeutet ich muss mit Hilfe dieser Basics die ich da habe irgendwas Neues erfinden um ne Situation zu bewältigen die ich ähm (.) erst dann bewältigen kann wenn ich mir da draus was zusammengebaut habe okay

Alice *ja aber das- die Aufgabe funktioniert ja (nicht)*

Lm aber das sind die äh:m die letztendlich spätestens in den Zusatzaufgaben zum Tragen kommen das wird so ungefähr ein Drittel ausmachen (.) das habt ihr noch nie gehabt

Clara └ aber

Alice └ aber das haben wir noch ni::e gehabt

Clara ja aber das-

Daja ja aber bitte machen Sie das nicht

Elisa wie solln wir das bitte machen

Lm indem du diese (2) (das is immer so)

(...)

Alice weil das kann man nicht mit irgendwas- mit Sinus und Cosinus

?f *scheiße*

?f *was denn*

Elisa *wenn das n Drittel ausmacht*

Daja *dass das n Drittel ausmacht*

?f *ja*

Lm aber wir können dann gleich mal gucken das betrifft dann aber wirklich nicht alle (.) ja, also mein Vorschlag is zwanzig Minuten Pause und dann irgendwie ab ( )

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 Leistungsbewertung 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, das 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 Unterrichtsprogrammatik 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)

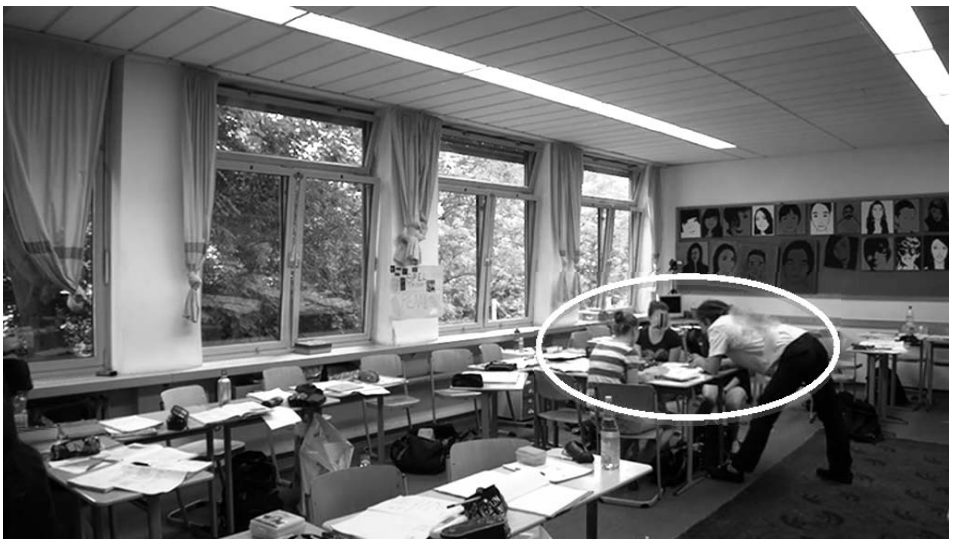


Abb. 3: Extralektion (01:25:18)

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

Lm berechne den Schnittpunkt
Alice ja gut
?f den kann man aber
Lm egal- den Schnittpunkt berechnen kannste 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 Unterrichts*ziel* (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 Elisas 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 Differenzerzeugung 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 Beteiligen 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./Guldimann, 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./Walthes, 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./Walthes, R. (2009): Vorwort. In: Hinz, R./Walthes, 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: Schründer-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.): Unscharfe 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

Prengel, 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

Prengel, A. (2009): Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In: Hinz, R./Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim, S. 168-177.

Rabenstein, K. (2009): Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagsschulen: Ein Fallvergleich. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 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.): Unscharfe 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 qualitativ-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./Walthes, 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