

Ina Kordts

Schulische Identitäten und soziale Disparitäten

Seiteneinsteiger/-innen
in verschiedenen Schultypen

Verlag für Gesprächsforschung

Heidelberg: Verlag für Gesprächsforschung 2026
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
ISBN 978 - 3 - 96501 - 002 - 4

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

vorgelegt von Ina Kordts aus Hamburg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Helga Kotthoff
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jörg Hagemann

Mündliche Prüfung: 9. April 2025

Die vorliegende Arbeit ist eine für die Publikation leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation mit dem Titel „Interaktion und Identität. Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht verschiedener Schulformen“. Die Dissertation entstand im Rahmen des kooperativen Promotionskollegs „Evidenzbasierte Lehrerbildung zur Förderung fachspezifischer und fachübergreifender Kompetenzen: Curriculum, Instruktion und Lernprozess“ (CURIIOUS, 2015 - 2018), das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Das Kolleg war ein gemeinsames Projekt der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie Teil der School of Education FACE.

Danksagung

Mein Dank gilt vielen Menschen, allen voran den Schüler/-innen, Klassen und Lehrpersonen, die ich begleiten durfte und die mir das Herausarbeiten der Art und der Wirkweisen von Identitätsaushandlungen im schulischen Feld überhaupt erst ermöglicht haben.

Auch in meinem wissenschaftlichen und beruflichen Umfeld haben viele Menschen diese Arbeit auf unterschiedliche Art geprägt, insbesondere meine Betreuenden Helga Kotthoff und Jörg Hagemann sowie Gabriele Kniffka, Falko Röhrs, Markus Willmann, Inga Harren, Paul Meuleneers, Zhi Li, Nino Lekishvili, Susanne Metzger und Elena Makarova.

Mitgetragen wurde diese Arbeit von vielen Menschen in meinem persönlichen Umfeld, meiner Familie und allen, die ich meine Freund/-innen nennen darf: Elu und Lio, Birgit, Marianne und Uwe, Anne und Ulf sowie Matthis und Emil, Kristin, Charlotte, Cornelia, Daniel, Felix, Katharina und Maria, Mareike, Micha, Omran, Patrick, Saba, Silke und vielen weiteren.

Das Promotionskolleg CURIOUS, MenTa, Marilena, Juli, Gabriele und Eva, Katja, Ingrid sowie Wiebke haben ebenfalls durch die jeweiligen Austauschformate und die daraus erwachsene Unterstützung zum Gelingen der Arbeit beigetragen.

Euch allen danke ich für die langfristige, verlässliche Begleitung meines Projekts | fachliche Impulse | das Eingehen auf meine Fragen | die große wissenschaftliche Freiheit | Anstöße zur Schärfung meines Vorhabens | die Idee, überhaupt zu promovieren | das Müsli | Co-Working | das Abschalten bei der Gartenarbeit | gemeinsame Datensitzungen | den Glauben an mich und die musikalische Erinnerung daran | wiederkehrende emotionale Unterstützung | Zeit und Freiräume, die ihr mir für dieses jahrelange Projekt und seine Beendigung gewährt habt | das Verständnis für private Eckpfeiler | den gemeinsamen Blick auf Struktur und Aufbau | den Impuls, mich neu zu orientieren | die Offenheit, die mir im Feld begegnete | menschliche Nähe | wiederholtes Lesen meiner Texte | Ablenkungen, willkommene und unwillkommene, die geholfen haben, den Fokus auf das wirklich Wichtige zu behalten | die Freundschaften, die aus der Diss entstanden sind | das geduldige Korrekturlesen | meine privilegierte Situation, überhaupt eine Diss schreiben zu können | ganz viel Geduld | den Weg aus dem schlechten Gewissen heraus | die Wohnungssuche | gute Gespräche | Unterstützung bei der Kinderbetreuung | Fokus-Sessions und -Orte | das Mich-Verankern im Alltag, welches ein Abdriften in den Elfenbeinturm (hoffentlich) erfolgreich verhindert hat | die „Sargnägel“ | den Satz beim Blick in meine Diss: „Mama, du stalkst ja deine Schüler“ | und für ganz vieles mehr...

Freiburg, März 2026

Inhalt

Danksagung.....	3
1 Einleitung.....	7
TEIL A: Theoretischer Rahmen und relevante Forschungsstände	12
2 Perspektiven auf Seiteneinsteiger/-innen, Heterogenität, Bildungsungleichheit und ihre lokale Herstellung.....	12
2.1 Konzeptualisierung der Zielgruppe der Seiteneinsteiger/-innen.....	12
2.2 Gesellschaftliche Heterogenität und Differenzdimensionen im schulischen Feld.....	16
2.2.1 Theoretische Grundlagen von Heterogenität: Nohls Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten.....	18
2.2.2 Schule als heterogenes Feld und in ihr wirksame Differenzdimensionen.....	19
2.2.3 Seiteneinsteiger/-innen und die Differenzdimension Sprache	20
2.3 Bildungsungleichheit, Institution und Migration	22
2.3.1 Bildungsungleichheit durch ungleiche Kapitalienverteilung (Bourdieu).....	22
2.3.2 Migration und soziale Disparitäten in der Diskussion um Bildungsbenachteiligung	23
2.3.3 Schultypspezifika im Kontext von Nohls Organisationsmilieus.....	24
2.3.4 Seiteneinsteiger/-innen und die Verfügbarkeit von Kapitalien	26
2.4 Passungsverhältnisse und die lokale Hervorbringung von Unterschieden	27
2.4.1 Interaktion als Ort der Passung	27
2.4.2 Passung und soziale Identität	28
2.4.3 Unterschiede hervorbringen	29
2.5 Zwischenfazit I.....	31
3 Analytische Perspektiven: Interaktionale Ko-Konstruktion schulischer Identitäten.....	33
3.1 Forschungshintergrund: Konzepte von Identität und Zugehörigkeit	33
3.1.1 Soziale Identität(en)	33
3.1.2 Mitgliedschaftskategorisierungen	36
3.2 Merkmale interaktionaler Identitätsarbeit mit Fokus Schule	38
3.2.1 <i>Recipient Design</i> als Teil interaktiver Identitätsarbeit	38
3.2.2 Common Ground als Teil des Adressatenzuschnitts.....	40
3.2.3 Die Besonderheiten des unterrichtlichen Beteiligungsrahmens	40
3.2.4 Globaler und lokaler Kontext der Ko-Konstruktion sozialer Identitäten	42
3.3 Positionierungen als Ressource (sozialer) Identitätskonstruktion	43
3.4 Zwischenfazit II	47
TEIL B: Zielsetzung und Forschungsdesign	48
4 Fragestellung und methodologischer Rahmen	48
4.1 Fragestellungen und Zielsetzungen.....	48
4.2 Interaktionale Soziolinguistik	49

5	Datengrundlage und analytisches Vorgehen	52
5.1	Datenkonstitution und Feldaufenthalt	52
5.1.1	Zugang zum Feld und Auswahl der Klassen.....	52
5.1.2	Datenerhebung.....	55
5.1.3	Übersicht Korpus und Auswahl der zu analysierenden Unterrichtsstunden	60
5.1.4	Datenaufbereitung	63
5.2	Analytisches Vorgehen	65
5.2.1	Fallanalysen.....	66
5.2.2	Vergleiche	68
5.2.3	Struktur der Studie.....	69
5.2.4	Auswertung der Daten.....	69
TEIL C: Identität durch Interaktion: Darstellung der empirischen Analyseergebnisse		72
6	Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht am privaten Gymnasium	72
6.1	Privates Gymnasium mit Internat: Eine kurze Einführung in Schule und Klasse	73
6.2	Seiteneinsteiger/-innen und die interaktionale Ko-Konstruktion von Identität: Zwei Fallanalysen	74
6.2.1	Fallanalyse Firudin	74
6.2.2	Fallanalyse Sophia.....	99
6.3	Interaktionen im Unterricht: Kollektive Positionierungen.....	120
6.3.1	Verhalten	120
6.3.2	Leistungsvermögen	135
6.3.3	Milieuprägende Aspekte kollektiver Positionierungen	151
6.4	Individuum und Kollektiv: Eine Synthese der Positionierungen.....	153
7	Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht der Werkrealschule	158
7.1	Die Werkrealschule: Eine kurze Einführung in Schule und Klasse.....	158
7.2	Seiteneinsteiger/-innen und die interaktionale Ko-Konstruktion von Identität: Zwei Fallanalysen	160
7.2.1	Fallanalyse Sami.....	160
7.2.2	Fallanalyse Hamza	185
7.3	Interaktionen im Unterricht: Kollektive und aggregierte Positionierungen.....	206
7.3.1	Verhalten	207
7.3.2	Leistungsvermögen	223
7.3.3	Milieuprägende Aspekte kollektiver Positionierungen	243
7.4	Individuum und Kollektiv: Eine Synthese der Positionierungen.....	246
Teil D: Erträge und Fazit		250
8	Interaktion und Identität: Fazit und Diskussion zu ko-konstruierten Identitäten in der Schule	250
8.1	Facetten unterrichtlicher Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen.....	251
8.1.1	Einzelfallübergreifende Aspekte	252

8.1.2	Unterschiede individueller Positionierungen nach Schulform	257
8.2	Funktionalitäten von Positionierungen und ihr Zusammenhang mit schulischen Logiken	263
8.3	Verschränkung mit ethnographischen Befunden	266
8.4	Zwischenfazit	268
9	Interaktion und Identität: Erkenntnisse, Einordnung und Ausblick	270
9.1	Erkenntnisse dieser Arbeit	270
9.2	Einordnung der Ergebnisse: Makrosoziologische Perspektiven, Seiteneinsteiger/-innen und Bildungsgerechtigkeit.....	273
9.3	Ausblick	276
10	Literatur.....	277
	Hilfsmittel	297
	Abbildungsverzeichnis.....	297
	Beispielverzeichnis	297
	Tabellenverzeichnis.....	299

1 Einleitung

Schulische Bildung spielt eine entscheidende Rolle in der Gesellschaft und hat weitreichende Auswirkungen auf das individuelle Leben von Menschen, aber auch auf gesellschaftliche Entwicklungen. In der Schule werden nicht nur Wissen vermittelt und Fähigkeiten entwickelt. Kinder und Jugendliche üben in einem mehr oder weniger geteilten Raum auch soziale Normen, Rollen und Grundlagen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens ein. Dies beinhaltet aktive Identitätsaushandlungen, die sich nicht nur auf die Geschehnisse auf dem Schulhof beschränken, sondern auch im Unterricht stattfinden. Neben dieser Form sozialer Integration verfolgt schulische Bildung zudem das Ziel der Chancengleichheit und soll in der Theorie allen Menschen unabhängig von ihrer (sozialen) Herkunft die gleichen Bildungschancen bieten. Hier geht es um Bildungsgerechtigkeit und konkret darum, wie sie in einer de facto immer diverser werdenden Gesellschaft erreicht werden kann. Diese Entwicklung geht zudem mit einer steigenden sozialen Disparität einher (vgl. Heider et al. 2023; OECD 2022). Migration wird häufig als ein – aber bei weitem nicht der einzige – Grund dieser wachsenden gesellschaftlichen Heterogenität angeführt (vgl. u. a. SVR 2021: 19), die sich auch in der Schule spiegelt und dort mit dem Ziel nicht-segregierender Bildungsgerechtigkeit in Einklang gebracht werden muss. Lehrpersonen stehen also vor der Herausforderung, eine heterogene Schülerschaft bestmöglich zu unterstützen und so im Rahmen der institutionellen Setzungen allen die Chance auf gleichwertige Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten.

Die Vielfalt der Schülerschaft erstreckt sich dabei nicht nur auf die kulturellen und sozialen Hintergründe der Schüler/-innen¹, sondern auch auf deren individuelle Identitäten und Lebenserfahrungen, wobei diese sich gegenseitig beeinflussen und prägen (können). Teile dieser vielfältigen, flexiblen Identitätsausprägungen werden mitgenommen in die unterrichtliche Kommunikation, wo sie unter den Bedingungen institutioneller schulischer Kommunikation in einem fortwährenden Prozess weiter gemeinsam ausgehandelt, konstruiert und angepasst werden. Hier liegt der gesprächsanalytische Gedanke zugrunde, dass sprachliche Handlungen immer auch Identitätsattributionen enthalten, auf die in anschließenden Turns reagiert wird und die somit einem Aushandlungsprozess unterworfen sind. In der Schule finden Gespräche in vielfältiger Form, aber meist innerhalb institutioneller Setzungen statt, in denen nebenbei und explizit Identitätsaushandlungen erfolgen. Folglich können individuelle Identitätsausprägungen eine schulische Komponente aufweisen, sodass auch von schulischen Identitäten gesprochen werden kann. Wortham (2006) nennt dies *learning identities*. Dass die so ko-konstruierten schulischen Identitäten Einfluss auf Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb haben können, kann er anschaulich für den unterrichtlichen Kontext illustrieren, indem er herausarbeitet, wie soziale Identitäten einzelner Schüler/-innen im Unterrichtsgespräch auch durch unterrichts-

¹ Um Geschlechteridentitäten gleichberechtigt sichtbar zu machen, werden in dieser Arbeit bevorzugt geschlechtsneutrale Bezeichnungen (z. B. Lehrperson statt Lehrerin oder Lehrer) verwendet. Ist dies nicht möglich, greife ich auf die Schreibweise ~/-innen zurück. Zur Erleichterung der Lesbarkeit verzichte ich auf diese Schreibweise allerdings bei Komposita (z. B. seiteneinsteigerspezifisch anstatt seiteneinsteiger/-innenspezifisch). In allen verwendeten Formen sind auch diejenigen mitgemeint, die sich weder dem männlichen noch weiblichen Geschlecht zugehörig fühlen.

inhaltliche Schwerpunktsetzungen konstruiert und ausgehandelt werden und sich im Laufe eines Schuljahres verfestigen.

Die oben angerissenen Themenbereiche *Bildungsgerechtigkeit* und *migrationsbedingte Heterogenität in der Schule* im Zusammenspiel mit *Identitätsbildungsprozessen im schulischen Kontext* bilden den Ausgangspunkt dieser Arbeit und waren in Teilaspekten sowie in unterschiedlichen Konstellationen bereits Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen unterschiedlicher Forschungstraditionen. *Large-Scale*-Untersuchungen wie PISA (*Programme for International Student Assessment*) weisen beispielsweise seit über zwei Jahrzehnten nach, dass in Deutschland primär die soziale Herkunft ein Indikator für eingeschränkte Bildungschancen ist und oft junge Menschen mit Migrationshintergrund trifft (vgl. z. B. Weis et al. 2019), da Migration in besonderem Maße in die unteren sozialen Schichten erfolgt (vgl. u. a. bpb 2022; Destatis 2023). Solche großen und quantitativ ausgerichteten Vergleichsstudien können zwar derartige Korrelation aufzeigen, aber wenig über das wirkliche Geschehen im Unterricht aussagen, dem solche Korrelationen zugrunde liegen. Aus diesem Grund lohnt sich der Blick in das unterrichtliche Geschehen *in situ*, woraus sich der Fokus dieser Arbeit auf die konkrete Unterrichtskommunikation im *plenaren Unterrichtsgespräch* und die Anlage als qualitative Studie bedingt.

Wissenschaftliche Untersuchungen unterschiedlicher Disziplinen widmen sich den konkreten Geschehnissen im Unterricht mit Schwerpunkten, die auch für diese Arbeit interessant sind. So gibt es Forschungsarbeiten, die sich mit Phänomenen der unterrichtlichen Interaktion in Vorbereitungsklassen (vgl. z. B. Willmann 2023) und im Fachunterricht (vgl. z. B. Harren 2015; Pineker-Fischer 2017) beschäftigen, den Habitus bestimmter Schülergruppen in verschiedenen schulischen Settings analysieren (vgl. Willis 2013; Artamonova 2016; Kalthoff 1997, 2006 u. a.) oder auch den Umgang mit schülerseitiger Heterogenität im Unterricht bzw. die damit einhergehenden Lernmöglichkeiten und -beschränkungen betrachten (vgl. Heller/Morek 2015; Heller 2012, 2017a; Wortham 2006; Koole 2003; Dietrich 2010 u. a.). Dies geschieht beispielsweise unter dem Stichwort *Passung* und nimmt unterschiedliche Kontexte in den Blick, die in der schulischen Kommunikation wirken bzw. auf sie einwirken. Sie können beispielsweise zeigen, dass sich die Unterrichtskommunikation in unterschiedlichen Schultypen unterscheidet (vgl. Dietrich 2010) sowie diskursive Passungen oder Divergenzen Auswirkungen auf das unterrichtliche Aufgreifen von Beiträgen und generell auf die Beteiligung von Schüler/-innen haben können (vgl. Heller 2012, 2017a; Leßmann 2020; Prediger et al. 2016). Hier wird sichtbar, wie sich ungleiche Bildungsvoraussetzungen im Unterricht konkret manifestieren und Schule auch bezogen auf Interaktionen nicht als sozial neutraler Raum beschrieben werden kann.

Weniger erforscht ist das Zusammenspiel von Lernerfolg und interaktiver Identitätskonstruktion im Unterricht. Konsens ist hierbei, dass konversationellen Aktivitäten – und damit auch Unterrichtsgesprächen – Adressatenzuschnitte und somit identitätsrelevante Zuschreibungen immanent sind (vgl. Sacks 1995: 727, siehe auch Kap. 3.2). Wenn Lernen und soziale Identitätskonstruktion zusammengehören, wie Wortham (2006) es aufzeigt, so ist zu hinterfragen, ob das im Bildungsbericht festgehaltene Kompetenzgefälle sich auch in Unterschieden in der unterrichtlichen Ko-Konstruktion schulischer Identitäten bei Schüler/-innen mit kurz zurück-

liegender Zuwanderungsgeschichte an verschiedenen Schulformen zeigt. Eine dieser Fragestellung nachgehende, über Schultypen hinweg eine bestimmte Schülergruppe in den Blick nehmende Untersuchung in der Sekundarstufe ist mir nicht bekannt.

In dieser Forschungslücke ist die vorliegende Arbeit angesiedelt. Die übergeordneten Themen *Bildungsgerechtigkeit, migrationsbedingte Heterogenität in der Schule* und *Identitätsbildungsprozesse im schulischen Kontext* werde ich hierfür verbinden und in einem spezifischen Kontext analysieren, indem ich mich auf die Ko-Konstruktion schulischer Identitäten einer speziellen Schülergruppe – den sog. Seiteneinsteiger/-innen – in einer konkreten schulischen Kommunikationssituation – dem plenaren Unterrichtsgespräch – in unterschiedlichen Schulformen konzentriere.

Wahl der Zielgruppe Seiteneinsteiger/-innen

Seiteneinsteiger/-innen sind eine heterogene Gruppe von Schüler/-innen, die meist aufgrund von Migration oder Bildungsaspirationen nach einer Sprachlernphase in die regulären Schulen integriert werden (für eine ausführliche Konzeptualisierung vgl. Kap. 2.1). Die Wahl dieser Gruppe für die vorliegende Arbeit ergibt sich aus folgenden Überlegungen: Für sie scheint die Schulzeit in einem neuen Land besonders entscheidend für die berufliche Laufbahn und die gesellschaftliche Integration zu sein, weil sie spezielle Herausforderungen mit sich bringt: Seiteneinsteiger/-innen sind nicht nur gefordert, sich neue fachliche Inhalte zu erarbeiten und diese mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen, sondern müssen sich auch eine neue Sprache auf bildungssprachlichem Niveau aneignen und sich in bestehende Klassengemeinschaften eingliedern. Verstehen und Teilhabe im Unterricht werden also durch sprachliche Hürden beeinflusst – mit Folgen für den Aufbau fachlichen Wissens und damit auch für die schulischen Leistungen. Auswirkungen dessen manifestieren sich beispielsweise in dem bereits in den Bildungsberichten 2010, 2016 und 2020 festgehaltenen Phänomen, dass ein Migrationshintergrund bei Schüler/-innen dazu führt, dass diese häufiger den einfachen Bildungsgängen zugewiesen werden als den mittleren und höheren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 35, 65 f., 2020: 64 f.). Die Herkunft scheint somit mit einem unterschiedlichen Grad an Kompetenzerwerb und der damit einhergehenden Verteilung auf die Schulformen gekoppelt zu sein und stellt in diesem Sinne auch eine Frage der Bildungsgerechtigkeit dar. Es ist davon auszugehen, dass dies bei Schüler/-innen, die im Alter von 6 bis achtzehn Jahren und damit während der regulären Schulpflicht oder der sich daran anschließenden Berufsschulpflicht² nach Deutschland kommen, in besonderem Maße zutrifft. Aus diesem Grund wird die vorliegende Arbeit Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen in *zwei verschiedenen Schulformen* (privates Gymnasium und Werkrealschule³) untersuchen.

² Die Schulpflicht ist in den Schulgesetzen der Bundesländer geregelt, für das Bundesland der Erhebung z. B. in den §§ 72 ff. Schulgesetz für Baden-Württemberg.

³ Dieser in Baden-Württemberg vertretene Schultyp führt im Anschluss an die Grundschule zum Hauptschulabschluss in Klasse 9 und vermittelt damit eine grundlegende Bildung. Der Besuch der 10. Klasse ist fakultativ und ermöglicht den Erwerb der Mittleren Reife (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg o. J.).

Individuelle Identitätsaushandlungen und kollektive Zuschreibungen

Wie innerhalb und mit einer Klasse kommuniziert wird, wie Identitätszuschreibungen platziert werden und auf sie reagiert wird, kann mit den zuvor ausgeführten Überlegungen als relevante Dimension des schulischen Umfelds klassifiziert werden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Identitätskonstruktion individuell ist, sodass diese auch bei Seiteneinsteiger/-innen untereinander nicht unbedingt vergleichbar ist. Aus diesem Grund wird sich der interaktionalen Ko-Konstruktion von Seiteneinsteiger-Schüleridentitäten in vier Fallanalysen genähert, die die Bandbreite auftretender Interaktionsmuster der Seiteneinsteiger/-innen, ihrer Mitschüler/-innen und Lehrpersonen rekonstruieren und so einen Einblick in das unterrichtliche Geschehen im Regelunterricht unter Beteiligung von Seiteneinsteiger/-innen ermöglichen. Zur Ermittlung einer Schulformspezifität stammen die ausgewählten Schüler/-innen aus zwei verschiedenen Klassen an zwei verschiedenen Schulformen (Werkrealschule, privates Gymnasium). Um zu eruieren, welche Rolle Identitätsaushandlungen im Unterricht spielen und inwieweit sie seiteneinsteigerspezifisch bzw. schultypspezifisch sind, bietet sich daher zusätzlich ein Blick auf die gesamte Dynamik in der Klasse an. Diesem gehe ich nach, indem ich *kollektive Identitätszuschreibungen und -aushandlungen*, d. h. die gesamte Klasse betreffende Positionierungen, in den begleiteten Klassen untersuche und zu den *individuellen Identitätszuschreibungen* in Relation setze. Folglich werden die einzelnen Fallanalysen mit der Darstellung kollektiver Positionierungen in jeweils eine Fallstudie nach Schultyp zusammengefasst. Vor diesem Hintergrund kann eine kollektive Identität von Klassen als „Basis für Vergemeinschaftung“ (Sökefeld 2012) diskutiert werden. Hier geht es um die Frage, inwieweit Identitätsaushandlungen als Indikator für ein lernförderliches Umfeld gelten können.

Zielsetzung dieser Arbeit

Um einen Beitrag zur Diskussion um Bildungsgerechtigkeit zu leisten, gilt mein besonderes Interesse in dieser Arbeit der interaktiven Ko-Konstruktion schulischer Identität(en) von Seiteneinsteiger/-innen in Regelklassen. Ziel ist es, das unterrichtliche Handeln der Beteiligten in diesem Setting mit Fokus auf Identitätszuschreibungen und -aushandlungen zu rekonstruieren.

Dafür soll die folgende übergeordnete Frage bearbeitet werden:

Wird – und wenn ja, wie wird – in Unterrichtsinteraktionen auf (soziale) Identität(en) der Seiteneinsteiger/-innen Bezug genommen, diese interaktiv ko-konstruiert und bearbeitet?

Dies soll an unterschiedlichen Schulformen untersucht werden, um Parallelen und Unterschiede und ggf. auch mögliche Korrelationen mit Rahmenbedingungen aufzeigen zu können.

Aufbau dieser Arbeit

Zunächst werden in den Kapiteln 2 und 3 theoretische und analytische Perspektiven auf das Themenspektrum (*migrationsbedingte*) *Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit* (Kap. 2) sowie die interaktive Ko-Konstruktion schulischer Identitäten (Kap. 3) beleuchtet. Damit wird die Relevanz des Zusammendenkens dieser beiden Bereiche herausgestellt. Die Fragestellung dieser Arbeit und das Forschungsdesign werden in den Kapiteln 4 und 5 vorgestellt. Der sich anschließende empirische Teil gliedert sich in zwei Fallstudien auf Ebene des Schultyps, die

sich jeweils aus den Fallanalysen zweier Seiteneinsteiger/-innen sowie der kollektiven Positionierungen in der jeweiligen Klasse am privaten Gymnasium (Kap. 6) und an der Werkrealschule (Kap. 7) zusammensetzen.

Diese Fallstudien nähern sich der Fragestellung dieser Arbeit in verschiedenen Betrachtungsdimensionen, die anschließend in der Diskussion (Kap. 8) aufgegriffen werden: Die Bandbreite von interaktiver Identitätsarbeit einzelner Seiteneinsteiger/-innen wird in den Einzelfallanalysen (Kap. 6.2 und 7.2) aufgezeigt und einzelfallübergreifende Aspekte sowie Unterschiede in Kapitel 8.1 erörtert. Teil der Fallstudien ist zudem die Rekonstruktion und Analyse kollektiver Positionierungen (Kap. 6.3 und 7.3). Aus diesen lassen sich auch milieuprägende Aspekte extrahieren (Kap. 6.3.3 und 7.3.3), die sich zu in der jeweiligen Klasse wirksamen schulischen Logiken verdichten lassen und mit den unterschiedlichen Funktionalitäten der jeweiligen Positionierungen in der Klasse ins Verhältnis gesetzt werden können (Kap. 8.2). Kapitel 6.4 und 7.4 beleuchten die Einbettung individueller Identitätskonstruktionen in den Klassen vor dem Hintergrund lehrpersonenseitiger kollektiver Positionierungen als weitere Dimension.

Eine Zusammenfassung der Erkenntnisse, ihre Einordnung und ein Ausblick erfolgen abschließend in Kapitel 9.

TEIL A: Theoretischer Rahmen und relevante Forschungsstände

Die Kapitel 2 und 3 skizzieren den theoretischen Rahmen und relevante Forschungsstände für diese Arbeit. Da diese im weitesten Sinne an der Schnittstelle migrationsbedingter Heterogenität – hier konkret an der Beschulung junger Menschen, die im Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem gekommen sind – und interaktiver Identitätsarbeit angesiedelt ist, werden Rahmen und Forschungsstand beider Forschungsgegenstände zunächst separat diskutiert, um daraus den Bedarf weiterer Untersuchungen zu bestimmen.

2 Perspektiven auf Seiteneinsteiger/-innen, Heterogenität, Bildungsgleichheit und ihre lokale Herstellung

Diese Arbeit bringt die Diskussion um Heterogenität in Bildungseinrichtungen mit der Rolle von schulischen Identitätsaushandlungen zusammen und möchte einen Beitrag zu Gelingensbedingungen von Bildungsgerechtigkeit leisten. Um aufzuzeigen, warum dieses Zusammendenken sinnvoll ist, widmet sich dieses Kapitel in einem ersten Schritt der Zielgruppe Seiteneinsteiger/-innen sowie Konzepten, Erkenntnissen und dem Umgang mit Heterogenität in Bildungseinrichtungen. Auf diese Weise werden Merkmale der Seiteneinsteiger/-innen herausgearbeitet (Kap. 2.1) und Differenzdimensionen bestimmt, die ihren schulischen Erfolg beeinflussen können (Kap. 2.2). Gleichzeitig wird dies in den weiter gefassten Kontext institutioneller und struktureller gesellschaftlicher Setzungen und ihres Einflusses auf Bildungsgerechtigkeit gestellt (Kap. 2.3). Dieses Kapitel schließt mit einem Blick auf Erkenntnisse und Konzepte, die Interaktion als den Ort der Hervorbringung von Passung und Unterschieden verstehen (Kap. 2.4).

In diesem Sinne soll das Kapitel für diese Arbeit Hintergründe dazu aufzeigen, (1.) wie das Bildungssystem und Schule mit Heterogenität umgehen, (2.) woran Bildungschancen geknüpft sind und (3.) warum es sich lohnt, unterschiedliche Schultypen in den Blick zu nehmen.

2.1 Konzeptualisierung der Zielgruppe der Seiteneinsteiger/-innen

Die Schülergruppe, die im Fokus dieser Arbeit steht, wird als Seiteneinsteiger/-innen, neu zugewanderte Schüler/-innen, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen, Schüler/-innen im Seiteneinstieg oder im englisch- bzw. französischsprachigen Raum als *newly arrived students* bzw. *primo-arrivants* bezeichnet.

Es handelt sich dabei um eine heterogene Gruppe von Schüler/-innen (vgl. z. B. Mavruk/Wiethoff 2015: 231), die in unterschiedlichem schulpflichtigen Alter, mit unterschiedlicher formaler Vorbildung aus verschiedensten Bildungssystemen und aus unterschiedlichen Gründen ihre formale Schulbildung im Schulsystem eines anderen Landes – im Falle dieser Arbeit

Deutschland – in einer Sprache, in der sie nicht sozialisiert wurden, meist nach einer Phase des Sprachlernens fortsetzen. Für die vorliegende Arbeit zählen somit die folgenden Kriterien als Zuordnungsmerkmal zu dieser Gruppe:

- schulpflichtiges Alter
- aus dem Ausland zugezogen
- nicht auf Deutsch sozialisiert
- meist (mindestens partielle) formelle Bildungserfahrungen außerhalb des deutschen Schulsystems
- Fortsetzen der Bildungskarriere im Regelunterricht des deutschen Schulsystems nach einer Phase des Sprachlernens

In Fachkreisen und der Literatur werden Begriffe, die diese Schülergruppe bezeichnen, nicht einheitlich verwendet (vgl. Massumi et al. 2015: 11 ff.), und Definitionen weisen unterschiedliche Extensionen auf. Massumi et al. (2015: 13) schlagen als eine vereinheitlichende Benennung „neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule“ vor. Damit beschränken sie ihre Definition⁴ auf Schüler/-innen, die eine Vorbereitungsklasse besuchen oder einen äquivalenten Status im Regelunterricht haben⁵, und charakterisieren ihre Definition als eine dynamische, da sie auf einen jungen Menschen nur bis zu dem Zeitpunkt zutrifft, ab dem er erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen kann (2015: 13). Damit vernachlässigen sie aus meiner Sicht sowohl die Dauer des (bildungssprachlichen) Spracherwerbsprozesses und seine Auswirkungen auf den Bildungserfolg als auch mögliche spezielle Bedürfnisse der Schülergruppe aufgrund andersgelagerter Bildungserfahrungen.

Erstens zeigen Studien und die Diskussion um Bildungssprache (vgl. Cummins 1979, 2008; Gogolin/Lange 2009 u. a.) bzw. bildungssprachliche Praktiken (vgl. Morek/Heller 2012) deutlich, dass ein mehrjähriger Prozess nötig ist, um in einer Zweitsprache (L2) bildungssprachlich zu gleichaltrigen und durchgängig in dieser Sprache beschulten Muttersprachler/-innen aufzuschließen. Dieser Prozess setzt sich somit fort, wenn die Schüler/-innen im Regelunterricht beschult werden. Zweitens werden Schüler/-innen im Regelunterricht nicht nur mit bildungssprachlichen Praktiken konfrontiert, sondern auch mit der Tatsache, dass Lernweisen und Lerninhalte im Bildungssystem eines deutschen Bundeslandes u. U. deutlich von denen abweichen können, die sie in ihrer bisherigen formellen Bildungslaufbahn kennengelernt haben. Auch hier sind Anpassungsleistungen über einen längeren Zeitraum nötig und führen beispielsweise dazu, dass Schüler/-innen der Status als Seiteneinsteiger/-in in anderen Ländern länger zugesprochen wird (z. B. in Schweden für bis zu vier Jahre, vgl. Bunar 2016: 3). Bei Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren, die im Fokus meiner Arbeit stehen, kann davon ausgegangen werden, dass sie mindestens in den ersten zwei Jahren ihrer Regelbeschulung noch die zuvor genannten Besonderheiten aufweisen, die auf ihren Seiteneinstieg zurückzuführen sind. Dies spricht dafür, generell (und auch in dieser Arbeit) für die Schülergruppe eine weite

⁴ „[N]eu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule [...] [sind] Kinder und Jugendliche [...], die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen“ (Massumi et al. 2015: 13).

⁵ Für eine Übersicht gängiger Bezeichnungen der Klassen/Lerngruppen für Seiteneinsteiger/-innen siehe Massumi et al. (2015: 12).

Definition anzustreben, die sich nicht alleinig auf den Erwerb grundlegender Sprachkenntnisse oder die Tatsache stützt, dass sie kürzlich neu zugewandert sind.

Die vorgeschlagenen Merkmale ermöglichen, Schüler/-innen auch im Regelunterricht zu erfassen; eine darauf basierende Definition ordnet dieser heterogenen Schülergruppe damit verbindende Merkmale zu, sodass es zunächst einmal keinen Unterschied macht, warum und wie sie zugewandert sind: ob innerhalb der EU-Freizügigkeit, aus Gründen der Bildungsaspiration als sog. Bildungsmigrant/-innen, aufgrund von Fluchterfahrungen, Familienzusammenführungen oder der Arbeit ihrer Eltern.

Ich präferiere die Bezeichnung der Schüler/-innen als *Seiteneinsteiger/-innen* anstelle von *neu zugewandert* aus folgenden Gründen: Zum einen gibt es bei der Bezeichnung *neu zugewanderte Schüler/-innen* hinsichtlich des Zeitrahmens eine definitorische Unschärfe: Wann ist ein/-e Schüler/-in nicht mehr *neu*, sondern nur noch *zugewandert*? Zuwanderung beschränkt sich zudem nicht auf Schule und ist ein in weiten Kreisen der Gesellschaft emotional und kontrovers diskutiertes Thema. Der Fokus auf die Zuwanderungsgeschichte betont aus meiner Sicht damit ein Merkmal dieser Schülergruppe übermäßig, das primär außerhalb der Schule verortet ist.

Der Begriff *Seiteneinsteiger/-in* weist zwar keinen expliziten Fokus auf junge Menschen im Bildungssystem auf, da er nicht allein im schulischen Kontext (und dort teilweise auch für Lehrpersonen ohne Lehramtsstudium im Schuldienst) verwendet wird. Allerdings liegt – wenngleich sich die Bezeichnung nicht exklusiv auf den Seiteneinstieg in der Schule bezieht – in der Wortbedeutung der Fokus auf der Art des Eintritts in eine Institution: nicht am Anfang der schulischen Bildungskarriere, sondern in ihrem Verlauf, also *von der Seite*⁶ als späteres Hinzustoßen. Damit ist der Begriff meiner Ansicht nach neutraler und treffender als *neu zugewanderte Schüler/-innen*.

Die Benennung dieser Schülergruppe wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs intensiv diskutiert. Einschätzungen reichen von einer „wertungsfreien Umschreibung“ (Holling 2007: 62) bis hin zur Betonung, dass bei dem Begriff *Seiteneinsteiger/-in* „mehr verhandelt wird als nur der Zeitpunkt des Eintritts in das jeweilige Schulsystem“ (Khakpour 2022: 23; vgl. auch Khakpour 2016: 152). Aus der Sicht der Migrationspädagogik handelt es sich bei der Abgrenzung dieser Schülergruppe um eine schulische Unterscheidungspraxis, „in der die ‚Norm(alität)‘ eines Wir implizit durch den Bezug auf ein Nicht-Wir hergestellt wird“ (Khakpour 2022: 23 f.). Für die in dieser Arbeit bearbeitete Fragestellung spielt diese machtkritische migra-

⁶ Diese Bezeichnung wird bereits seit den 80er Jahren im wissenschaftlichen Diskurs für Schüler/-innen mit kurz zurückliegenden Zuwanderungserfahrungen genutzt, teilweise auch als defizitorientiert kritisiert (vgl. Radke 1996; Liebe-Harkort 1981). Liebe-Harkort (1981: 4) beispielsweise zeichnet als Assoziation das Bild von jungen Menschen, die versuchen, auf den fahrenden Zug *Bildungssystem* aufzuspringen, dafür zunächst nebenherlaufen und Geschwindigkeit aufnehmen müssen und gleichzeitig auf eine helfende Hand der Passagiere – der anderen Schüler/-innen – oder des Personals angewiesen sind, die oft nur widerwillig gereicht wird. Dieses Bild trifft partiell zu. Allerdings kommen die Schüler/-innen nicht zwingend aus dem Stillstand, sondern in den meisten Fällen von einem anderen Zug oder springen nach einem Halt wieder auf. Eine negative Konnotation ist dem Begriff also nicht zwingend eingeschrieben. Der Bezeichnung immanent ist allerdings, dass der Seiteneinstieg ein Merkmal ohne zeitliche Dimension ist. Wenn ein Seiteneinstieg stattgefunden hat, bleibt eine Person ein Leben lang Seiteneinsteiger/-in. Für einen kurzen Überblick über die historische Debatte siehe auch Holling (2007: 53 f., 60 ff.).

tionspädagogische Perspektive auf Ebene der Definition und ihrer Auswirkungen allerdings keine Rolle, da ich die Definition der Schülergruppe primär als Grundlage für die Auswahl der Teilnehmenden verwende.

Damit gilt für die vorliegende Arbeit:

Als Seiteneinsteiger/-innen werden Schüler/-innen bezeichnet, die (1.) im schulpflichtigen Alter (2.) aus dem Ausland in die Bundesrepublik Deutschland bzw. in ein anderes Land zugezogen sind und (3.) nicht auf Deutsch sozialisiert wurden. Sie verfügen ggf. bereits über (4.) partielle formelle Bildungserfahrungen außerhalb des deutschen Schulsystems und setzen (5.) ihre Bildungskarriere nach einer Phase des Sprachlernens im Regelunterricht des deutschen Schulsystems fort.

Die Merkmale 1 und 2 beschreiben demographische Eigenschaften, um zur Schülergruppe allgemein und zur Gruppe der Seiteneinsteiger/-innen insbesondere gezählt zu werden. Die Merkmale 3 und 4 umfassen seiteneinsteigerspezifische Eigenschaften, die konkrete Auswirkungen auf ihre Partizipations- und Lernmöglichkeiten in der Schule haben können, und werden daher an anderer Stelle vertieft (vgl. Kap. 2.2.3). Im Rahmen der Analyse wird ihre Hervorbringung in Interaktionen thematisiert (vgl. Kap. 6 und 7). Merkmal 5 verweist auf die strukturelle Ausgestaltung der Schullaufbahnen von Seiteneinsteiger/-innen. Strukturelle Setzungen in diesem Bereich machen institutionelle Bedingungen, unter denen Seiteneinsteiger/-innen beschult werden, deutlich. Sie unterscheiden sich regional stark, sind auch vom Alter der Schüler/-innen abhängig und werden in dieser Arbeit am Beispiel Baden-Württembergs konkretisiert.⁷

Meist lässt sich die Beschulung von Schüler/-innen, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland kommen, in eine Sprachlernphase und die Regelschulphase im Bildungssystem unterscheiden. Die Sprachlernphase für Seiteneinsteiger/-innen im Sekundarschulalter findet häufig in Vorbereitungsklassen (VKL)⁸ statt und ist Gegenstand mehrerer jüngerer empirischer Arbeiten mit unterschiedlicher Ausrichtung (vgl. Willmann 2023; Decker-Ernst 2017; Leupolz-Oebel 2020; Nakao 2023; Fuchs et al. 2017 u. a.).⁹ Während ihrer Beschulung in diesen Klassen steht vorbereitend auf ihren regulären Schulbesuch meist der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Mittelpunkt. In Baden-Württemberg ist ein Verbleib normalerweise für ein, max. zwei Jahre vorgesehen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: 4.2). Die meisten dieser staatlich organisierten Vorbereitungsklassen sind in Baden-Württemberg an den grundständigen Schulformen mit einem fokussierten Praxisbezug angesiedelt, d. h. an Werkrealschulen und Realschulen, aber auch an berufsbildenden Schulen. Vereinzelt gibt es diese auch an Gymnasien. Dies korreliert mit der bereits vor den vermehrten Migrationsbewegungen 2015 und 2022 festgehaltenen Feststellung im Bildungsbericht (2010,

⁷ Verschiedene schulorganisatorische Modelle für die Integration neu zugewanderter Schüler/-innen werden beispielsweise in Massumi et al. (2015: 45 ff.) vorgestellt. Für eine Übersicht zu Migrationsbewegungen im letzten Jahrhundert, darauf reagierende Bildungsbeschlüsse und den Umgang in der Praxis siehe Decker-Ernst (2017: 57 ff., 76 ff. und 92 ff.).

⁸ Hier gibt es unterschiedliche, teils bundeslandspezifische Bezeichnungen – von *Vorbereitungsklassen* über *Willkommensklassen* hin zu *internationalen Förder- oder Integrationsklassen*.

⁹ Auf die hier vorgestellten Schüler/-innen trifft dies nicht durchgängig zu – einige haben eine Vorbereitungs-klasse bereits in ihrem Herkunftsland und/oder einen Schulvorbereitungskurs an einer privaten Sprachschule besucht.

2016, 2020), dass Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund¹⁰ seltener mittlere oder höhere Schulformen besuchen als Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010: 65 f.) führt dies auf einen ungleichen Erwerb von Kompetenzen zurück. Seiteneinsteiger/-innen sind augenscheinlich insbesondere auf der sprachlichen Ebene von einem Kompetenzgefälle betroffen, weil sie die Unterrichtssprache nicht auf muttersprachlichem Niveau beherrschen. Sie befinden sich, wenn sie in den Regelunterricht wechseln, noch in einem Stadium des Zweitspracherwerbs (vgl. Kap. 2.2.3). Aspekte ihrer (Regel-)Beschulung werden in der Literatur (z. B. Budde/Prüsmann 2020) und in Erfahrungsberichten (z. B. in der Rubrik *Praxisberichte* in Benholz et al. 2016) immer wieder thematisiert, trägt diese Schülergruppe neben anderen Schüler/-innen, denen ebenso das weit gefasste soziodemographische Merkmal *Migrationshintergrund* zugeordnet wird, doch zu der sog. „migrationsbedingte[n] Heterogenität“ (Sturm 2016: 94) im Bildungssystem bei.

Diese konzeptualisierenden Überlegungen zur Schülergruppe der Seiteneinsteiger/-innen und zu grundlegenden strukturellen Bedingungen ihrer Schullaufbahn zeigen auf, dass von komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungen, strukturellen Bedingungen und schulischen Interaktionen für Bildungserfolg ausgegangen werden kann. Im Folgenden sollen daher theoretische Erklärungsmuster für gesellschaftliche Heterogenität, hier besonders fokussiert auf migrationsbedingte Heterogenität, und ihre Rolle im schulischen Kontext thematisiert werden. Dabei betrachte ich insbesondere die Bedeutung des individuellen Milieus und sozialer Erfahrungsräume sowie des ihm immanenten kollektiven Erfahrungswissens bei der möglichen Entstehung und Verstärkung von Bildungsungleichheiten und -herausforderungen.

2.2 Gesellschaftliche Heterogenität und Differenzdimensionen im schulischen Feld

Wie mit Vielfalt umgegangen wird, ist nicht nur eine gesamtgesellschaftliche Frage, sondern eine zentrale Debatte im Bildungssystem. Dies lässt sich in einem Schulsystem, das nach Selektionsprinzipien aufgebaut ist, kaum vermeiden (vgl. Kap. 2.2.2). Zwar gibt es die aus der Inklusionsdebatte erwachsene Forderung, „alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt zunächst als Gewinn für das Schulsystem zu betrachten [...]“ (Feldmeier 2016: 339, für eine positive Sicht auf schulische Heterogenität auch Bräu/Schwerdt 2005), dennoch wird Heterogenität und insbesondere migrationsbedingte Heterogenität im schulpädagogischen Diskurs oft mit Ungleichheit und Benachteiligung einzelner Schüler/-innen und Schülergruppen im Bildungssystem assoziiert (vgl. Sturm 2016: 9) sowie als Belastung und Lernhindernis wahr-

¹⁰ *Migrationshintergrund* wird dabei folgendermaßen definiert: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.“ (Destatis o. J.).

genommen (vgl. Bräu/Schwerdt 2005: 9).¹¹ Gleichzeitig weisen in der Erziehungswissenschaft verortete Studien nach, dass die Einstellung der Lehrkräfte Heterogenität gegenüber ausschlaggebend für eine inklusive und differenzierte Gestaltung des Unterrichts ist (vgl. Opalinsky/Scharenberg 2018; Scharenberg/Opalinski 2019). Beide Aussagen zeigen auf, dass Wechselwirkungen zwischen individuellen Hintergründen, schulischen Strukturen und kulturellen Praktiken existieren.

Menschliche Gruppen sind per se heterogen, also ungleichartig (vgl. Sturm 2016: 15)¹², denn mit Heterogenität wird „anders als etwa mit den Begriffen Verschiedenheit oder Differenz – nicht primär ein Verhältnis zwischen zwei Entitäten thematisiert [...] (die als einander gleich oder ungleich bestimmt werden könnten), sondern vielmehr die Eigenschaft einer Menge [...]“ (Koller et al. 2014: 10). Nach diesem Verständnis ist eine Klasse oder Lerngruppe heterogen, wenn sich ihre Mitglieder in bestimmten Merkmalen voneinander unterscheiden, was de facto immer der Fall ist.

Heterogenität lässt sich folglich nicht ohne Homogenität denken und ist als eine soziale Konstruktion anzusehen (vgl. Sturm 2016: 16): Um zu beschreiben, dass etwas ungleichartig ist, muss es einen Vergleich und somit ein „*tertium comparationis*“ (Heinzel/Prengel 2002: 11; Prengel 2009: 141) geben, also mindestens eine Eigenschaft, in der beides vergleichbar ist. In Bezug auf Schule und Seiteneinsteiger/-innen ist eine einende und übergeordnete Eigenschaft mit bereits durchgängig in Deutschland beschulten Kindern das Schülersein, also die Mitgliedschaft in der Organisation *Schule*. In anderen Merkmalen unterscheiden sich Seiteneinsteiger/-innen aber von anderen Schüler/-innen, z. B. in Bezug auf ihren Eintritt ins deutsche Schulsystem.¹³ Beim Seiteneinstieg handelt es sich um einen partialen Unterschied – in weiteren Merkmalen, z. B. Bildungsorientierung, Körpergröße, Punktezah im Test oder fachlichen Kenntnissen, können sich Seiteneinsteiger/-innen zwar, aber müssen sich nicht von durchgängig in Deutschland beschulten Schüler/-innen unterscheiden. Das Merkmal *heterogen* umfasst also nur einzelne Aspekte bzw. konkrete Unterschiede bzw. Differenzen¹⁴ zu einem bestimmten Zeitpunkt – und bezieht sich somit nie auf eine gänzliche Unterschiedlichkeit.

¹¹ Gängige Denkmuster zu migrationsbedingt heterogenen Schulsettings zeigen sich auch in der Analyse eines ethnographischen Interviews (vgl. Weitkämper 2019), gesprächsanalytisch aufgearbeitet und der ethnographischen Analyse gegenübergestellt (vgl. Kordts et al. 2023): Dem mit migrationsbedingter Heterogenität assoziierten Problempotenzial – das sich bei einer migrantischen Schülerschaft mit gleichem natio-kulturellen Hintergrund potenziert – steht eine wahrgenommene Problemfreiheit deutschstämmiger Schüler/-innen gegenüber. Damit wird eine ethnokategorische Zugehörigkeit als „relevant für ein gelingendes Unterrichtsetting“ (Kordts et al. 2023: 13) gewichtet.

¹² Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Sturm (2016), die eine ausführliche Ausdifferenzierung des Begriffs in Bezug auf Schule vornimmt.

¹³ Welche Merkmale in dieser Arbeit als konstitutiv für Seiteneinsteiger/-innen angesehen werden, wurde in Kapitel 2.1 dargestellt.

¹⁴ In dieser Arbeit verwende ich die Begriffe *Heterogenität* und *heterogen* zur Annäherung an das Feld *heterogene Schule*, greife aber auch auf den polysem verwendeten Begriff *Differenz* zurück, mit dem aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vielfältige Konzepte verbunden sind (vgl. für eine Übersicht Walgenbach 2021, 2014; Geiger et al. 2022 u. a.), ohne dabei eine spezielle Lesart zu präferieren. So spreche ich beispielsweise, wenn ich Unterschiede oder Abgrenzungen in Interaktionen identifiziere, von Differenzen und ihrer Bearbeitung und folglich bei der Beschreibung der Bandbreite von meist soziokulturellen und als „lernrelevant“ (Koller 2014: 11) eingeschätzten Merkmalszuschreibungen und damit verbundenen Vergleichsmaßstäben auch von Differenzdimensionen oder -linien.

Heterogenität bezieht sich allerdings nicht nur auf situative Merkmale wie die erreichte Punktezahl im Leistungsnachweis, den Zeitpunkt des Schuleintritts oder die Körpergröße, sondern auch auf Merkmale mit strukturellen Auswirkungen auf Handlungsoptionen. Dazu lassen sich Erfahrungswissen sowie kulturelle Praktiken zählen, die in sozialen Erfahrungsräumen und individuellen Milieus ausgeprägt werden und kollektive Zugehörigkeiten begründen (vgl. Nohl 2010, 2014).

2.2.1 Theoretische Grundlagen von Heterogenität: Nohls Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten

Nohls Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten (2010, 2014) und Weiterentwicklungen (Nohl 2022) stellen das Verhältnis zwischen Individuum und Milieu in den Mittelpunkt¹⁵ und erklären gesellschaftliche Heterogenität und Homogenität durch die Zugehörigkeit einzelner Gesellschaftsmitglieder zu verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen gruppenhafter (z. B. Familie) und gesellschaftlicher Natur (z. B. bürgerliches Milieu) (vgl. Nohl 2022: 34). Über diese Zugehörigkeiten und die damit zusammenhängenden konjunktiven Erfahrungsräume, die auf übersubjektiven sozialisationsgeschichtlichen Gemeinsamkeiten beruhen, verfügt aus dieser makrosoziologischen Sicht jeder Mensch.

Der Begriff *konjunktive Erfahrungsräume* geht auf Mannheims „konjunktive Erfahrung“ zurück (1980: 215). Dieser beschreibt Milieus als „übersubjektive Gebilde“ (Mannheim 1980: 220), die auf „sozialisationsgeschichtlichen Gemeinsamkeiten“ (Nohl 2022: 31) von Menschen beruhen. Sturm (2016: 21) fasst Nohls Definition von Milieus darauf basierend als „Kulturen der praktischen Lebensführung und der Alltagsgestaltung“ zusammen, die sich zum Teil dadurch konstituieren, dass sie sich durch spezifische Werte, Normen und soziale Praktiken von anderen Milieus abgrenzen (vgl. Nohl 2014: 138 ff.). Damit werden in der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten auch Distinktionen und Differenzen durch unterschiedliche Erfahrungen sowohl innerhalb als auch zwischen Milieus eine wesentliche Rolle zugeschrieben, die sich auch in der Schule zeigen können. Nohls Konzept betont zudem die Mehrdimensionalität individueller Milieuzugehörigkeit, die aus unterschiedlichen Faktoren wie Familie, soziokulturellen Einflüssen, Generationen- und Geschlechterzugehörigkeit resultiert. Die aus dem jeweiligen Erfahrungswissen¹⁶ erwachsenen Praktiken bilden den Rahmen für das individuelle Erleben und Handeln. Seiteneinsteiger/-innen bringen genauso wie andere Unterrichtsbeteiligte derartige kollektive Erfahrungen mit ins Klassenzimmer und treffen dort auf vielschichtige Milieukulturen, die aus handlungspraktischem, d. h. geteiltem und tendenziell gleich-

¹⁵ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Nohl (2010; 2014) und den Zuschnitt des Konzepts auf Heterogenität in der Schule, wie Sturm (2016) ihn vorgenommen hat. Nohls *Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten* versteht sich ursprünglich als ein Konzept der interkulturellen Pädagogik auf Grundlage einer praxeologisch wissenssoziologischen Tradition.

¹⁶ Nohl bezeichnet dieses in Anlehnung an Mannheim (1980: 215) auch als konjunktives Wissen, da es auf „einander existenziell verbindende[n] Erfahrungen“ (Sturm 2016: 20) beruht. Neben handlungspraktischem Wissen verfügen Gesellschaften nach Nohl zudem über milieuübergreifend kommunikativ-generalisiertes Wissen, welches vor allem begrifflicher Natur ist und eine gemeinsame Referenz z. B. auf Gegenstände erlaubt (vgl. Sturm 2016: 19 f.). Eine Person verbindet beispielsweise mit dem kommunikativ-generalisiertem Wissen, was ein Fahrrad ist und wozu man es nutzen kann, ein spezifisches vorbegriffliches (vgl. Mannheim 1980: 205 ff.) handlungspraktisches Wissen, wenn sie in ihrer Kindheit und Jugend beispielsweise mit ihren Eltern viele Fahrradreisen gemacht hat.

artigem Erfahrungswissen resultieren. Dieses formt „unterschiedliche[...] Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlichen Gütern“ (Sturm 2016: 25).

Hier schlägt sich eine Brücke zu Bourdieus makrosoziologischem Konzept des Habitus, das ich zu einem späteren Zeitpunkt heranziehe, um die institutionelle Reproduktion von Bildungsungleichheiten zu beleuchten (vgl. Kap. 2.3.1). Aus den vorigen Ausführungen lassen sich zunächst aber folgende Leitlinien für das Verständnis von Heterogenität in Gesellschaft und Schule extrahieren, das für diese Arbeit und ihre Anlage eine theoretische Grundlage bildet:

- Heterogenität kann als konstitutives und neutral zu bewertendes Merkmal von Gesellschaften betrachtet werden,¹⁷ wenn davon ausgegangen wird, dass Menschen verschiedenen, mehrdimensionalen und dynamischen Milieus zugehörig sind.
- Die Zugehörigkeit zu verschiedenen sich innerhalb einer Person überlappenden, reaktualisierenden, dynamischen kollektiven Milieus (vgl. Nohl 2010: 177) prägt das Erfahrungs- und Handlungswissen Einzelner. Das in den Milieus geformte und gezeigte Verhalten kann so Identitätsbildungsprozesse beeinflussen.
- Mitglieder solcher heterogener Gesellschaften treffen in der Schule aufeinander. Schule ist per se mit Differenzen und Praktiken verschiedener Milieus innerhalb von Gruppen konfrontiert und behandelt diese.
- Innerhalb institutioneller Setzungen des Bildungssystems prägen unterschiedliche Milieukulturen ihrer Mitglieder das Miteinander in Schulklassen, wodurch Schulklassen selbst eigene Milieus ausformen können.
- Es ist anzunehmen, dass sich Differenzlinien in schulischen Interaktionen manifestieren und nachvollzogen werden können, wodurch die Bedeutung von Identität und Erfahrungswissen in schulischen Zusammenhängen verdeutlicht wird.

Einige dieser Leitlinien werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausgeführt und vertieft. Im nächsten Schritt soll der Fokus auf die Institution Schule und ihren Umgang mit Heterogenität gelegt werden. Dabei ist vor allem ihr Hervorbringen von Differenzdimensionen von Interesse.

2.2.2 Schule als heterogenes Feld und in ihr wirksame Differenzdimensionen

Schule ist per se mit Heterogenität konfrontiert, und zwar auf unterschiedlichen Ebenen. Nohls Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten hat bereits aufgezeigt, dass in menschlichen Gruppen keine umfassende Homogenität herrschen kann. Das Bildungssystem ist auch aufgrund seines institutionell-pädagogischen Charakters nicht ohne Differenz und Differenzbearbeitungen im Sinne einer Bearbeitung von Unterschieden denkbar (vgl. Budde 2015: 25). Budde (2015: 21) beschreibt Heterogenität im Bildungsbereich als ein „spannungsreiches Konzept innerhalb einer Trias aus Differenz, Individualität und Universalität“, auf das z. B. im Diskurs um soziale Ungleichheit im Bildungssystem häufig referiert wird, das gleichzeitig aber im Sinne einer Heterogenitätsorientierung zu einem „zentrale[n] aktuelle[n] Paradigma der deutschen Schule“

¹⁷ Nohl (2014: 168 ff.) unterscheidet weiter schwach und stark heterogene Milieus. Eine auf Heterogenität in der Schule zugeschnittene ausführlichere Darstellung findet sich bei Sturm (2016: 19 ff.). Dort wird ebenfalls auf die Rolle kultureller Repräsentation eingegangen (vgl. Sturm 2016: 23 f.; Nohl 2014: 138 f.).

avanciert ist (Budde 2015: 23).¹⁸ Dies findet seinen Niederschlag z. B. in geforderter Binnendifferenzierung, vermehrten Bemühungen um Inklusion und Modellen offen(er)en Unterrichts, geht aber auch mit dem weitergehenden Etablieren „einheitliche[r] Maßstäbe“ (Budde 2015: 23) in der Bildungslandschaft einher. So wird das mehrgliedrige deutsche Schulsystem an sich schon als „differenzevozierend“ (Budde 2015: 28) angesehen, da es bestrebt ist, Lerngruppen unter Leistungsaspekten zusammenzustellen und so seiner gesellschaftlichen Aufgabe der Selektion und Weitergabe gesellschaftlich relevanten Wissens und damit der Ermöglichung individuellen Wissenszuwachses nachzukommen (vgl. Budde 2015: 27 f.; Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 2, 6; Scherr 2015: 98).

Die Aufgliederung nach Leistung und kognitiven Fähigkeiten bildet Differenzdimensionen ab, die im Schulsystem meist als berechtigt angesehen werden. Leistungshomogenität wird typischerweise darüber versucht zu erreichen, dass Kinder ähnlichen Alters und mit ähnlichen kognitiven Fähigkeiten in einer Klasse und einer Schule sitzen. Weitere auf der Individualebene angesiedelte Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft, kulturelle Herkunft und (Herkunfts-)Sprache sollen unter dem Gebot der Gleichbehandlung¹⁹ im Bildungssystem keine Rolle spielen. Sie tun es, wie empirische Befunde aufzeigen, aber – zumindest implizit – doch: So bekommen Kindern aus schwächeren sozioökonomischen und migrantischen Milieus häufiger eine Empfehlung für niedrigere Schulformen bei gleicher Leistung im Schulübergang (vgl. Diefenbach 2010; Becker 2009; McElvany et al. 2010). Im Fall der Seiteneinsteiger/-innen führen die noch lückenhaften Sprachkenntnisse häufig dazu, dass Schüler/-innen eine Klasse zurückgestuft oder generell einer niedrigeren Schulform zugewiesen werden.

Im schulischen Feld geht mit solchen impliziten wie auch mit expliziten Differenz(ierung)en meist eine Bewertung einher. Auf unterrichtlicher Ebene wird diese besonders durch die Notengebung deutlich. Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems im Sekundarbereich verweist ebenfalls auf den nicht nur in der Notengebung mitschwingenden Leistungsvergleich zwischen Individuen und Gruppen. Damit stehen zentrale Gliederungselemente von Schule in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu einer positiven Wahrnehmung von Heterogenität.

2.2.3 Seiteneinsteiger/-innen und die Differenzdimension Sprache

Eine Differenzdimension, die Seiteneinsteiger/-innen fast durchgängig zugesprochen wird, ist ihre sprachliche Kompetenz. Neben allgemeinsprachlichen Fähigkeiten erfordern schulische Erfolge ein ausreichendes Beherrschen der Bildungssprache (vgl. Cummins 1979, 2008; Gogolin/Lange 2009; Gogolin 2013 u. a.). Studien in verschiedenen Fächern haben gezeigt, dass Schüler/-innen mit begrenzten sprachlichen Fähigkeiten (allgemein und bildungssprachlich)

¹⁸ Für eine Darstellung der historischen Entwicklung des Begriffs im Bereich der Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft siehe Budde (2015).

¹⁹ Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird im Schulgesetz von Baden-Württemberg unter anderem dadurch definiert, dass soziale und kulturelle Herkunft keinen Einfluss auf Bildungschancen haben sollen. Stattdessen wird betont, dass allein die Begabung als Kriterium für die Wahl des (Aus-)Bildungsweges entscheidend sein soll: „Der Auftrag der Schule bestimmt sich [...] insbesondere daraus, daß jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat [...]“ (§ 1 (1) Schulgesetz für Baden-Württemberg).

zum einen ihre Kompetenzen und Vorstellungen nicht angemessen zeigen und zum anderen ggf. fachliche Kompetenzen und Vorstellungen nicht entwickeln können (vgl. Vock/Gronostaj 2017: 87 u. a.). Daher wird dafür plädiert, Bildungssprache aktiv als Bildungsauftrag zu interpretieren und nicht (nur) als ein individuelles Defizit anzusehen (vgl. Sturm 2016: 107). Können Schüler/-innen, egal ob mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte, ihre Kompetenzen sprachlich nicht angemessen artikulieren, können sie nicht ausreichend auf die kommunikative Funktion von (Bildungs-)Sprache zurückgreifen (vgl. Morek/Heller 2012; Heller/Morek 2015; Ortner 2009), was sich sowohl in der mündlichen Beteiligung und im Bearbeiten schriftlicher Aufgaben als auch in Leistungsnachweisen zeigt. Mit diesen Schwierigkeiten sind Seiteneinsteiger/-innen regelmäßig konfrontiert. Auf einer zweiten Ebene – die kognitiv-epistemische Funktion von Sprache (bei Morek/Heller 2012 und Heller/Morek 2015 auch nur epistemische Funktion) betreffend – erschweren mangelnde bildungssprachliche Kompetenzen u. U. die Begriffsbildung, d. h. die mentale Konstruktion neuer Denkbjekte (vgl. Halliday 1993).

Bei Seiteneinsteiger/-innen herrscht hier oft ein Sonderfall: Die nichtkompetente Beherrschung der Schul-/Bildungssprache Deutsch muss nicht zwingend Auswirkungen auf die Ebene der kognitiv-epistemischen Funktion von Sprache haben. Je nach vorheriger Schulbildung in ihrer Herkunftssprache wurden bereits bestimmte Konzepte entwickelt, auf die im Lernprozess zurückgegriffen werden kann. So können Razik/Brunner (2017: 50) beispielsweise für das Fach Mathematik zeigen, dass bei der Bearbeitung von Textaufgaben zwar das Sprachverständnis ein Problem darstellt, die konzeptuelle Durchdringung des mathematischen Phänomens aber davon losgelöst sein kann. Dies ist bei neu zugewanderten Schüler/-innen dann der Fall, wenn sie bereits im Schulsystem ihres Herkunftslandes ähnliche Inhalte erworben haben. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Effekt mit dem Lernfortschritt weniger ausgeprägt zeigt, da dann neue Konzepte entwickelt werden. Die wachsende Beherrschung der Allgemein- und Bildungssprache kann helfen, dies wieder auszugleichen. Seiteneinsteiger/-innen mit einer längeren Fluchtgeschichte können selbstverständlich nicht immer auf eine nahtlose Schulbildung zurückblicken.

Damit lässt sich festhalten, dass Sprache in ihrer verbalen Form zwar eine zentrale Rolle bei der Beurteilung von Lernleistungen und -prozessen spielt, aber allein nicht unbedingt ausreicht, um den Wissensstand von Schüler/-innen zu evaluieren. Sprache ist also ein notwendiger, aber nicht hinreichender Indikator für Wissen und Kompetenzen.

Werden die hier getätigten Ausführungen abstrahiert und wieder an die Diskussion um schulische Heterogenität zurückgebunden, zeigt sich, dass Differenzdimensionen nicht als homogene Faktoren angesehen werden können, sondern sich in verschiedenen Settings mit unterschiedlichen und unterschiedlich agierenden Individuen (Lehrpersonen, Seiteneinsteiger/-innen, Mitschüler/-innen) verschiedenartig ausprägen. Ihre Rolle im konkreten Unterrichtsgespräch kann somit nur durch eine rekonstruktive Analyse nachgezeichnet werden.

Gleichzeitig lassen sich institutionelle Setzungen des Bildungswesens identifizieren, die Einfluss auf den konkreten Umgang mit Heterogenität haben (können). Dazu gehört auch die von der interkulturellen Bildung sowie den Bildungs- und Sozialwissenschaften identifizierte „kulturelle, nationale und linguale Zentriertheit“ (Sturm 2016: 105), die sich beispielsweise in

einem monolingualen Habitus zeigt, der eine eventuelle Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen generell weder anerkennt noch nutzt (vgl. u. a. Gogolin et al. 2005; Gogolin 2008).

Solche Setzungen und ihre Auswirkungen für bestimmte Schülergruppen zeigen, dass strukturelle Mechanismen der Ungleichheit im Bildungswesen wirksam sind. Einen theoretischen Erklärungsansatz bietet dabei Bourdieus Konzept der Kapitalienverteilung (vgl. Bourdieu 2003), das im nächsten Kapitel erörtert werden soll. Dieses erklärt strukturelle Benachteiligungen durch die Reproduktion von Ungleichheit im Schulsystem und lenkt den Blick auf die institutionelle Ausgestaltung von Bildungsgerechtigkeit.

2.3 Bildungsungleichheit, Institution und Migration

In diesem Teilkapitel liegt der Fokus zunächst auf strukturellen Mechanismen, die potenziell zu Ungleichheiten im Bildungswesen führen können. Der makrosoziologische Blick wird dabei um Erkenntnisse quantitativer Schulleistungsstudien ergänzt. Anschließend führe ich das Konzept der Passung ein, das als Bindeglied zwischen makrosoziologischen und interaktionalen Erkenntnissen, die die konkrete Hervorbringung von Passung und Nichtpassung lokal rekonstruieren, fungiert.

2.3.1 Bildungsungleichheit durch ungleiche Kapitalienverteilung (Bourdieu)

Wie sich soziale Differenzdimensionen in der Schule und auf Bildungserfahrungen und -teilhabe auswirken und zu strukturellen Benachteiligungen führen können, erläutern Bourdieus soziologische Konzepte vom Habitus und das darin verwobene Konzept der Kapitalien (vgl. Bourdieu 2003 u. a.).²⁰ Er argumentiert, dass das Bildungssystem nicht nur Wissen vermittelt, sondern durch eine ungleiche Verteilung von finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen – er spricht von Kapitalien – auch eine Schlüsselrolle bei der makrostrukturellen Reproduktion sozialer Ungleichheiten einnimmt. Damit geht er über Nohls Konzept kollektiver Zugehörigkeiten als Erklärungsfolie für die Vielfalt in menschlichen Gesellschaften hinaus, da er strukturelle Auswirkungen des institutionellen Umgangs mit Heterogenität aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive offenlegt.

Nach Bourdieu bildet der Mensch einen Habitus aus, der als eine Art „System von Grenzen“ (Bourdieu 2005: 33) den Umfang der verfügbaren Zugänge und Handlungsmöglichkeiten bestimmt. Der Habitus besteht aus internalisierten Verhaltensweisen, umfasst zudem Muster des Denkens und ihrer sprachlichen Äußerung sowie der Wahrnehmung, mit denen ein Mensch der Welt begegnet (vgl. Bourdieu 2018: 100 ff.).²¹ Nohl bezeichnet dies als milieugeprägte

²⁰ Dem Fokus dieser Arbeit entsprechend werden die Bourdieu'schen Konzepte hier nur skizzenhaft dargestellt. Für eine umfassendere Darlegung der Kapitalien, ihrer Auswirkungen und Umwandlungen siehe z. B. Bourdieu 2005: 49 ff.

²¹ Bourdieu beschreibt dies auch als Praxissinn, der inkorporiertes Wissen umfasst, welches die Art und Weise beeinflusst, wie Menschen die Welt wahrnehmen, handeln und sich in sozialen Situationen verhalten. Damit lässt sich der Praxissinn als Manifestation des Habitus im Sinne einer praktischen Anwendung dieses

Umgangsweisen. Diese daraus gebildete „allgemeine Grundhaltung [...] gegenüber der Welt“ (Bourdieu 2005: 31) wird genährt durch Kapitalien, die einem Menschen zur Verfügung stehen: Dazu gehört das ökonomische Kapital als finanzielle Ressource, aber auch das kulturelle Kapital in Form von Wissen, Bildung und kulturellen Praktiken. Ebenfalls zählt Bourdieu das soziale Kapital dazu, das soziale Netzwerke, Gruppenzugehörigkeiten und Beziehungen umfasst (vgl. Bourdieu 2005). Durch eine ungleiche Verteilung dieser Kapitalien zwischen Mitgliedern einer Gesellschaft kommt es beispielsweise zu Bildungsungleichheiten. Familien, die über ein hohes ökonomisches und soziales Kapital verfügen, können ihren Kindern beispielsweise den Besuch von Privatschulen ermöglichen oder Nachhilfeunterricht und weitere Bildungsressourcen bezahlen. Ebenfalls können sie durch ihr Netzwerk auf weitere Unterstützung zurückgreifen. Insbesondere dem kulturellen Kapital spricht Bourdieu für die schulische Laufbahn eine entscheidende Rolle zu, da das Bildungssystem bestimmte kulturelle Praktiken, Normen und Werte bevorzugt, die oft mit den Interessen der herrschenden Klasse verbunden sind. Wer also über ein umfangreiches, gesellschaftlich anerkanntes kulturelles Kapital verfügt, wozu auch bildungssprachliche Praktiken zählen (vgl. Kap. 2.2.3), ist vertrauter mit den Erwartungen und Praktiken von Bildungsinstitutionen und kann diese dementsprechend besser nachahmen bzw. erfüllen. Vor diesem Hintergrund argumentiert Bourdieu, dass sozioökonomisch bessergestellte gesellschaftliche Gruppen aufgrund struktureller Gegebenheiten bessere Bildungschancen haben und nicht allein individuelle Voraussetzungen ausschlaggebend für schulischen Erfolg sind (vgl. Bourdieu 2005: 53). Im Bildungssystem kommt es also dann zu sozialer Ungleichheit, wenn bestimmte Identitäten nicht gleichwertig geschätzt und unterstützt werden (vgl. Heller 2012: 9).

2.3.2 Migration und soziale Disparitäten in der Diskussion um Bildungsbenachteiligung

Warum sind diese Überlegungen für Identitätsaushandlungen in der Schule von neu zugewanderten Schüler/-innen wichtig? Sowohl Bourdieu als auch Nohl sprechen dem Habitus bzw. den Milieuzugehörigkeiten zu, durch internalisierte Verhaltensweisen, Werte und Normen sowie kulturelle Praktiken, die sich beispielsweise auch in sprachlichen Praktiken äußern, Identitätskonstruktion von Individuen nachhaltig zu prägen (vgl. Bourdieu 2003). Wenngleich ein Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem nicht zwingend bedeutet, dass die betroffenen Schüler/-innen über weniger Kapitalien in den genannten Bereichen verfügen – schließlich kann Migration in alle (und aus allen) Schichten einer Gesellschaft erfolgen, Sturm (2016: 95) spricht so auch von migrationsbedingten Differenzen als eine primär „horizontale Differenzierungsdimension der Gesellschaft“ – so ist doch einem Ortswechsel oft auch ein Verlust an Kapitalien oder ihres Wertes inhärent. Erfolgt in einer Gesellschaft Migration beispielsweise primär in die unteren sozioökonomischen Milieus, zeigt sich die Differenzierungsdimension in einer vertikalen Ausprägung (vgl. Sturm 2016: 95). Dies ist in Deutschland oft der Fall. So zeigen die internationalen Schulleistungstudien wie PISA diesen Zusammenhang auf, wenn

inkorporierten Wissens im Alltag beschreiben. Habitus und Praxissinn in diesem Verständnis ermöglichen Individuen damit ein intuitives Verständnis für soziale Codes und Strukturen und das adäquate (Re-)Agieren im Feld (vgl. Fröhlich/Rehbein 2014: 193 ff.).

sie festhalten, dass ein Zuwanderungshintergrund²² in Deutschland vordergründig mit signifikanten migrationsspezifischen Bildungsungleichheiten einhergeht, z. B. hinsichtlich der Lesekompetenz von Neuntklässler/-innen und des besuchten Schultyps in der Sekundarstufe²³ (vgl. u. a. Weis et al. 2019). Sie zeigen aber auch, dass ein Migrationshintergrund nicht die Ursache für Bildungsungleichheit ist, sondern primär die soziale Herkunft. Bei Berücksichtigung des sozioökonomischen beruflichen Status, des Besitzes von Wohlstandsgütern und des Bildungsniveaus der Eltern korreliert dies beispielsweise positiv mit der Lesekompetenz (vgl. Weis et al. 2019: 155). Im Vergleich der Ergebnisse für die Schülergruppen mit/ohne Migrationshintergrund stellen diese sich als sehr ähnlich dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 174; für Lesekompetenz: vgl. Weis et al. 2019: 155), sodass migrationsspezifische Bildungsungleichheiten primär soziale Ungleichheiten sind (vgl. auch Heath/Brinbaum 2014) bzw. auf ihnen beruhen. Dies kann als eine empirische Fundierung von Bourdieus Konzept betrachtet werden.

Diese Umstände treffen sicherlich auch auf Seiteneinsteiger/-innen als eine Untergruppe von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zu – insbesondere sind ihre Sprachkenntnisse oft erst wenig ausgeprägt, womit ein bedeutsames kulturelles Kapital angesprochen wird. Gleichzeitig lassen sich aber auch Aussagen zum Bildungserfolg abhängig vom Zeitpunkt der Zuwanderung treffen: Bildungsnachteile wirken vor allem dann, wenn die Kinder selbst zugewandert, also im Ausland geboren sind (vgl. Olczyk et al. 2016). Dies verdeutlicht die dominante Rolle von Sprachkenntnissen beim Bildungserfolg und die Herausforderungen, mit denen Seiteneinsteiger/-innen konfrontiert sind.

2.3.3 Schultypspezifika im Kontext von Nohls Organisationsmilieus

Ein zentrales strukturelles Element des deutschen Bildungssystems ist seine Mehrgliedrigkeit. Schullaufbahnbetrachtungen zeigen immer wieder, dass sich soziale Disparitäten auch in der Verteilung auf die Schulformen zeigen (vgl. Parade/Heinzel 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 2016, 2020). Inwieweit zeigen sie sich aber auch in den unterrichtlichen Interaktionen?

Dieser Frage soll im folgenden Teilkapitel nachgegangen werden. Dafür führe ich empirische Befunde zu schultypspezifischen Umgangsweisen an. Es schließt sich eine makrosoziologische Fundierung durch Nohls Organisationsmilieus an, die dafür einen Erklärungsrahmen bietet.

Spezifika verschiedener schulischer Settings wurden in der qualitativen Forschung bereits mit unterschiedlichem Fokus herausgearbeitet. Einige Studien beleuchten ein spezifisches Setting genauer; wenige Studien ziehen einen direkten Vergleich zwischen Praktiken verschiedener Schultypen. Einblicke in ein privates Gymnasium in Form eines Internats bietet beispielsweise Kalthoff (1997, 2006). Er beschreibt mit einem multiperspektivisch-ethnographischen Ansatz

²² Die meisten Studien unterscheiden nach Generation der Zuwanderung (Eltern und Kind im Ausland geboren/Eltern im Ausland und Kind in Deutschland geboren/nur ein Elternteil im Ausland geboren/kein Elternteil im Ausland geboren, vgl. Weis et al. 2019: 134).

²³ Mit Blick auf die Schulwahl weisen die Ergebnisse ebenfalls darauf hin, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund immer noch häufiger niedrige Schulformen, z. B. nur knapp 30 % ein Gymnasium besuchen, im Gegensatz zu 43 % aller Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund (Weis et al. 2019: 154).

Interaktionen und Praktiken in Internaten und zeigt auf, inwiefern in Unterricht und Erziehung in elitären Internaten Wohlerzogenheit im Fokus steht sowie soziale Klassenzugehörigkeit hergestellt oder auch neutralisiert wird. Einen Einblick in unterrichtliche Interaktionen vom anderen Ende des Leistungsspektrums bietet Artamonova (2016) mit ihrer Studie zum Ausländersein an der Hauptschule. Sie fokussiert die interaktionalen Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht und zeigt auf, wie Identitätszuschreibungen in der Hauptschule in Form von ethnisierten Frotzelaktivitäten mit pejorativen Mustern, Ironie und Bezug auf geographische und kulturelle Herkunft auftreten. Dabei fällt auf, wie die in kumpelhafter Manier geäußerten grenzwertigen Frotzeleien von Lehrpersonen von Schüler/-innen im Unterricht gesichtswahrend aufgegriffen und bearbeitet werden, aber auch in die (außerunterrichtliche) Kommunikation der Schüler/-innen untereinander hineinwirken.

Dietrich (2010) vergleicht kommunikative Aktivitäten in Hauptschulen und Gymnasien aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Sie konnte nachweisen, dass in der Hauptschulklasse insbesondere Fragen und Aufgaben durch die Lehrperson oft in Relation mit den damit verbundenen Anforderungen thematisiert werden. Dies beinhaltet die Höhe der Anforderungen sowie die potenzielle Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten der Schüler/-innen und den gestellten Aufgaben. Solche Äußerungen, von Dietrich (2010: 176) als „Fürsorgesätze“ bezeichnet, deuten auf eine Strategie hin, Überforderung zu vermeiden. Dies geht mit der Bereitstellung niedrigschwelliger Angebote einher und wird von ihr als „ritualisierte Form der Fürsorge“ (Dietrich 2010: 200) interpretiert. Im Gegensatz dazu zeigen Daten aus gymnasialen Klassen eine geringere Häufigkeit solcher Äußerungen. Im Gymnasium kann sie stattdessen vermehrt eine Lockerung der notwendigerweise asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung durch einladend-fragende Aufforderungen beobachten (vgl. Dietrich 2010: 177). Lehrpersonen attribuierten den Schülern Selbstverantwortung und drückten Vertrauen in deren Fähigkeiten aus. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Kordts (2020), in denen sich in rekonstruierten lehrpersonenseitigen kollektiven Fremdpositionierungen an zwei verschiedenen Schulen ähnliche Zuschreibungen zeigen.²⁴ Wie kommt es zu solchen Unterschieden in der Unterrichtskommunikation, aber auch im gesamten Miteinander von Klassen? Nohl (2014: 183 ff.) erklärt dies im Rahmen seiner Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten mit der Tatsache, dass Schule eine Organisation darstellt, die ein spezifisches Organisationsmilieu ausprägt.

Während Menschen Milieus ungewählt durch Sozialisation zugehörig sind, ist der Zugang zu Organisationen nach Nohl (2014: 184) über eine Mitgliedschaft geregelt, die, auf Schule bezogen, durch Entwachsen oder durch fehlende Orientierung an den Regeln verloren gehen kann (z. B. durch Rauswurf). Organisationen funktionieren nach formalen Regeln, die einen definierten Rahmen etablieren. Überindividuelle Handlungsweisen können sich in Organisationen nicht frei entwickeln, sondern werden „moderiert“ (Sturm 2016: 33). Den Mitgliedern sind durch formale Regeln soziale Rollen, erwartetes Verhalten und damit verbundene Rechte zugewiesen – in der Schule z. B. die Rolle des Schülers, der Lehrerin, des Sozialarbeiters und der Rektorin bzw. Direktorin.

²⁴ Siehe dazu auch Kap. 6.3 und 7.3, in die die Erkenntnisse eingeflossen sind.

Der Umgang mit den formalen Regeln einer Organisation kann laut Nohl auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen und wird von den sozialen Milieus, denen ihre Mitglieder zugehörig sind, beeinflusst. Mitglieder können formale Regeln (a) unterlaufen, z. B. wenn Schüler/-innen in der Klasse ein Nebengespräch führen (toleriertes Unterleben), sie können (b) eine milieugeprägte Umgangsweise mit den Regeln entwickeln oder (c) die formalen Regeln durch informelle Regeln konkretisieren (vgl. Nohl 2014: 187–192). Während (b) dann problemlos funktioniert, wenn ein ausreichender Grad an Passung zwischen Praktiken der eigenen sozialen Milieus mit den formalen Regeln herrscht – beispielsweise Kinder das in der Schule geforderte argumentative Begründen aus dem familiären Miteinander kennen (vgl. auch Heller 2012), also ein konjunktives Erfahrungswissen vorliegt (vgl. Sturm 2016: 35 u. a.)²⁵ –, verweist (c) auf das Entstehen eines eigenen Organisationsmilieus, wenn „eine formale Regel in die Praxis übersetzt wird“ (Sturm 2016: 36) und einen überindividuellen Charakter annimmt. Hierbei entwickelt sich innerhalb einer Vertreterin einer übergeordneten Organisation – in diesem Fall einer spezifischen Schule oder auf einer höheren Ebene eines Schultyps – ein eigenes Milieu durch eine unterschiedliche Interpretation oder ein unterschiedlich striktes Befolgen formaler Regeln (vgl. Nohl 2014: 190 ff.). Bezogen auf das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland ergibt sich so ein Erklärungsansatz, warum in verschiedenen Schultypen unterschiedliche Organisationsmilieus und damit ein unterschiedlicher milieugeprägter Umgang mit Regeln vorherrschen können. Welche Merkmale dazu führen, ist damit noch nicht beantwortet. Vermuten lässt sich aber, dass ein milieugeprägter Umgang mit Regeln und ggf. informelle Regeln, die das Unterrichtsgespräch beeinflussen, auch von sozioökonomischen Merkmalen abhängen: An einer Werkrealschule mit einem hohen Prozentsatz an Schüler/-innen aus einem sozioökonomisch schwachen Milieu (vgl. zusammenfassend Freitag/Blaeschke 2021; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 2020; Ditton/Maaz 2022 zum Zusammenhang mit Bildungserfolg) kann dies ggf. anders aussehen als an einem privaten Gymnasium mit einer mehrheitlich akademisch geprägten Schülerschaft. Ob dies Einfluss auf Schülergruppen wie Seiteneinsteiger/-innen nehmen kann, wird in dieser Arbeit untersucht.

2.3.4 Seiteneinsteiger/-innen und die Verfügbarkeit von Kapitalien

Die für diese Arbeit begleiteten Schüler/-innen unterscheiden sich in ihrer sozioökonomischen Situation stark, gehören einige doch zu den sog. Bildungsmigrant/-innen, die von ihren Eltern zum Zwecke einer fundierten Schulbildung nach Deutschland geschickt wurden, während andere infolge einer Flucht nach Deutschland gekommen und hier auf soziale Hilfeleistungen angewiesen sind. Soziale und kulturelle Kapitalien stehen ihnen vermutlich in einer anderen Quantität und Qualität zur Verfügung als an ihren vorherigen Bildungsorten bzw. werden hier ggf. anders bewertet. Bezogen auf das Bildungssystem lassen sich ebenfalls unterschiedliche präferierte kulturelle Zugriffsmöglichkeiten vermuten: Seiteneinsteiger/-innen sind in den meisten Fällen mit einer anderen kulturellen Praxis als in ihren bisherigen Bildungserfahrungen konfrontiert, die nicht nur eine andere Sprache umfasst, sondern sich auch in den schulischen

²⁵ Ein eindruckliches Beispiel für milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln liefert Willis' Studie *Spaß am Widerstand* (2013), in der er das Verhalten von sog. Arbeiterkindern gegenüber den formalen Regeln und Erwartungen in der Schule untersucht und subversive Verhaltensweisen und Widerstandspraktiken identifiziert.

Grundlagen wie Lehrplänen und Vermittlungsmethoden unterscheidet. Soziales Kapital in Form von Netzwerken und Unterstützungssystemen muss meist ebenfalls neu erworben werden. Die Bewertung des mitgebrachten kulturellen Kapitals äußert sich im Bildungssystem meist durch Passungsverhältnisse (vgl. Bourdieu/Passeron 1977), die im Folgenden beleuchtet werden sollen. Festzuhalten ist an dieser Stelle vorab noch, dass die hier vorgestellten makrosoziologischen Perspektiven einen Rahmen bieten, übergreifende Mechanismen zu identifizieren, die dafür verantwortlich sind, dass bestimmte Schülergruppen in ihrem schulischen Vorankommen benachteiligt sein können. Sie zeigen dies allerdings nicht auf der Ebene konkreter Interaktionen, sondern sind eher statisch konzipiert.

2.4 Passungsverhältnisse und die lokale Hervorbringung von Unterschieden

Das Herstellen von Passungen und damit das Bearbeiten von Differenzen ist zentraler Bestandteil schulischen Unterrichts. Dabei geht es nicht nur darum, Passungen mit schulischen Erwartungshaltungen herzustellen:²⁶ Schüler/-innen bringen Leistungs- und Verstehensunterschiede, unterschiedliche Bearbeitungswege bei Aufgaben, aber auch unterschiedliche Verhaltensweisen als Ausdruck ihres Habitus und Vorerfahrungen mit, mit denen Lehrpersonen täglich umgehen müssen.

Diese Passungsleistungen lassen sich auf unterschiedliche Arten und Weisen untersuchen bzw. rekonstruieren. Für das Anliegen dieser Arbeit ist es nötig, die grundlegenden, aber eher statischen Überlegungen Bourdieus und anderer Vordenker/-innen auf die lokale Ebene zu übertragen.

2.4.1 Interaktion als Ort der Passung

Aus einer sozialkonstruktivistischen und gesprächsanalytischen Sicht zeigen und manifestieren sich Passungen und Divergenzen in der lokalen Interaktion und dem interaktiven Verhalten der Beteiligten. Inwieweit Ressourcen passen, die Teilnehmende in eine Interaktionssituation mitbringen, lässt sich als „kulturelle Mitspielkompetenzen“ (Kotthoff 2012: 298) beschreiben. Mit diesen prägen und gestalten die Beteiligten die Interaktionssituation aktiv. So ist es folgerichtig, wenn Heller (2012: 278) das Konzept dynamisiert und „Interaktion als [den] Ort von Passung“ identifiziert, wo Passungsverhältnisse sich durch den Rückgriff auf bzw. den Einsatz und das Aushandeln von habitusgeprägten Ressourcen, also z. B. typischen Handlungen und Wahrnehmungen, manifestieren, sodass Passung oder auch Nicht-Passung dort interaktiv hergestellt wird. Hier gibt es Synergien mit dem *Doing*-Prinzip, das ebenfalls von einer interaktiven „Gemachtheit“ (Behrmann et al. 2018: 5) von Ungleichheiten, Differenzen, Schülersein oder Gen-

²⁶ Als Konkretisierung für den schulischen Kontext greift z. B. Mundwiler (2020: 146) auf das individualpsychologische Konzept *Goodness of Fit* (vgl. Chess/Thomas 1996) und die daraus resultierende Definition von Altmeyer-Müller (2015: 24) zurück und definiert das Eintreten von Passung als den Moment, „wenn Fähigkeiten, Motivation, Verhaltensstil *der Schüler/innen* und die Erwartungen und Anforderungen *der Schule* im Einklang miteinander sind“ (Hervorhebungen im Original).

der ausgeht.²⁷ Passungen herzustellen bzw. nicht herzustellen hat somit genauso wie die Hervorbringung von Ungleichheiten einen Prozesscharakter, kann lokal in ihrem praktischen Vollzug untersucht und im sequenziellen Verlauf einer Interaktion nachgezeichnet werden.

Dies ist für unterrichtliche Kommunikation bereits mehrfach geschehen – meist mit Blick auf diskursive Passungsverhältnisse: Für die erfolgreiche Beteiligung am Unterricht konnte beispielsweise die Rolle des Zusammenspiels von familiären und schulischen Praktiken in Kommunikation und Diskurs nachgewiesen werden (vgl. Heller 2012; Morek 2012; Budde 2020). Heller (2017a) zeigt, dass sog. diskursive Passungen im Unterrichtsgespräch und die dafür bereitgestellten Scaffolding-Aktivitäten²⁸, z. B. bzgl. Argumentations- und Erklärpraktiken, die unterrichtlichen Beteiligungs- und Lerngelegenheiten von Schüler/-innen beeinflussen können. Für dyadische Lehrpersonen-Schüler/-innen-Interaktionen können Koole/Elbers (2014) nachzeichnen, wie das Bearbeiten von Schülerbedarfen anhand des Eingehens auf ebenjene (*responsiveness*) nicht immer das jeweilige Kompetenzniveau der Schülerin oder des Schülers berücksichtigen. Er identifiziert vermehrte oder verpasste Lerngelegenheiten, die damit einhergehen können. Diese Erkenntnisse zeigen, dass der Umgang mit Passungen und Divergenzen jegliches Unterrichtsgeschehen durchdringt, u. a. mit Auswirkungen auf Beteiligungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten.

2.4.2 Passung und soziale Identität

Arbeiten wie die genannten zeigen, dass Schule auch auf Ebene der Interaktionen „kein sozial neutraler Raum ist“ (Heller/Quasthoff 2020: 89). Bildungsungleichheiten lassen sich also nicht nur auf institutionell-strukturelle Gründe zurückführen, sondern werden „auch interaktiv hergestellt und perpetuiert“ (Heller/Kotthoff 2020: 8). Was aber machen interaktional manifestierte schulische Passungen oder Nicht-Passungen mit dem Erleben und dem Selbstbild von Schüler/-innen? Heller/Quasthoff (2020: 90) konnten nachzeichnen, dass „(passungsabhängige) Zuschreibungen“ insbesondere bzgl. Kompetenzen und Lernbereitschaften nicht nur vonseiten der Lehrpersonen wirksam sind (vgl. auch Kordts 2020), sondern sich auch im Erleben der Schüler/-innen zeigen. Dieser Einfluss von Passungsverhältnissen lässt sich auch im unterschiedlichen Erleben von Schule durch die Schüler/-innen nachweisen. So haben Jünger (2008) für den Schweizer Raum genauso wie Heller/Quasthoff (2020: 91) für den deutschen Kontext „gesprächsübergreifende und habitualisierte Sichtweisen“ von sozial privilegierten im Unterschied zu benachteiligten Kindern in Gruppendiskussionen aufzeigen können. Insbesondere die Tatsache, dass divergierende Erfahrungswelten im schulischen Kontext nachweisbar sind, legt eine Bedeutung von Passungen in der schulischen Interaktion auch in Bezug auf Zuschreibungen und Identitätsaushandlungen nahe.

²⁷ Das *Doing*-Konzept stammt aus der Geschlechtersoziologie, die beispielsweise von „doing gender“ (West/Zimmerman 1987; Hirschauer 1989) spricht. In Anlehnung daran wurde das Konzept erweitert, z. B. zu „doing difference“ (West/FENSTERMAKER 1995). Es referiert darauf, dass Identität(-smerkmale) aktiv in sozialen Interaktionen und Praktiken konstruiert wird/werden und nicht statisch ist/sind.

²⁸ Scaffolding als didaktisches Konzept sprachsensiblen Unterrichts bezeichnet eine gezielte, schrittweise Unterstützung durch Lehrpersonen, die den Lernprozess der Schüler/-innen wie ein Baugerüst durch temporäre Hilfen strukturiert und begleitet (vgl. Gibbons 2009 u. a.).

Wo Passungsthemen bearbeitet werden und inwiefern diese im Zusammenhang mit Lerngelegenheiten, Identitätsarbeit und Schulerfolg stehen, lässt sich folgendermaßen visualisieren:

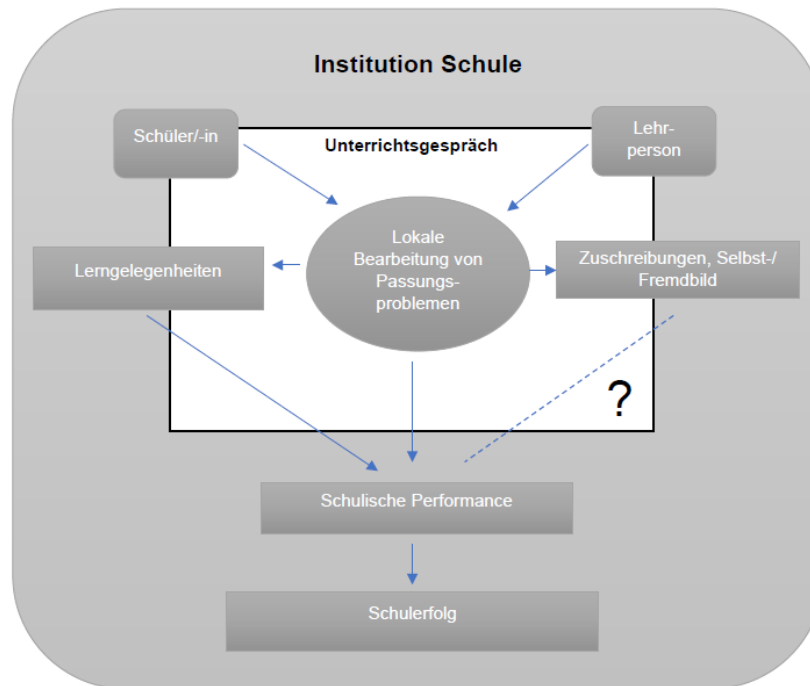


Abbildung 1: Passungsorte in der Schule

Diese Abbildung macht die Relationen zwischen den Akteur/-innen und das komplexe Wechselspiel zwischen Anforderungen der Schule, den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler/-innen und die daraus resultierende lokale Bearbeitung von Passungsproblemen im Unterrichtsgespräch sichtbar.

Während die lokale Bearbeitung von Passungsproblemen empirisch nachgewiesen zu vermehrten oder verminderten Lerngelegenheiten sowie unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten führen kann, ist der Zusammenhang zwischen Identitätsarbeit im Sinne von Zuschreibungen, Selbst- und Fremdbild und dem Schulerfolg noch nicht vollumfänglich empirisch gesichert. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass Passungsprobleme nicht nur dazu führen, dass Unterschiede zwischen Schüler/-innen markiert werden, sondern zu unterschiedlichen Zuschreibungen und Identitätsaushandlungen, die sich auf das Selbstbild und die Wahrnehmung der Personen sowie auf die schulische Performance und somit auf den Schulerfolg auswirken können.

2.4.3 Unterschiede hervorbringen

Kann Passung in der konkreten Interaktionssituation nicht hergestellt werden, bleiben Differenzen mit den angesprochenen Auswirkungen bestehen. Unterschiede können sich allerdings nicht nur durch fehlende Passung manifestieren. Sie können ebenfalls im Unterrichtsgespräch aktiv hervorgebracht und reaktualisiert werden.

Dies kann auf der unterrichts-inhaltlichen Ebene geschehen. Ein eindrückliches Beispiel liefert dabei Worthams Studie (2006), die in der anthropologischen Linguistik verortet ist. Wortham zeichnet die Identitätsentwicklung von zwei Schüler/-innen während eines ganzen Schuljahres nach und zeigt, wie die Unterrichtsthemen Kategorienbildung/Differenzdimensionen nahelegen können, mit denen einzelne Schüler/-innen im Unterrichtsgespräch identifiziert wurden, und inwiefern dies Einfluss auf ihre soziale Identifikation in der Klasse hat.

Unterschiede können in der lokalen Interaktion durch das aktive Thematisieren von Differenzdimensionen hervorgebracht und verstärkt werden, sowohl durch Redebeiträge einzelner Schüler/-innen als auch durch die Lehrperson. Hierbei ist von Interesse, welche Differenzdimensionen in konkreten Interaktionen relevant gesetzt werden, wo sich beispielsweise Passungsdisparitäten zeigen und wie sie bearbeitet werden. Nur so können mit der Heterogenität von Lerngruppen eventuell einhergehende Benachteiligungen sowie mögliche Unterschiede in den Praktiken verschiedener Klassen oder Schulformen im Umgang mit neu zugewanderten Schüler/-innen offengelegt werden.

Mit Blick auf Seiteneinsteiger/-innen lässt sich hier nochmals die aus der Migrationspädagogik stammende Kritik aufgreifen (vgl. z. B. Khakpour 2016, 2022; Mecheril/Shure 2015), dass Schüler/-innen allein durch die Zuordnung zu einer bestimmten Schülergruppe bereits *verbesondert* werden und ein *Wir* und *Ihr* geschaffen wird. Die Migrationspädagogik kritisiert hier aus konzeptueller Perspektive die Zuordnung von Schüler/-innen zu bestimmten Gruppen, die insbesondere auf einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2023) beruht.

Hintergrund dafür ist, dass „*symbolische binäre Einteilungen und Kategorisierungen*“ (Riegel 2016: 213) mit klaren Grenzziehungen in der Schule dominante Normalitätsvorstellungen festigen. Die (auch nichtsprachlich erfolgenden) Differenzierungen führen aus Sicht Riegels (2016) oft zu wertenden Zugehörigkeitszuschreibungen und Abgrenzungsprozessen, die auf eine binäre Differenzkonstruktion von *wir und die anderen* bzw. auf ein Anders- und Fremdmachen reduziert werden kann. In der Sozialpsychologie und verschiedenen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskursen wird die daraus resultierende Praxis als *Othering* beschrieben. Wenngleich *Othering* von diesen Disziplinen aus einer machtkritischen Perspektive (soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Machtverhältnisse) gelesen wird, weil dies in der Regel innerhalb eines Machtgefälles geschieht (vgl. Riegel 2016: 8 f.), ist die ihm zugrunde liegende Praxis, sich mit anderen zu vergleichen und Unterschiede festzustellen, zutiefst menschlich und manifestiert sich permanent in Interaktionen (vgl. Raab et al. 2010; mit Bezug auf Festinger 1954). Die Markierung des Andersseins mit Bewertungsanteilen, die insbesondere auf ein Nichtverstehen und Abwerten des Anderen abzielen, machen diese Praxis problematisch und damit zu *Othering*. Eine Spielart von *Othering* liegt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht dann vor, wenn „die in den Mittelpunkt gerückten Eigenschaften positiv [...] bewertet werden“ (Diversity Arts Culture 2022). Kern des Prozesses ist hierbei ebenso, dass die mit diesen Eigenschaften belegten Menschen als abweichend von der Norm interpretiert werden, was zu einer Ausgrenzung der dieser Gruppe zugehörigen Personen führt. Welche Auswirkungen das aber konkret in der Interaktion hat, bleibt unklar.

Es wird deutlich, dass *Othering* Zugehörigkeitsaushandlungen voraussetzt, wie sie in der interaktionalen Ko-Konstruktion von Identitäten durchgehend mitlaufen. Dies zeigt die dominante

Rolle interaktiver Identitätskonstruktion auch in einem schulischen Kontext, da hier nicht nur Wissen und Lernen verhandelt wird, sondern auch Zugehörigkeiten über die Relevanzsetzung von Unterscheidungsachsen wie der „Unterscheidungsachse Sprache“ (Khakpour 2016: 159). Seiteneinsteiger/-innen machen in der Schule allein durch ihren Status als Seiteneinsteiger/-innen Zugehörigkeitserfahrungen: „Migrationsbezogene Positionierungen beispielsweise als [...] Seiteneinsteiger_in weisen auch immer einen Bedeutungsgehalt auf hinsichtlich des zugestandenem Zugehörigkeitsstatusses zu einem (natio-ethno-kulturellen) Wir“ (Khakpour 2016: 159).

Mit dieser Herausstellung der Relevanz von Zugehörigkeitsaushandlungen im Zusammenhang mit Passung, Differenz und Bildungsgerechtigkeit werden nach einem Zwischenfazit im nächsten Kapitel Aspekte und Ressourcen der Ko-Konstruktion schulischer Identitäten herausgearbeitet.

2.5 Zwischenfazit I

Kapitel 2.2 bis 2.4 haben gezeigt, dass Bildungsungleichheit sich strukturell und interaktional manifestiert. Aus den Ausführungen ergeben sich folgende Punkte, die für diese Arbeit festzuhalten sind:

- Seiteneinsteiger/-innen stellen eine heterogene Gruppe dar, ähneln sich aber in bestimmten Merkmalen. Wenn Schüler/-innen mit diesen Merkmalen in Klassen integriert werden, erweitert sich meist das Spektrum an heterogenen Merkmalen innerhalb der Klasse. Dies zeigt sich in einer größeren Bandbreite an beispielsweise Sprachkompetenzen, Wissensständen und Alter.
- Herkunft und insbesondere eine kurz zurückliegende Zuwanderung gelten als Prädiktor für Bildungsungleichheit, wenngleich die sozioökonomischen Verhältnisse einer Person stärker mit der besuchten Schulart als mit einem Migrationshintergrund korrelieren.
- Die Zugehörigkeit des Individuums zu unterschiedlichen Milieus und gesellschaftlichen Erfahrungsräumen macht gesellschaftliche Heterogenität sowie Heterogenität im schulischen Feld erklärbar.
- Auch wenn Heterogenität im schulischen Feld als *normal* angesehen werden sollte, setzen die institutionellen Strukturen und die in ihnen stattfindenden Interaktionen vielfältige Passungen mit bildungsbürgerlichen Praktiken voraus, sodass Passungsverhältnisse zum einen über Schulerfolg mitentscheiden, zum anderen der interaktiven Differenzbearbeitung in der Schule auch für den Schulerfolg eine zentrale Funktion zukommt.
- Da Benachteiligungen genauso wie Passungen *in situ* in der Interaktion hergestellt werden und sich manifestieren, lassen sich Prozesse wie Othering beschreiben, deren Wirkungen sich in der konkreten Interaktion rekonstruieren lassen.

Vor diesem Hintergrund ist es folgerichtig, dass diese Arbeit sich auf konkrete Interaktionen einer bestimmten Schülergruppe – der Seiteneinsteiger/-innen – fokussiert, die häufig mit

wachsender schulischer Heterogenität in Verbindung gebracht wird, und dass erörtert wird, inwieweit sich Interaktionen in verschiedenen Schultypen unterscheiden.

Während viele Arbeiten in diesem Bereich sich z. B. auf lehrpersonenseitige Unterstützungshandlungen oder den Erwerb sprachlicher Praktiken fokussieren, möchte ich die unterrichtlichen Interaktionen im Plenum im Hinblick auf Identitätszuschreibungen untersuchen. Ich verspreche mir davon

- a) die Identifikation bestimmter mit Seiteneinsteiger/-innen assoziierter Identitätsmerkmale und die Beschreibung ihrer Rolle in plenaren Unterrichtsgesprächen
- b) Erkenntnisse über eine eventuelle Schulformspezifität in der Zuschreibung bestimmter schülertypischer Merkmale.

Erkenntnisse aus Punkt b) könnten ein neues Licht auf die Beschulung von Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte werfen.

3 Analytische Perspektiven: Interaktionale Ko-Konstruktion schulischer Identitäten

[I]dentity inheres in actions, not in people.

Bucholtz/Hall 2005b: 376

Nachdem Kapitel 2 sich der Zielgruppe Seiteneinsteiger/-innen sowie Konzepten, Erkenntnissen und dem Umgang mit Heterogenität in Bildungseinrichtungen gewidmet hat, stehen in diesem Kapitel analytische Perspektiven auf die interaktionale Ko-Konstruktion schulischer Identitäten zentral.

Dafür werden in Kapitel 3.1 soziale Identität(en) und Mitgliedschaftskategorisierungen als Konzepte von Identität und Zugehörigkeit erörtert, bevor Merkmale von interaktionaler Identitätsarbeit herausgestellt werden, die Identitätsaushandlungen in der Schule charakterisieren (Kap. 3.2). Kapitel 3.3 legt anschließend dar, warum sich für diese Arbeit insbesondere Positionierungen als Ressource anbieten, um situative Profile sozialer Schüleridentitäten nachzuzeichnen. Dieses Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit (Kap. 3.4) und der Einordnung des obigen Zitats.

In diesem Sinne soll dieses Kapitel Hintergründe aufzeigen, wie sich interaktive Identitätsarbeit innerhalb von schulischem Unterricht manifestiert und inwieweit Identität und Interaktion miteinander einhergehen. Es bildet zusammen mit Kapitel 2 die theoretische Fundierung für das Zusammendenken von schulischen Identitätsaushandlungen und migrationsbedingter Heterogenität im Bildungskontext.

3.1 Forschungshintergrund: Konzepte von Identität und Zugehörigkeit

Bevor Identitätsverhandlungen in der Schule genauer untersucht werden, soll an dieser Stelle ein Überblick über die dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzepte von Identität und Identitätszuschreibungen gegeben werden. Daher beschreibe ich im Folgenden das für die Herangehensweise dieser Arbeit grundlegende interaktionale Paradigma der sozialen Identität sowie das Konzept der sozialen Positionierungen nach Harré/van Langenhove (1999), die das Grundverständnis dieser Arbeit bilden. Gleichwohl umreißt ich weitere relevante, von Sacks (1995) eingeführte Konzepte wie das der sozialen Kategorisierungen sowie des *Recipient Designs*. Abschließend stelle ich dar, welche Prämissen sich daraus für Identitätsverhandlungen in der Schule ergeben.

3.1.1 Soziale Identität(en)

Die wechselseitige Zuschreibung identitätsstiftender Merkmale und damit auch ihre Aushandlung ist nicht nur aus gesprächsanalytischer Perspektive ein untrennbarer Bestandteil sprachlicher Handlungen (vgl. Antaki/Widdicombe 2008: 2). Aus der Sozialpsychologie stammend – Herbert Mead (1934) hat dieses Paradigma maßgeblich geprägt –, greift auch die

Soziologie und Ethnomethodologie, aus der sich die Gesprächsanalyse entwickelt hat (vgl. Stukenbrock 2013: 223), weitestgehend auf diese interaktionale Sicht auf Identität zurück. Identität wird somit inzwischen disziplinübergreifend als ein dynamisches und kontextsensitives Konstrukt angesehen, das sich in Interaktionen auf unterschiedliche Weise manifestiert. Somit können Identitätszuschreibungen in einer konkreten Situation – also *lokal* – etabliert, reaktualisiert oder verändert werden (vgl. Antaki/Widdicombe 2008: 2; Young 2008: 221). Dies geschieht, indem implizite oder explizite Persönlichkeitszuschreibungen in diesen interaktiv hervorgebracht – d. h. ko-konstruiert –, aus- und verhandelt werden. Diese Ko-Konstruktion und Aushandlungsprozesse sozialer Identitäten neu zugewanderter Schüler/-innen im Regelunterricht stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit.

Da Menschen sich in vielen verschiedenen Kontexten bewegen – im Falle einer Seiteneinsteigerin könnten diese z. B. ihre Herkunftsfamilie sein, der Sportverein, in dem sie Fußball spielt, ihr Freundeskreis sowie ihre Klasse –, kann streng genommen nicht von *einer einzigen* sozialen Identität²⁹ gesprochen werden. Jeder Kontext bringt eine entsprechende Rolle mit sich (vgl. u.a. Sreckels/Kotthoff 2007: 416), in denen verschiedenste sozial und kulturell relevante Parameter (vgl. Duszak 2002: 2; Keupp et al. 2002: 68, zit. n. Sreckels/Kotthoff 2007: 416) wirken. Der Status einer Person und ihre Rolle können je nach Kontext also differieren und vielfältige Ausprägungen aufweisen; sie formen somit Teile sozialer Identitäten einer Person. So kann es beispielsweise sein, dass die Seiteneinsteigerin als Mitglied einer Fußballmannschaft oder als beste Freundin sozial anders identifiziert wird oder sich einer Gruppe anders zugehörig fühlt, als es in ihrer Schulklasse als Lernende geschieht. Dies kann z. B. am Einfluss und an der Lesart eher unveränderlicher, in allen Kontexten potenziell wahrnehmbarer Persönlichkeitsmerkmale (Zimmerman (2008: 90 f.) bezeichnet dies als „*transportable identity*“ einer Person) wie Nationalität, Geschlecht und Alter liegen, die in jedem Kontext unterschiedlich interpretiert werden und als Merkmale in einem spezifischen sozialen Kontext stärker gewichtet werden, während sie in anderen keine oder eine andere Rolle spielen (z. B. Sprachkenntnisse).

Soziale Identifikation bzw. soziale Identität ist somit nicht ohne ein oder mehrere Gegenüber denkbar und lässt sich auch in dieser Arbeit als das von der betreffenden Person verarbeitete Bild der anderen, das diese sich von dieser Person machen und widerspiegeln, definieren (vgl. Abels 2008: 509; Mead 1934). Diese *soziale(n) Identität(en)* wird bzw. werden um eine „mehr oder weniger vage Vorstellung“ (Abels 2008: 509), die sich jede Person von sich selbst macht, ergänzt, die sog. *personalen Identität*.

Die auch den obigen Ausführungen immanenten Kernannahmen bezüglich sozialer Identität lassen sich gut mit Bucholtz und Halls (2005a) synthetisch gestaltetem³⁰ Analyserahmen für

²⁹ Die Trennung der Ich-Identität in soziale und personale Anteile geht auf den Sozialpsychologen Herbert Mead (1934) zurück, der diese als *I* und *me* bezeichnete. Der Begriff *soziale Identität* wurde u. a. von Henri Tajfel, Joseph Forgas und Jim Turner geprägt (vgl. Sreckels/Kotthoff 2007). Auf eine historische Herleitung wird in dieser Arbeit verzichtet, einen guten Überblick über die Ausprägung des Konzepts bieten aber z. B. Abels (2008) sowie Sreckels/Kotthoff (2007), Letztere auch für den Bereich kultureller Kategorisierungen in Gesprächen.

³⁰ Bei der Entwicklung dieses Rahmens haben Bucholtz/Hall (2005a) Bezug auf Erkenntnisse verschiedener Fächer genommen und bezeichnen ihre Perspektive auf Identität selbst als eine soziokulturell-linguistische (Bucholtz/Hall 2005a: 586).

Identitätsaushandlungen in sprachlichen Interaktionen zusammenfassen. Dieses Verständnis von Identität liegt auch dieser Arbeit zugrunde. Bucholtz/Hall (2005a) formulieren fünf Prinzipien, die nachfolgend dargestellt werden sollen:

- Identität ist keine statische Größe, sondern wird in Interaktionen von den Beteiligten hervorgebracht und ausgehandelt und ist somit eher Produkt sprachlicher Praktiken und sozialen Handelns als deren Quelle (Prinzip 1: *Emergence/Emergenzprinzip*).
- Identitäten speisen sich aus (a) demographischen Makrokategorien wie z. B. Alter und Ethnizität genauso wie aus (b) vorübergehenden, interaktionsspezifischen Teilnehmerrollen und (c) lokalen Positionen auf der Mikroebene einer Interaktion; welche Kategorien und Zuschreibungen lokal wie und in welchem Umfang relevant gesetzt werden, kann von Situation zu Situation variieren, sodass von multiplen sozialen Identitäten einer Person gesprochen werden kann (Prinzip 2: *Positionality/Positionalitätsprinzip*).
- Identitätsbeziehungen und -zuschreibungen können (sprachlich) durch verschiedene Mittel im laufenden Gespräch markiert werden und zeigen so die Orientierung des Sprechenden an. Dies kann z. B. durch (a) die offene Erwähnung von Identitätskategorien, (b) Vorannahmen bzgl. der eigenen oder der Identitätsposition des Gegenübers, (c) epistemische Orientierungen und (d) Teilnehmerrollen im Gespräch explizit oder implizit angezeigt und in der Folge interaktional ausgehandelt werden (Prinzip 3: *Indexicality/Indexikalitätsprinzip*); durch dieses sprachlich abgebildete Anzeigen wird die Ko-Konstruktion sozialer Identitäten analytisch rekonstruierbar.
- Identität ist eine intersubjektive, relational konstruierte Leistung, die Beziehungen zu anderen Identitätspositionen und anderen sozialen Akteur/-innen aufzeigt. So können durch Taktiken der Intersubjektivität³¹ komplementäre Identitätsdimensionen markiert werden, z. B. (a) Gleichheit und Unterscheidung, (b) Autorisierung und Illegitimierung (Prinzip 4: *Relationality/Relationalitätsprinzip*).
- Identität ist nie als ein Ganzes zu fassen. Sie verändert sich ständig durch und in dem jeweiligen Kontext, im Verlauf und der Art der Interaktion, durch ideologisch geprägte Konfigurationen von Selbst und Anderem und gewohnheitsmäßige und bewusste Steuerung der Identitätskonstruktion (Prinzip 5: *Partialness/Partialitätsprinzip*).

Diese Prinzipien fassen sowohl grundlegende strukturelle Eigenschaften von Identität als auch Mechanismen, durch die sich Identitätszuweisungen konstituieren, zusammen. Sie repräsentieren mögliche und gängige Fokusse, die in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Identität(en) gesetzt werden können (vgl. Bucholtz/Hall 2005a: 607). Für die vorliegende Arbeit gilt: Während die Prinzipien 1 und 5 als Grundannahmen diese Arbeit rahmen, beleuchten die Analysen in den Kapiteln 6 und 7 primär die in den Prinzipien 2, 3 und 4 beschriebenen Merkmale interaktionaler Identitätskonstruktion bezogen auf Seiteneinsteiger/-innen im Regelunterricht. So stellt sich die Frage,

- welche Kategorien und Zuschreibungen in Interaktionen (Prinzip 2) mit Seiteneinsteiger/-innen

³¹ Vgl. Bucholtz/Hall (2005b) und Bucholtz/Hall (2004).

- wann, wie und von wem (Prinzip 3) relevant gesetzt werden und
- welche Identitätsbeziehungen so markiert und fortgeschrieben werden (Prinzip 4).

Die angesprochene Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, mit denen je eine spezifische soziale Identität einer Person einhergeht, beinhaltet üblicherweise auch Zugehörigkeitszuschreibungen (vgl. Prinzip 3: *Indexikalitätsprinzip*). Hausendorf bezeichnet Zugehörigkeit folgerichtig als „relevante Größe für die laufende Interaktion“ (Hausendorf 2002: 30) und verweist somit auf eine Ausprägung von interaktiven Identitätszuschreibungen, nämlich die erstmals 1972 von Sacks beschriebenen Mitgliedschaftskategorisierungen (*membership categorization*). Ihre Analyse ist nicht primär sequenzieller Natur, sondern fokussiert sich stärker auf die Bedeutungs-/Inhaltsebene von Äußerungen und damit darauf, welche Zugehörigkeiten in Interaktionen zugeschrieben werden.³² Somit werden sie für die Frage interessant, ob, wann und wie bei Schüler/-innen die Zugehörigkeit zur Kategorie Seiteneinsteiger/-innen in Unterrichtsinteraktionen relevant gesetzt wird.

3.1.2 Mitgliedschaftskategorisierungen

Mitgliedschaftskategorisierungen bauen darauf auf, dass der Mensch die Welt mittels kognitiver Konstrukte ordnet und somit die Komplexität seiner Umwelt verringert (vgl. z. B. Hirschauer 2014: 183; Lakoff 1987: 5; Drescher/Dausendschön-Gay 1995: 85). Dafür greift der Mensch auf personen- oder gruppenbezogene Typisierungen³³ zurück, die Sacks (1995: 40 ff., 246) bereits in seinen Vorlesungen in den 60er Jahren als soziale bzw. Mitgliedschaftskategorisierungen bezeichnet. Die dabei verwendeten Kategorienzuschreibungen rekurren auf Einheiten gesellschaftlichen Wissens (vgl. Spreckels/Kotthoff 2007: 421): Wird also im Gespräch eine Kategorie relevant gesetzt, wird gleichzeitig damit verbundenes Wissen über die Kategorie abgerufen und der kategorisierten Person als Vertreter/-in dieser Gruppe zugeschrieben. Aus diesem Grund bezeichnet Sacks (1995: 40 f.) soziale Kategorisierungen als reich an Inferenzen und Schlussfolgerungen (*inference rich*). Dadurch erstreckt sich dieses kategorielle Wissen auch auf für die jeweilige Kategorie typische Aktivitäten und ihre Beschreibungen („category-bound activities“, Sacks 1995: 248 ff. u. a.) und andere kategoriengebundene Merkmale, z. B. Eigenschaften, Verhaltensweisen und Haltungen (von Watson 1978 als category-bound predicates oder auch von Jayyusi 2014: 35 unter Berücksichtigung weiterer Merkmale wie z. B. der äußeren Erscheinung als „category bound features“ zusammengefasst; im Folgenden als *kategoriengebundene Merkmale* bezeichnet). Explizite oder implizite Referenzen auf solche kategoriengebundenen Merkmale in Interaktionen können genauso die Zuschreibung einer Kategorie evozieren wie umgekehrt. Zusammenfassend kann festgehalten werden: Der menschliche Rückgriff auf derartige Typenzuordnungen dient dazu, sich aufgrund von Informationen und ohne eine detaillierte Beschreibung schnell ein Bild von einer Person zu machen und dieses so auch weiter kommunizieren zu können.

³² Stokoe (2012: 278) charakterisiert die Analyse von Mitgliedschaftskategorien als insbesondere geeignet für Forschende mit einem thematischen (*topical*) oder kategoriellen Interesse.

³³ Vgl. auch Schütz' Konzept der Typisierungen als Zuordnungsprozesse innerhalb der menschlichen Welt (Schütz 1971).

Typische schulbezogene Kategorisierungen können z. B. auf das Kategorienset³⁴ *Beruf* (*Lehrer/-in*, *Schulsozialarbeiter/-in*, *Schulleiter/-in*) oder *Schüler/-in* verweisen. Letzteres kann ausdifferenziert sein, z. B. durch implizite und explizite Fähigkeitszuschreibungen (*Dreier-Kandidat/-in*, *Musterschüler/-in*) Schülergruppenzugehörigkeit (*Streber/-in*, *Seiteneinsteiger/-in*, *Grundschüler/-in*, *Hauptschüler/-in* etc.) mit jeweils wieder assoziierten Aktivitäten (z. B. *meldet sich immer*, *kippelt mit dem Stuhl*) und Merkmalen (z. B. *spricht noch nicht so lange Deutsch*; *fleißig*, *künstlerisch begabt*). Sie beinhalten auch Informationen zur Relation der Zuschreibung (*Streber/-in* z. B. eher durch Mitschüler/-innen, *Dreier-Kandidat/-in* eher durch Lehrpersonen). Wie diese Kategorien aber konkret gefüllt sind und welche Aspekte relevant gesetzt werden, muss über das wechselseitig angezeigte Verständnis in der lokalen Interaktion rekonstruiert werden.³⁵

Im schulischen Kontext konnten bereits vielfältige Kategorisierungsprozesse und Eigenheiten schulischer Kategorisierungen beschrieben werden – Mazeland/Berenst (2008) zeigen Kategorisierungspraktiken und Kriterien zur Schülerbewertung bei Zeugniskonferenzen in den Niederlanden auf, für den deutschen Sprachraum gibt es Erkenntnisse in Bezug auf schulische Elterngespräche z. B. von Kotthoff (2012), Röhrs (2023) und Mundwiler (2017). Artamonova (2016) nimmt Zugehörigkeitsaushandlungen in einer Hauptschulklasse in den Blick. Kalthoffs (2017) Untersuchung schulischen Bewertens und Beurteilens zeigt, dass es im institutionellen Kontext Schule insbesondere zu klassifizierenden und bewertenden Kategorisierungen kommt. Hier wirkt die typische „Schulsemantik“ (Röhrs 2023: 94), indem sich schulische Kategorisierungen oft am Notensystem (*Dreier-Kandidat/-in*) oder schulisch erwünschten Verhaltensweisen (*fleißig*, *ruhig*, *interessiert*) orientieren. Auch in meinen Daten zeigen sich explizite wie implizite kategorielle Zuschreibungen in Bezug auf einzelne Personen wie auch Klassen als Gruppe von Personen (siehe auch Kap. 3.3 zu kollektiven Positionierungen). So äußert ein Lehrer über die neu zugewanderten Schüler/-innen: sie sind eigentlich wie unsere alten hauptschüler (aus einer Gesprächsnotiz) und schreibt somit den Seiteneinsteiger/-innen wie auch den aktuellen Hauptschüler/-innen klar zu benennende Merkmale zu.

Für meine Arbeit sind kategorielle Zuschreibungen insofern relevant, als sie

- a) deutlich machen können, welche Handlungen und Merkmale mit einer Kategorie, in diesem Falle der Kategorie Seiteneinsteiger/-innen, in Verbindung gebracht werden, und
- b) zeigen, in welchen Fällen eine Zugehörigkeit zu dieser Gruppe in der konkreten Interaktion relevant gesetzt wird.

Dies gilt es in den folgenden Analysen zu berücksichtigen. Allerdings verfolgt diese Arbeit keinen reinen thematischen oder kategoriellen Fokus, der laut Stokoe (2012: 278) mit der

³⁴ Sacks spricht von „a class of category sets“ (1995: 40), die er als *MIR Membership Categorization Device* bezeichnet. MIR steht dabei für *membership*, *inference-rich*, *representative*.

³⁵ Somit darf die unter 2.1 erfolgte Definition von *Seiteneinsteiger/-innen* nicht verwechselt werden mit den Inhalten und Merkmalen der Kategorie Seiteneinsteiger/-in. Der von außen evozierte Blick einer Definition muss nicht in allen Bereichen mit den in einer lokalen Interaktion relevant gesetzten Merkmalen einer Kategorie deckungsgleich sein. Festzuhalten ist aber, dass das Vorhandensein dieser Begrifflichkeit bereits auf eine kategorielle Qualität des Begriffs Seiteneinsteiger/-in hinweist.

Analyse von Mitgliedschaftskategorisierungen gewinnbringend herausgearbeitet werden kann, sondern nimmt die gesamte Identitätsarbeit von Seiteneinsteiger/-innen in der Unterrichtskommunikation ihrer Regelklasse in den Blick. Dafür ist eine reine Analyse von Mitgliedschaftskategorisierungen nicht ausreichend (vgl. auch Deppermann 2013: 63 und 66 ff.)³⁶. So argumentieren indirekt auch Czyżewski et al. (1995: 31), wenn sie Kategorisierungen als lokale Strukturen charakterisieren, die dann einen Beitrag zur Beschreibung der Konstitution sozialer Identitäten liefern, wenn auch globale Strukturen berücksichtigt werden, die sich z. B. in einer sequenziellen Analyse zeigen. Aus diesem Grund dürfen weder der sequenzielle Verlauf noch andere auf die Interaktion einwirkende Aspekte wie der lokale und der globale Kontext, generell das *Recipient Design* und seine Auswirkungen auf Unterrichtseinbindung außer Acht gelassen werden. Ihre Rolle wird im Folgenden kurz umrissen.

3.2 Merkmale interaktionaler Identitätsarbeit mit Fokus Schule

Globale Strukturen von Identitätsarbeit zeigen sich im sequenziellen Verlauf eines Gesprächs – oder weiter gefasst: eines Diskurses – über einen längeren Zeitraum und durch zeitskalenübergreifende Beziehungen („cross-timescale relations“, Wortham 2006: 9). Sie werden im Rahmen der Gesprächsanalyse mit unterschiedlichen Konzepten nachverfolgt. Als dominant lässt sich dabei das Konzept des *Recipient Designs* (im Folgenden auch Adressatenzuschnitt³⁷) herausstellen. Aber auch die Annahme geteilten Wissens (*common ground*) als Basis des Adressatenzuschnitts sowie die Möglichkeiten, die der Beteiligungsrahmen einer Gesprächssituation – in diesem Falle des Unterrichts – eröffnet und beschränkt, wirken auf die Identitätsarbeit funktional ein. Beides wird im Folgenden dargestellt.

3.2.1 *Recipient Design* als Teil interaktiver Identitätsarbeit

Das konversationsanalytische Konzept des Adressatenzuschnitts (*Recipient Design*) kann in Hinblick auf interaktionale Identitätskonstruktion als eine Konkretisierung des Indexikalitätsprinzips von Bucholtz/Hall (2005a) (vgl. Kap. 3.1.1) gesehen werden und beschreibt ein grundlegendes Phänomen der Gesprächsorganisation (vgl. Hitzler 2013: 112). Es handelt sich dabei in den Augen von Sacks et al. (1974: 727), die dieses Konzept eingeführt haben, um das wahrscheinlich allgemeinste Prinzip, das Gesprächsinteraktionen spezifiziert. In gesprächsanalytischen Diskursen wird bemängelt, dass diese grundlegende Rolle im Gespräch nur selten expliziter Gegenstand der Forschung ist (vgl. Deppermann/Blühorn 2013: 7; Hitzler 2013) – mit Blick auf Interaktionen und interaktionale Identitätsaushandlungen in der Schule müssen sog. Design-Aktivitäten berücksichtigt werden.

³⁶ Für eine Methodendiskussion, insbesondere bzgl. des Verhältnisses zwischen Konversationsanalyse und Mitgliedschaftskategorisierungen, siehe auch Stokoe (2012), Schegloff (2007) und Deppermann (2013).

³⁷ Der übersetzte Terminus *Adressatenzuschnitt*, den ich hier analog zu Deppermann/Blühorn (2013) verwende, spezifiziert, dass der Zuschnitt auf eine/-n oder mehrere Adressat/-innen eines Turns vorgenommen wird und sich nicht an allen möglichen Rezipient/-innen orientiert (vgl. Deppermann/Blühorn 2013: 8 f.).

Das Konzept des Adressatenzuschnitts unterliegt der Prämisse, dass sich die jeweiligen Gesprächspartner/-innen aneinander orientieren und ihre Gesprächsbeiträge auf die andere Person und das ihr zugeschriebene Wissen zuschneiden müssen, um erfolgreich zu kommunizieren (vgl. Sacks 1995; für Mehrparteieninteraktion auch Hitzler 2013). Damit ist es relevant, wer der oder die jeweiligen Interaktionspartner/-in/-nen ist bzw. sind: Der personen- oder gruppenspezifische Zuschnitt erfolgt durch die Berücksichtigung von (1) generischem Wissen über soziale Kategorien und assoziierte Eigenschaften, (2) Erkenntnissen aus der gemeinsamen Interaktionsgeschichte und (3) Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus der aktuellen Interaktion (Deppermann/Blühdorn 2013: 8). Solche sprecherseitigen *Annahmen* über Eigenschaften, Wissensstände oder Einstellungen über den oder die Interaktionspartner/-in(nen) müssen nicht mit dem Selbstbild der jeweiligen Person übereinstimmen und stellen somit eine – wenn auch meist implizite – Fremdpositionierung (vgl. Kap. 3.3 zur Erläuterung der Begriffe) dar (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168 f.; Deppermann/Blühdorn 2013: 8). Diese für die interaktive Identitätskonstruktion aufschlussreichen Design-Aktivitäten sind ein weiterer Grund, Positionierungsaktivitäten in dieser Arbeit fokussiert in den Blick zu nehmen, denn diese sprecherseitigen Annahmen bestimmen maßgeblich und zusammen mit den Reaktionen des oder der Gegenüber(s) auf eine Äußerung, wie jemand seinen nächsten Turn designt, d. h. auf die jeweils andere Person zuschneidet. Mit den Worten von Deppermann und Blühdorn (2013: 8): „Die Online-Analyse der Aufgabenperformanz der Partner wird [...] vom Sprecher genutzt, um folgende Turns an die erschlossenen Eigenschaften des Partners anzupassen.“ In schulischen Interaktionen ist dies sehr gut beobachtbar und wird – auch beeinflusst von der asymmetrischen Rollenverteilung (siehe auch Kap. 3.2.3) – z. B. in den Anpassungen, die eine Lehrperson innerhalb eines Unterrichtsgesprächs vornimmt, deutlich.

Hitzler (2013: 113) formuliert:

„Vielmehr erlegt es dem Sprecher auf, der Empfängerin für die von ihm angestrebte Gesprächssituation eine angemessene Identität zuzuschreiben: Recipient Design bezieht die Eigenheiten der Empfängerin nicht lediglich mit ein, sondern produziert sie erst und stellt sie, wie alles in der Interaktion, zur Ratifikation durch das Gegenüber, das im zweiten Zug die Möglichkeit hat, sich dazu zu verhalten.“

Bezogen auf die interaktive Identitätsarbeit bedeutet dies, dass in einem solchen Adressatenzuschnitt das Bild – oder wie Schmitt/Knöbl (2013: 242) schreiben: die Repräsentanz – deutlich wird, die ein Interaktionspartner vom anderen hat und sich im Verhalten der Interaktionspartner/-innen spiegelt. Damit werden „Interpretationen der Annahmen und Zuschreibungen von Sprechenden über Rezipierende“ (Mundwiler 2017: 43) an der sprachlichen Oberfläche als direkte oder indirekte, explizite oder implizite Positionierungen rekonstruierbar. Das jedem Gespräch immanente *Recipient Design* eröffnet also den Interagierenden, sich wechselseitig Identitäts- und Beziehungsmerkmale zuzuschreiben. Über diese müssen – genauso wie über außerhalb der Beziehungsebene liegende Inhalte – in der Interaktion geteilte Annahmen bzw. geteiltes Wissen hergestellt werden.

3.2.2 Common Ground als Teil des Adressatenzuschnitts

Die bereits angesprochene Zuschreibung von Identitäts- und Beziehungsmerkmalen durch Positionierungsaktivitäten fügt sich in ein grundlegendes Attribut eines Adressatenzuschnitts ein, nämlich in der Interaktion „Annahmen zum gemeinsamen Wissen zu bilden und laufend zu aktualisieren“ (Mundwiler 2017: 44). Diese angenommenen geteilten Wissensstände werden als *Common Ground* (Clark 1996; Stalnaker 2002) bezeichnet. Im inhaltsbezogenen Unterrichtsgespräch berücksichtigt so z. B. eine Lehrperson den vermuteten Wissensstand seiner Schüler/-innen. Diese Berücksichtigung erfolgt meist implizit, kann aber auch explizit deutlich werden. Wenn der Mathematiklehrer also auf die Bitte eines Seiteneinsteigers um eine Erläuterung zunächst explizit nachfragt, ob der Schüler ein bestimmtes Fachwort (in diesem Fall *Zinsen*) versteht, versucht er den *Common Ground* auszuloten, auf dem er seine Erklärung aufbauen kann (vgl. Beispiel 2: PG_MA_5 Teil 2 (30:38) in Kap. 6.2.1). Auch in der Ermittlung und Zuschreibung schulischer Wissensstände in der Unterrichtsinteraktion können sich Ein- und Ausgrenzungsprozesse, *Othering*³⁸ oder der Status des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin im Verhältnis zur ganzen Klasse zeigen (vgl. Analysen in Kap. 6 und 7). Gleichzeitig werden die in der jeweiligen Äußerung immanenten Annahmen über andere Aspekte des Gegenübers, z. B. Eigenschaften und weitere identitätsstiftende Merkmale, durch Akzeptanz oder Zurückweisung ausgehandelt – auch hier wird somit eine Spielart des *Common Ground* etabliert. Der Adressatenzuschnitt liefert so zusammen mit dem Konzept des *Common Ground* einen bedeutsamen Analyseaspekt, der sich in eine Analyse sozialer Positionierungen einfügt, eine umfassende Rekonstruktion interaktiver schulischer Identitätskonstruktionen sowohl einzelner Personen als auch Klassen ermöglicht und so das Spannungsfeld beschreibt, in dem Seiteneinsteiger/-innen sich in Regelklassen bewegen.

3.2.3 Die Besonderheiten des unterrichtlichen Beteiligungsrahmens

Adressatenzuschnitte in Schule und Unterricht weisen einige gesprächsorganisatorische Besonderheiten auf, die zum einen mit den institutionell festgelegten Rollen, zum anderen aber mit der Kommunikationssituation zusammenhängen. Im Folgenden wird daher als Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit der Beteiligungsrahmen von Kommunikationssituationen beleuchtet, um anschließend auf weitere Spezifika des *Recipient Designs* in der Schule als Mehrparteieninteraktion einzugehen.

Das Goffman'sche Konzept des Beteiligungsrahmens beruht auf der bereits beschriebenen Beobachtung, dass die Interaktionsbeteiligten sich wechselseitig aneinander orientieren (vgl. Goffman 1981: 128). Sie schaffen so einen Beteiligungsrahmen („participation framework“ Goffman 1981: 129 ff.) innerhalb der gegebenen Situation und definieren damit auch, in welchem Ausmaß sie sich am Geschehen beteiligen. Goffman (1981) bezeichnet dies als Redestatus (*Footing*). Der konventionalisierte Beteiligungsrahmen in einer Schule ermöglicht z. B. bestimmte Interaktionsformen – Lehrpersonen haben beispielsweise durch ihre „institutionell bevorrechtigte Beteiligungsrolle“ (Schwitalla 2001: 1357) im lehrerzentrierten Unterricht ein generelles Rederecht, Schüler/-innen hingegen müssen ihren Redewunsch mittels Meldung

³⁸ Zur Definition und Einordnung siehe Kap. 2.4.3.

äußern und sich so um das Rederecht bewerben. Verschiedene Personengruppen haben also unterschiedliche Beteiligungsrollen und -rechte, die sie in einer konkreten Situation hervorbringen. In einer konkreten Interaktion zeigt sich das mit Goffmans Worten am Teilnahmestatus (*participation status*) einer Person an der Interaktion, der das Ausmaß, in dem sie sich am Geschehen beteiligen, definiert. Der lokale Teilnahmestatus ist nicht statisch, er zeigt sich in seinem Verhältnis zu einer Äußerung und kann sich im nächsten Moment wieder ändern. Mit Blick auf die Unterrichtskommunikation als ein Kommunikationsereignis, an dem mehrere Personen beteiligt sind, sind insbesondere den Teilnahmestatus charakterisierende Teilnehmerrollen interessant. Goffman (1981) unterscheidet dabei u. a. ratifizierte Teilnehmer/-innen (*ratified participants*) von adressierten und nicht-adressierten Rezipient/-innen (*adressed/unadressed recipients*) sowie Zuhörenden (*bystander*)³⁹. Bezogen auf Unterricht bedeutet dies, dass es z. B. einen adressierten Rezipienten gibt, beispielsweise einen Schüler, dem die Lehrperson auf Nachfrage einen Sachverhalt erläutert, aber gleichzeitig die Mitschüler/-innen als nicht-adressierte, aber „ratifizierte Rezipienten“ (Hartung 2001: 1353), denn sie sind unmittelbar am Unterricht Beteiligte. Dies stellt spezifische Anforderungen sowohl an die Lehrperson als auch an die Schüler/-innen. Die spezifische institutionelle Kommunikationssituation *plenares Unterrichtsgespräch* erwartet von allen Anwesenden, dass sie dem Gespräch auch dann folgen, wenn sie nicht direkt adressiert werden. Dies soll sicherstellen, dass sie sich „jederzeit kohärent [am Unterrichtsgespräch] beteiligen können“ (Hartung 2001: 1353), und ist somit Teil des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006). Gleichzeitig ergeben sich in diesem spezifischen „Interaktionsensemble“ (Schmitt/Deppermann 2007; Schmitt 2012; Schmitt/Knöbl 2013) Ansprüche an den Adressatenzuschnitt, denn die Lehrperson muss diese Mehrfachadressierung in der Unterrichtsführung aufrechterhalten.

Recipient Design in Mehrparteieninteraktionen

Generell gilt: Das Verständnis der Interaktionsteilnehmenden, an wen in einer Interaktionssituation eine Äußerung gerichtet ist, wird von einem Zusammenspiel von Körper-orientierung, sprachlichen Adressierungsformen und der konkreten Äußerungsgestaltung, also dem *Recipient Design*, geleitet (vgl. Hartung 2001: 1348 f.). So kommt es oft vor, dass ein/-e Rezipient/-in verbal adressiert wird, andere aber z. B. durch das Blickverhalten eingebunden werden.⁴⁰ Wenn ein/-e Schüler/-in eine Frage hat, beantwortet die Lehrperson diese im Plenum selten nur für diese/-n eine/-n Schüler/-in. In den meisten Fällen ist sie sich der Anwesenheit des Rests der Klasse bewusst und versucht bestenfalls, aus ihrer Antwort im „komplexen Setting [der] Unterrichtskommunikation“ (Pitsch/Ayaß 2008: 962) weitere Lerngelegenheiten für mehrere oder alle Schüler/-innen zu schaffen. Dies gilt auch für Fragen neu zugewanderter Schüler/-innen im Regelunterricht. Mehrfachadressierung in einem Unterrichtsetting denkt also bestenfalls die verschiedenen Beteiligungsrollen und die unterschiedlichen individuellen Verstehensvoraussetzungen aller ratifizierten Partizipierenden mit, auch wenn nur ein Schüler formal adressiert wird. Das (insbesondere lehrerseitige) *Recipient Design* schließt in der Schule also

³⁹ Die weiteren Teilnehmerrollen *heimliche Zuhörende (eavesdroppers)* und *zufällige Zuhörende (overhearers)* sind für die Unterrichtskommunikation weniger relevant.

⁴⁰ Um das *Recipient Design* umfassend offenzulegen und seine Funktionen zu beschreiben, braucht es eine audiovisuelle Datengrundlage. In dieser Arbeit steht allerdings nicht die mikroanalytische Rekonstruktion eines *Recipient Designs* im schulischen Kontext im Fokus, sondern punktuell das sich verbal abbildende Pendeln zwischen Individual- und Kollektivorientierung, das sich auch mit rein verbalen Daten nachzeichnen lässt.

auch die nicht-adressierten, aber ratifizierten Gesprächsteilnehmer/-innen mit ein, die die sprachliche Interaktion mitprägen. Für diese Arbeit ist das grundlegend, da die Lehrpersonen in plenaren Interaktionen mit Seiteneinsteiger/-innen immer die Mitschüler/-innen als ratifizierte Interaktionsteilnehmer/-innen berücksichtigen müssen, um ihrer Aufgabe der Klassenorganisation adäquat nachzukommen, und umgekehrt. Dieses Pendeln zwischen Kollektiv- und Individualorientierungen bei der Steuerung des Diskursverlaufes (vgl. Schmitt/Knöbl 2013, 2014)⁴¹ lässt sich auch in meinen Daten beobachten, wird in dieser Arbeit aber nur im Zusammenhang mit Identitätsarbeit in den Blick genommen. Für den schulischen Bereich liegen inzwischen einige Studien vor, die sich in unterschiedlichen Detaillierungsgraden, aber doch explizit mit Adressatenzuschnitt beschäftigen. Dazu gehören die Arbeiten von Schmitt/Knöbl (2013, 2014), die mikroanalytisch verschiedene Aspekte des *Recipient Designs* multimodal rekonstruieren und so die vielfältigen Ausdrucksressourcen des lehrerseitigen *Recipient Designs* und ihr Zusammenspiel rekonstruieren. Pitsch/Ayaß (2008: 960, 971 ff.) zeigen u. a., welche „praktische[n] Handlungsimplicationen“ der Rezipientenzuschnitt hat, indem sie die Rolle des Lehrerechos untersuchen und so aufzeigen, wie sich der Adressatenzuschnitt im Klassenkontext in sprachlich-interaktiven Praktiken äußert.

Je mehr Personen an einer Interaktion beteiligt sind, desto entscheidender ist das *Recipient Design*, da es auch weitere Funktionen erfüllen, z. B. als „Instrument der Inklusion und Exklusion eingesetzt werden kann“ (Hitzler 2013: 115). Aus analytischer Perspektive wird zumindest eine multimodale Betrachtung des *Recipient Designs* damit auch komplexer. Inwieweit dies analytisch umgesetzt werden kann, hängt sowohl von der Fragestellung als auch von den zu Verfügung stehenden Daten ab. Die vorliegende Untersuchung stützt sich primär auf verbale Äußerungen, eine detaillierte multimodale Analyse wird nicht vorgenommen.

3.2.4 Globaler und lokaler Kontext der Ko-Konstruktion sozialer Identitäten

Eine weitere Ressource, die die lokale Identitätsarbeit innerhalb und außerhalb von Schulen mitbestimmt, ist die vorherige gemeinsame Interaktionsgeschichte der Beteiligten. Auch wenn die Ko-Konstruktion schulischer Identitäten lokal stattfindet, greifen die beteiligten Interagierenden immer wieder auf Hintergrundwissen und Ressourcen zurück, die auf generellem Weltwissen beruhen (vgl. Kap. 3.3) oder aus früheren Interaktionen der beteiligten Personen stammen können. Konkret bedeutet dies für das Verständnis der Ko-Konstruktion sozialer Identität(en), dass soziale Identifizierungsprozesse lokal dynamisch ausgehandelt werden, sich aber meist dennoch innerhalb eines ähnlichen Kontexts durch Stabilität und Kontinuität auszeichnen. Wortham (2006) illustriert diesen Umstand für das schulische Feld überzeugend in einer Langzeitstudie, in der er aufzeigt, wie sich die sozialen Identitäten zweier Schüler/-innen innerhalb eines Schuljahres in konkreten Interaktionen entwickeln und manifestieren. Unterrichtsinteraktionen und -inhalte wirken als *erzähltes* und *erzählendes Ereignis*⁴² unmittelbar darauf, wie sich eine soziale Schüleridentität ausgestaltet.

Eine gemeinsame Interaktionsgeschichte und weiteres Hintergrundwissen formen das, was ich als den *globalen Kontext* fasse, der lokal stattfindende Interaktionen rahmt. Die angenommene

⁴¹ Creider (2020) spricht in diesem Zusammenhang von *Verweben* (*weaving*) und *Ausgestalten* (*embroidery*).

⁴² Im Sinne von Jakobsons (1957/1971) *narrated* und *narrating event* (vgl. Wortham/Reyes 2015).

Kontinuität und Stabilität sozialer Identitäten in einem definierten Kontext – in diesem Fall der Schule – gibt einen weiteren Grund für das multimethodische Vorgehen dieser Arbeit und den Einbezug ethnographischen Hintergrundwissens aus den Feldaufenthalten. Aus Sicht der interaktionalen Soziolinguistik kann gerade dieser Einbezug das Verständnis und die Tragweite interaktionaler Aushandlungen erweitern (vgl. Kap 5.1).

3.3 Positionierungen als Ressource (sozialer) Identitätskonstruktion

Die Ausführungen in Kapitel 3.2 haben deutlich gemacht, wie stark Unterrichtskommunikation durch den institutionellen Kontext und damit zusammenhängende Spezifika geprägt ist: Die asymmetrische Rollenverteilung und der Kontext der Mehrparteieninteraktionen beeinflussen den Adressatenzuschnitt einzelner Redebeiträge und ganzer Sequenzen genauso wie der lokale Kontext und vorherige Interaktionserfahrungen. Das ist der Rahmen, innerhalb dessen die Identitäten der Unterrichtsbeteiligten ausgehandelt und aktualisiert, also durchgängig „Identitätsangebote“ (Hitzler 2013: 127) gemacht werden.

Wie können nun diese Aspekte interaktiver Identitätsarbeit gewinnbringend für eine Analyse vereint werden? Hier bietet sich das Konzept der sozialen Positionierungen an, welches ich im Folgenden vorstellen und dessen Verwendung ich begründen möchte.

Das Konzept der sozialen Positionierungen geht auf Davies/Harré (1990) sowie auf die Ausführungen im Sammelband von Harré/van Langenhove (1999) zurück und stammt ursprünglich aus der Sozialpsychologie.⁴³ Es wurde anschließend von linguistischen und anderen Disziplinen adaptiert und weiterentwickelt (vgl. Spitzmüller et al. 2017; Deppermann 2015; Lucius-Hoene/Deppermann 2004 u. a.). Davies, Harré und van Langenhove (vgl. Davies/Harré 1990; van Langenhove/Harré 1999; Harré/van Langenhove 2007) gehen davon aus, dass die Interagierenden im diskursiven Prozess sich selbst und gegenseitig als beobachtbare und subjektiv kohärente Teilnehmer/-innen an gemeinsam produzierten Geschichten verorten (vgl. Davies/Harré 1999: 37). Diese Annahme kohäriert mit den von Bucholtz/Hall (2005a) zusammengetragenen Prinzipien (vgl. Kap. 3.1.1) und betont den „relationalen Charakter jeder Interaktion-im-Vollzug“ (Hitzler 2013: 127).

Diese Verortung bzw. Positionierung kann auf unterschiedliche Weise realisiert werden:

„There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself.“ (Davies/Harré 1990: 48)

Das Konzept der sozialen Positionierungen geht folglich davon aus, dass Gesprächsteilnehmer/-innen

⁴³ Für einen Überblick über die Entstehung des Konzepts, seiner Vorläufer und das dafür entscheidende Verständnis von „Subjekt“ siehe Spitzmüller et al. (2017).

- sich wechselseitig aneinander ausrichten (vgl. auch Kap. 3.2.1 zu *Recipient Design*) und Gesprächsverläufe gemeinsam hervorbringen;
- sich gegenseitig, aber auch sich selbst mittels sprachlicher Praktiken in den konkreten Interaktionsbeiträgen Eigenschaften, Rollen und Zugehörigkeiten zuschreiben (vgl. auch Kap. 3.1.2), was nicht strategisch und reflektiert geschehen muss, aber kann („tacit“ vs. „intentional positioning“, van Langenhove/Harré 1999: 22).

Durch diese Betonung des sequenziellen Verlaufs und der gemeinsamen Hervorbringung wechselseitiger, strukturierter Zuschreibungen persönlicher Eigenschaften (vgl. Harré/van Langenhove 1999) sind Positionierungen dazu geeignet, interaktive Identitätsarbeit umfassend abzubilden. Das analytische Instrumentarium, das sich daraus ergibt, berücksichtigt dabei, dass solche Zuschreibungen

- explizit, d. h. direkt, sowie implizit und damit nur angedeutet und vage geäußert werden können,
- im Verlauf der Interaktion durch eigene Beiträge angenommen oder modifiziert werden können oder ihnen in unterschiedlichem Explizitheits- und Direktheitsgraden (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 171) widersprochen (vgl. van Langenhove/Harré 1999: 20); werden kann und
- sich u. U. auch auf die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten auswirken, d. h., sie verfügen über Funktionalität (vgl. van Langenhove/Harré 1999: 17).

Folglich lässt sich (analytisch) zwischen Selbst- und Fremdpositionierungen sowie Positionierungen unterschiedlicher Ordnungen mit unterschiedlichen Explizitheits- und Direktheitsgraden unterscheiden (vgl. van Langenhove/Harré 1999: 20 ff.)⁴⁴, wie das folgende Beispiel illustriert:

Beispiel 1: **PG_MA_5** (29:54)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Frd = Firudin

```

11   Frd:   herr KERN,
12         (-) herr KERN,
13   Leh:   (3.4) *JA,
           *((Leh unterbricht Tafelanschrieb, dreht sich um))
14   Frd:   ich verSTEH das halt nicht so gut;
15         können sie bitte das mit (-) !BAN
neK! <<:-)> erklären
           irgendwie,> °h
16         kei AHnung,
```

⁴⁴ Weitere analytische Unterscheidungen wie *moral* und *personal positioning* (vgl. van Langenhove/Harré 1999: 21 f.) und *performative* und *accountive positioning* (vgl. van Langenhove/Harré 1999: 21) werden hier nicht dargestellt, da diese Analysekatoren in der vorliegenden Arbeit nicht eingesetzt werden.

Mit einer Aussage wie „ich verSTEH das halt nicht so gut; | können sie bitte das mit (-) !BANK! <<:-> erklären [...]“ (Z. 14 f.) positioniert sich hier ein Seiteneinsteiger beispielsweise explizit als jemand, der einen Beitrag (inhaltlich und/oder sprachlich) nicht verstanden hat, gleichzeitig aber weiß, welche Erklärung ihm ein Verstehen erleichtern würde (*Selbstpositionierung*). Zuschreibungen dieser Art basieren auf Selbststilierungen als „Präsentation von sozialen Kategorisierungen“ (Spiegel 1997: 291). Der Schüler zeigt sich hier als nichtverstehend, aber gleichzeitig aktiv und handlungsfähig, da er den weiteren Interaktionsverlauf lenkt. Gleichzeitig positioniert er den adressierten Lehrer als (be)fähig(t) (*Fremdpositionierung*), den Sachverhalt in einem anderen Bereich zu erläutern. Jede Selbstpositionierung hat so auch Anteile von Fremdpositionierungen in unterschiedlichem Umfang und umgekehrt, sodass die Unterscheidung primär eine analytische ist, die nur graduell möglich ist.

Auch der Explizitheitsgrad der Positionierungen unterscheidet sich hier: Die Selbstpositionierung als Nichtverstehender erfolgt explizit, implizit zeigt sich der Schüler aber auch als aktiv lenkend, denn er fordert einen Transfer des Erklärungsgegenstands ein. Auch die dem Turn immanente Fremdpositionierung des Lehrers als solcher erfolgt implizit.

Van Langenhove/Harré (1999: 20) teilen Positionierungen im sequenziellen Verlauf zudem unterschiedlichen Ordnungen zu. Bei einer Positionierung, die vom Gegenüber angenommen wird, handelt es sich beispielsweise um eine Positionierung erster Ordnung. Das aktive Widersprechen einer vorherigen Ordnung stellt damit eine Positionierung zweiter Ordnung dar.

Damit geht einher, dass Positionierungen eine Funktionalität haben können: Sie nehmen Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der an einer Interaktion Beteiligten und bestimmen somit die Richtung der Interaktion mit. Sie tragen dazu bei, (Gesprächs-)Situationen zu bewältigen. Für den Bereich der schulischen Elterngespräche konnte dies beispielsweise Artamonova (2016) überzeugend nachweisen. Im unterrichtlichen Kontext können implizite oder nicht intendierte Identitätszuschreibungen Auswirkungen auf Lernen und schulischen Erfolg haben, z. B. durch das Erarbeiten von Unterrichtsinhalten, in dessen Rahmen einzelne Schüler/-innen auf eine bestimmte Art und Weise sozial identifiziert werden (vgl. Wortham 2006), oder durch Differenzierungen in Frageformen je nach Leistungsstand der Schüler/-innen, was Ungleichheit im Wissen, „in den Noten und im eigenen Selbstverständnis“ (Kalthoff/Falkenberg 2008: 914) begünstigen kann.⁴⁵

Hitzler (2013: 127) betont die analytischen Möglichkeiten, soziale Identitäten aus Gesprächssequenzen herauszuarbeiten, mit Blick auf die Beziehungsarbeit:

„Positionierung geht also über die Vornahme von strategischen Zuschreibungen als rhetorisch-persuasive Mittel hinaus. Die Identitätsangebote sind notwendigerweise relational, da sie stets auch etwas über eine mögliche Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten aussagen.“

⁴⁵ Vgl. auch die Längsschnittstudien (Wortham 2006; Cekaite 2012; Heller 2012) mit ethnographischem bzw. gesprächsanalytischem Hintergrund sowie Kramer (2014), der sich dem Zusammenhang zwischen Schule und Identitätsbildung erziehungswissenschaftlich nähert.

Bedeutung von Positionierungen für die vorliegende Arbeit

Das Konzept der sozialen Positionierungen bietet sich für diese Arbeit insbesondere an, weil es eine Verbindung von Mikro- und Makroebene ermöglicht: Während Konversationsanalytiker/-innen sich meist primär auf die Mikroebene fokussieren, hat sich inzwischen die Ansicht durchgesetzt, dass die Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene ebenfalls betrachtet werden sollte (vgl. in Bezug auf Positionierungen z. B. Deppermann 2015: 383 f.). Die Sozialpsychologie ging ursprünglich davon aus, dass Makrokategorien – also der Diskurs – die Positionierungsmöglichkeiten der Gesprächsbeteiligten schon vorgeben. Beide Annahmen zusammengedacht machen den Diskurs zum bestimmenden Element bzgl. der Positionen, die Teilnehmer/-innen einnehmen können, während die interaktive Aushandlung wiederum auf den Diskurs wirkt. Bei Vergegenwärtigung der Überlegungen zum globalen Kontext (institutioneller Kommunikation) lässt sich eine generelle Vorstrukturierung als nachvollziehbar ansehen, wenngleich diese von den Beteiligten immer wieder aktiv hervor-gebracht wird und werden muss. Bezogen auf den Kontext der vorliegenden Untersuchung bedeutet dies, dass die Unterrichtsbeteiligten sowohl auf individueller Ebene als auch als Klassengemeinschaft in plenaren Unterrichtssituationen im sozialen Raum *Schule* verortet werden und sich verorten und aus diesem Kontext heraus kommunizieren. Die genaue Ausgestaltung wiederum kann sich in jeder Klasse und im übergeordneten Kontext damit auch in Schulen oder je nach Schultyp unterscheiden. Aus diesem Grund werden in dieser Dissertation Interaktionen in zwei verschiedenen Schulen, die unterschiedlichen Schultypen angehören, untersucht und dargestellt.

Die kontextabhängige Vorstrukturierung durch den sozialen Raum *Schule* prägt die Anlage dieser Untersuchung in zwei weiteren Punkten: Zum einen führen die angesprochenen Asymmetrien in der institutionellen Kommunikationssituation Schule wie beispielsweise Wissen oder (Gesprächs- und Bewertungs-)Macht dazu, dass primär Lehrpersonen explizite Positionierungen vornehmen (können und sollen/dürfen). Neben Selbstpositionierungen der Seiteneinsteiger/-innen fokussiere ich mich daher insbesondere auf lehrpersonenseitige Positionierungsaktivitäten in unterrichtlichen Interaktionen.

Positionierungen tragen zudem dem Umstand Rechnung, dass auch in Gruppen kommuniziert wird und ganzen Gruppen wie politischen Parteien und ihren Anhänger/-innen oder Sportmannschaften Merkmale zugeschrieben werden (können), wenngleich das Konzept ursprünglich die Identitätskonstruktion einzelner Personen fokussiert. Im unterrichtlichen Kontext gibt es – insbesondere in plenaren Unterrichtssituationen – auch Interaktionen, in denen das Plenum als Ganzes wahrgenommen und adressiert wird und ihm (analog zu einzelnen Personen) als Kollektiv bestimmte Merkmale zugesprochen werden. Aus diesem Grund scheint eine Übertragung des Konzepts auf Kollektive wie beispielsweise eine Schulklasse gut möglich. Somit vertrete ich in Anlehnung an Wortham (2006) die Position, dass auch kollektive soziale Identitätsprofile als Klassenkollektiv in den Unterrichtsinteraktionen hervorgebracht und interaktiv ausgehandelt werden können (vgl. auch Kordts 2020) und diese sozialen Identitätszuschreibungen wiederum unterschiedliche Funktionalitäten entwickeln können.

Der Frage, inwieweit solche kollektiven Identitätszuschreibungen eine Funktionalität im Zusammenspiel mit individuellen Identitätsaushandlungen entwickeln (können) und für diese ggf. als globaler Kontext fungieren, halte ich für eine wichtige Größe, um die Relevanz von unterrichtlichen Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen im Regelunterricht darzu-

stellen und ggf. auch Schultypspezifika herausstellen zu können. Dieses Zusammenspiel stelle ich für das private Gymnasium in Kapitel 6.4 sowie für die Werkrealschule in Kapitel 7.4 dar und diskutiere die Funktionalitäten dieser Positionierungen in Kapitel 8.2.

3.4 Zwischenfazit II

Die obigen Ausführungen des Kapitels 3 haben verdeutlicht, wovon disziplinübergreifend in Linguistik, Erziehungswissenschaft und Soziologie ausgegangen wird: Sprache und Identität lassen sich nicht trennen, sondern bedingen einander (vgl. Ohm 2008). Interaktionen stehen dabei im Fokus – mit dem diesem Kapitel voranstehenden Zitat „[I]dentity inheres in actions, not in people“ beschreiben Bucholtz/Hall (2005b: 376) diesen Umstand treffend. Die geschilderten Perspektiven auf die interaktive Ko-Konstruktion schulischer Identitäten zeigen, dass Identitätsarbeit im unterrichtlichen Kontext auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichem Fokus rekonstruiert werden kann. Während die Analyse von Mitgliedschaftskategorisierungen sich primär auf Zugehörigkeiten und die Relevanz von Personenkategorien fokussiert und das *Recipient Design* die Ausrichtung auf den oder die möglichen Rezipient/-in/-nen in den Fokus stellt, lässt sich mit einer Analyse von Positionierungen eine umfassende, die anderen Konzepte integrierende Rekonstruktion situativ entstehender Identitätsprofile leisten. Gleichzeitig erlaubt diese Herangehensweise, flexible und transportable Identitätsmerkmale und ihre Rolle in der Interaktion zu identifizieren sowie dadurch in kommunikativen Praktiken institutioneller Gruppierungen Inklusions- und Exklusionsmechanismen nachzuzeichnen und dabei die Rolle bestimmter Kriterien, wie Sprache und Migration, zu berücksichtigen.

TEIL B: Zielsetzung und Forschungsdesign

In Teil A dieser Arbeit wurden theoretische Konzepte und relevante Forschungsstände zu Seiteneinsteiger/-innen und Heterogenität in der Schule in den Blick genommen. Zum anderen wurden grundlegende Konzepte der Identitätskonstruktion mit Blick auf Schule eingeführt. Auf dieser Grundlage wird im Folgenden die Fragestellung sowie der methodologische Rahmen, mit dem sich den Forschungsfragen genähert wird, festgehalten (Kap. 4) sowie die Datengrundlage und das sich aus der Fragestellung ergebende konkrete analytische Vorgehen beschrieben (Kap. 5).

4 Fragestellung und methodologischer Rahmen

In diesem Kapitel wird das bereits in Kapitel 1 thematisierte angestrebte Zusammendenken von Bildungsgerechtigkeit, migrationsbedingter Heterogenität und schulischer Identitätsarbeit in Forschungsfragen überführt, die sowohl einen vertieften Einblick in die interaktionale Konstruktion schulischer Identitäten von Seiteneinsteiger/-innen zwischen verschiedenen Schulformen zulassen als auch einen Vergleich kollektiver Identitätsarbeit zwischen den verschiedenen Schulformen ermöglichen (Kap. 4.1). Ebenfalls wird mit der interaktionalen Soziolinguistik ein Forschungsparadigma vorgestellt (Kap. 4.2), das ausreichend flexibel und interdisziplinär ist, um die Fragestellung zu bearbeiten.

4.1 Fragestellungen und Zielsetzungen

Grundlegendes Ziel dieser Arbeit ist es, einen Beitrag zur Diskussion um Heterogenität in der Schule zu leisten und insbesondere mögliche Grundlagen und Zusammenhänge in Bezug auf Schulerfolg und -misserfolg von Seiteneinsteiger/-innen herauszuarbeiten. Aus den Ausführungen in Kapitel 2 und 3 wird deutlich, dass die vorhandenen Untersuchungen bis dato weder die Identitätskonstruktion einer Schülergruppe in verschiedenen Schultypen fokussieren noch kollektive Positionierungen einer Klasse in den Blick nehmen. Erkenntnisse in diesem Bereich könnten somit einen bedeutsamen Beitrag zum Verstehen von Schulerfolg dieser Schülergruppe leisten. Diese beiden Aspekte getrennt voneinander zu untersuchen und anschließend zueinander ins Verhältnis zu setzen, ist Anspruch dieser Arbeit.

Die beiden übergeordneten Forschungsfragen dieser Arbeit lauten also:

- 1) Wie werden Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen im Regelunterricht der 9./10. Klasse verschiedener Schulformen interaktiv ko-konstruiert?
- 2) In welchem Verhältnis stehen diese Positionierungen zu kollektiven Identitätszuschreibungen der gesamten Klasse?

Diese leitenden Fragen untergliedern sich für den Analyseprozess nochmals:

Forschungsfrage 1) gehe ich nach, indem ich in Einzelfallanalysen herausarbeite,

- wie Positionierungen als Ressource (sozialer) Identitätskonstruktion eingesetzt werden;
- wie und wann seiteneinsteigerspezifische Positionierungen, z. B. bzgl. Herkunft, vorgenommen werden.

Forschungsfrage 2) gliedert sich in die Bearbeitung folgender Fragen:

- Wie werden die Schüler/-innen einer Klasse kollektiv im Hinblick auf Verhalten und Leistungsvermögen interaktiv positioniert?
- Welche kollektiven Zuschreibungen finden sich in den individuellen Positionierungen der Seiteneinsteiger/-innen der Klasse wieder?

Im Rahmen der Auswertung wird auch der Frage nachgegangen, ob es schulformspezifische Unterschiede im kollektiven Schülersein und in der interaktiven Ko-Konstruktion von Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen gibt (Kap. 8).

4.2 Interaktionale Soziolinguistik

Mit dem Fokus auf mündliche Gesprächsdaten authentischer unterrichtlicher Kommunikation und einer sozialkonstruktivistischen Sicht auf Unterricht, Interaktion und Praktiken der Identitätsaushandlung (z. B. Positionierungen), wie sie in den vorherigen Kapiteln deutlich geworden ist, ist bereits die Voraussetzung geschaffen, den formulierten Forschungsfragen in einem flexiblen und interdisziplinären Forschungsparadigma nachzugehen. Ein solches stellt die Interaktionale Soziolinguistik dar.

Die Interaktionale Soziolinguistik vertritt ein offenes, qualitativ ausgerichtetes Forschungsprogramm (vgl. Hinnenkamp 2018: 149), das auf Prämissen der Interaktionalen Soziologie und Ethnomethodologie sowie daraus entwickelte konversationsanalytische Prinzipien zurückgreift (vgl. Spitzmüller 2022) und damit eklektizistisch angelegt ist (vgl. Hinnenkamp 2018: 149 f.). Um Fragen der Ko-Konstruktion schulischer Identitäten und eventueller schultypspezifischer Unterschiede nachzugehen, bietet sich dieses seit den 1970er Jahren federführend von Gumperz herausgearbeitete und in der Folge weiterentwickelte Forschungsprogramm insbesondere an, und zwar

- aufgrund der zugrunde liegenden Annahme eines *wechselseitigen Zusammenspiels von Sprachgebrauch und Gesellschaft*: Sprachliche (und andere) Interaktionen *in situ* formen eine Praxis, z. B. im Bereich der Identitätsaushandlungen, durch die z. B. eine soziale Zugehörigkeit und somit soziale Strukturen erst hergestellt werden (vgl. Knoblauch 1991: 447 f.; Spitzmüller 2022: 177). Diese Grundannahme erlaubt zum einen, in dieser Arbeit seiteneinsteigerspezifische Aushandlungsprozesse zu identifizieren, und zum anderen eine Verbindung zwischen individuellen Positionierungen und Positionierungspraktiken eines Schultyps – oder etwas abstrakter gesagt: „zwischen lokal-situierten Interaktionen und global-gesellschaftlichen Zusammenhängen“ – herzustellen (Röhrs 2019; in Bezugnahme auf Gumperz 1999).

- weil der *grundlegende Analysefokus auf interaktionalen Aushandlungspraktiken* liegt (vgl. Gumperz 1999; Spitzmüller 2022: 164, 176) und aufgrund der eklektizistischen Anlage eine Methodentriangulation möglich ist. So können Identitätszuschreibungen und -aushandlungen bestimmter Schüler/-innen mithilfe von Positionierungsaktivitäten im Rahmen von Fallanalysen (vgl. Kap. 5.2.1) nachgezeichnet werden.
- da das von Gumperz (1999: 465) beschriebene Analyseverfahren eine *mikroanalytische Näherung*, wie sie auch die Gesprächs- und Konversationsanalyse betreibt, an die Daten nahelegt und *die sequentielle Interaktionsstruktur* berücksichtigt (vgl. Spitzmüller 2022: 174, 213; Knoblauch 1991: 458 f.).
- weil gleichzeitig *ethnographisches Hintergrundwissen* „um Situationen, soziale, kulturelle und sprachliche Herkünfte sowie allgemeine wie spezielle gesellschaftliche soziale und kulturelle Wissensbestände und Normen“ (Hinnenkamp 2018: 150) als Rahmung der Interaktion in der Analyse Berücksichtigung finden kann (vgl. Gumperz 1999: 459) und nicht nur auf in der konkreten Interaktion angezeigte Konzepte und Wissen zurückgegriffen wird (im Gegensatz zum konversationsanalytischen Display-Konzept, siehe z. B. Deppermann 2000).

Die Zusammensetzung dieser nicht abschließenden Liste konstitutiver Merkmale von Forschung im Paradigma der Interaktionalen Soziolinguistik verweist auf die Herkunft dieses Forschungsparadigmas: John Gumperz gilt als Begründer der Interaktionalen Soziolinguistik in den USA, die er unter Einfluss der Sprachanthropologie und Ethnographie der Kommunikation (vgl. z. B. Hymes 1962; Gumperz/Hymes 1964, 1972) entwickelte und die im deutschsprachigen Raum z. B. von Volker Hinnenkamp, Werner Kallmeyer, Helga Kotthoff und Margret Selting (siehe z. B. Kallmeyer 1995; Kotthoff 1996, 2011, 2012; Hinnenkamp/Selting 1989; verwendet auch in z. B. Keim 2007; Artamonova 2016) betrieben und teilweise weiterentwickelt wurde bzw. wird. Den mikroanalytischen Blick auf die Daten, die Annahme von *order at all points* und der *next turn proof procedure* (Sacks 1984) als Ausdruck eines sequentiellen Ablaufs sowie der Fokus auf authentische Daten laufen parallel mit der aus der Ethnomethodologie entstandenen Konversationsanalyse.⁴⁶ Das über rein sprachliche Strukturen hinausgehende Interesse daran, „wie soziale Ordnung und soziale Rollen durch interaktive Praktiken ausgehandelt werden“ (Spitzmüller 2022: 174) nimmt Anleihen an der Interaktionalen Soziologie, so z. B. an Goffmans Rahmen-Analyse (1980), die besagt, dass „Sinnstiftung der Interagierenden sozial ‚gerahmt‘ und damit makrosoziologisch beschränkt ist“ (Spitzmüller 2022: 176 in Bezug auf Goffman 2000). Kontext wird durch die Interagierenden in der Interaktion durch (unbewusste) Inbezugnahmen und Rahmungen geschaffen, sodass auch äußere

⁴⁶ Eine der Interaktionalen Soziolinguistik in Teilen ähnelnde Weiterentwicklung der ethnomethodologischen Konversationsanalyse findet sich in der ethnographischen Gesprächsanalyse, wie sie Deppermann (2000) beschreibt. So sind das Vorgehen bei Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse, der allgemeine Daten- und Empiriebegriff sowohl bei der Interaktionalen Soziolinguistik als auch bei der ethnographischen Gesprächsanalyse konversationsanalytisch orientiert. In Abgrenzung zur Konversationsanalyse sieht Deppermann (2000: 104) aber „Einsatzstellen ethnographischen Wissens“ in der Analyse. Kontext- und Hintergrundwissen kommt somit eine helfende Rolle in der ethnographischen Gesprächsanalyse zu. Allerdings bleibt hier ein Fokus auf strukturelle Phänomene erhalten, während im Forschungsparadigma der Interaktionalen Soziolinguistik auch vermehrt Fragen nach Rollenverhältnissen und Inhalten des Gesprächs (*wer redet mit wem in welcher Funktion, worüber reden die Interagierenden gerade*, vgl. auch Auer (1986)) nachgegangen wird.

Kontextbedingungen gemeinsam hervorgebracht werden und als weitere, aber nicht immer sichtbare Bedingungen des Handelns fungieren.

So kann z. B. das „Wissen um Interaktions- und Beziehungsgeschichte“ (Hinnenkamp 2018: 149) eine entscheidende Rolle bei der Ausgestaltung einer Interaktion spielen, die sich auch in der Analyse widerspiegeln muss. Das Ziel der Interaktionalen Soziolinguistik fasst Hinnenkamp (2018: 150) daher folgendermaßen zusammen:

„Die Interaktionale Soziolinguistik will genau diese beiden Kontextebenen, die im Handeln konstituierte einerseits und die sozusagen ‚äußeren‘ Kontextbedingungen andererseits in Beziehung setzen; will diese als nicht konkurrierende, sondern als sich in wechselseitig bedingenden – gelungenen wie missglückten – interaktionalen Aushandlungsprozessen nachweisen und damit die Trennung von sozialer Bedingtheit und interaktiver Konstitution und Reproduktion aufheben.“

Auch die vorliegende Arbeit versucht das Zusammenspiel von sprachlichen Aushandlungsprozessen, gesellschaftlichen Strukturen (hier: Schultypen bzw. institutioneller Rahmung) und in ihnen und den Interaktionsteilnehmenden zum Vorschein kommende Prägungen in lokalen Interaktionen nachzuzeichnen und so Einblicke in die Kontextbedingtheit von Identitätszuschreibungen einer bestimmten Schülergruppe zu gewähren.

5 Datengrundlage und analytisches Vorgehen

Der in Kapitel 4.2 dargelegte methodologische Rahmen der interaktionalen Soziolinguistik gibt eine generelle Herangehensweise vor, wie die Fragestellungen einer Arbeit bearbeitet werden können. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel das konkrete Vorgehen bei der Datenerhebung geschildert sowie die erhobenen Daten vorgestellt (Kap. 5.1). In Kapitel 5.2 stehen anschließend die analytischen Grundlagen, die sich daraus ergebende Struktur der Studie sowie das konkrete Vorgehen zentral.

5.1 Datenkonstitution und Feldaufenthalt

Kern einer empirischen Studie sind die zu erhebenden Daten. Die nun folgenden Unterkapitel widmen sich dem zentralen Prozess der Datenerhebung und ihrer Vorbereitung:

In einem ersten Schritt steht die Herstellung des Zugangs zum Feld im Fokus (Kap. 5.1.1), die im schulischen Kontext generell als problematisch beschrieben werden kann (vgl. Artamonova 2016: 89 ff.; Röhrs 2023: 34 ff.; Mundwiler 2017: 73 ff.; für ethnographische Forschung allgemein Breidenstein et al. 2015: 61). Ein weiteres Indiz dafür ist die Tatsache, dass es für Forschung an Schulen einer Genehmigung nicht nur von der jeweiligen Schule, sondern u. U. auch von der lokalen Schulbehörde oder dem Kultusministerium bedarf.⁴⁷

In einem zweiten Schritt stelle ich die Organisation der Aufnahmen und die für beide Schulen spezifische Aufnahmesituation vor (Kap. 5.1.2.3), bevor ich das so erhaltene Korpus (Kap. 5.1.3) und die sich anschließende Datenaufbereitung thematisiere (Kap. 5.1.4).

5.1.1 Zugang zum Feld und Auswahl der Klassen

Durch die vergleichende Anlage dieser Arbeit – es sollen Identitätszuschreibungen und -aushandlungen an verschiedenen Schultypen rekonstruiert werden – bedurfte es Kontakten zu verschiedenen Schulen sowie bestimmter Merkmale der teilnehmenden Klassen, die im Folgenden aufgelistet werden:

- Es handelt sich um eine Regelklasse (und nicht um eine Vorbereitungsklasse) am Übergang der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 (Klassenstufen 9 oder 10).
- Mind. ein, vorzugsweise mehrere Schüler/-innen dieser Klasse gelten nach den von mir definierten Kriterien als Seiteneinsteiger/-innen (siehe Kap. 2.1).

⁴⁷ Die Bedingungen unterscheiden sich je nach Bundesland und Vorhaben (z. B. Erhebung an mehreren Schulen, unterschiedlichen Schultypen, über mehrere Stadt- und Landkreise hinweg). Eine Übersicht länderspezifischer Regeln findet sich auf der Webseite des Verbund FDB (2022): <https://www.forschungsdaten-bildung.de/genehmigungen>. Für Baden-Württemberg stellt auch das Praxiskolleg der Freiburg School of Education FACE auf den Seiten der Pädagogischen Hochschule Freiburg umfassende Informationen zu Planung, Kontaktaufnahme, Genehmigungsschritten und der Durchführung von Forschungsprojekten an Schulen auch unter datenschutzrechtlichen Gesichtspunkten bereit (Pädagogische Hochschule Freiburg/Praxiskolleg der Freiburg School of Education FACE o. J.): <https://www.ph-freiburg.de/forschung/service-fuer-die-forschung/forschungsdrehkreuz-schule.html>.

- Der Unterricht erfolgt im Klassenverband (im Gegensatz zu Kursen in der Oberstufe) mit plenaren Unterrichtsphasen.

Ergänzend dazu war die generelle Bereitschaft zur Teilnahme von Lehrpersonen und Schüler/-innen sowie nachfolgend der Eltern elementare Voraussetzung.

Die Kontaktaufnahme gelang zum einen durch persönliche Kontakte, zum anderen durch ein Kooperationsnetzwerk der Freiburger *School of Education FACE*⁴⁸: Durch meine Tätigkeit in einem Internat und die Mitgliedschaft in der Arbeitsgruppe *Internationalität* der Internate Vereinigung (DIV)⁴⁹ konnte ich über den Unterrichtsleiter eines privaten Gymnasiums mit angeschlossenem Internat Kontakt zu dieser Schule aufbauen. Er fungierte als sog. „Gatekeeper“ (Breidenstein et al. 2015: 52) zum Feld. Es schlossen sich Gespräche mit der Internatsleitung und eine Hospitationsphase in drei verschiedenen Klassen an. Durch die Position und den Zuspruch des Unterrichtsleiters war die generelle Bereitschaft, an meinem Forschungsprojekt mitzuwirken, an dieser Schule groß.

Die mit der Schulleitung abgestimmte Wahl fiel nach den Hospitationen auf eine 10. Klasse (bei G8), in der die Beteiligung der dort beschulten Seiteneinsteiger/-innen recht rege erschien. Zusätzlich konnte ich durch die strukturelle Einbindung meines Projekts in das Promotionskolleg CURIOS⁵⁰ der School of Education FACE auf einer der jährlichen Schulnetzwerkveranstaltungen des angeschlossenen Praxiskollegs mein Projekt mündlich und mit einem Poster vorstellen. Bei dieser Veranstaltung ermöglicht das Praxiskolleg Forschenden der beteiligten Hochschulen und Angehörigen der kooperierenden Schulen, sich persönlich zu begegnen und sich über Forschungsarbeiten auszutauschen.⁵¹

Ich konnte bei dieser Veranstaltung im April 2016 über die jeweils anwesenden Schulleitungen Kontakte zu einer Werkrealschule und einem Wirtschaftsgymnasium knüpfen. In beiden Schulen folgten erneute Gespräche mit der Schulleitung und nach Hospitationsphasen die Zuweisung einer Klasse. Interessanterweise war es beiden Schulleitungen ein Anliegen, mich in die Vorbereitungsklasse bzw. am Wirtschaftsgymnasium in die neu eingerichtete VABO (Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf ohne Deutschkenntnisse) zu schicken, sodass ich zuerst jeweils dort hospitierte und anschließend in einer zugewiesenen Regelklasse. Die Regelklasse wechselte in der Werkrealschule nochmals, weil sich herausstellte, dass sich in der 9. Klasse, der ich zugewiesen war, durch die sich nähernden Prüfungen keine Datenerhebung von regulärem Unterricht mehr realisieren lassen würde, sodass ich nochmals in einer 8. Klasse hospitierte und die Vorbereitung der Datenerhebung am Übergang in die 9. Klasse durchführen

⁴⁸ Die *School of Education FACE* ist die gemeinsame hochschulübergreifende Einrichtung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Hochschule für Musik, Freiburg für Lehrer*innenbildung am Standort, siehe auch School of Education FACE (o. J.): www.face-freiburg.de.

⁴⁹ DIV – Die Internate Vereinigung e. V.: www.die-internate-vereinigung.de.

⁵⁰ Das Promotionskolleg CURIOS (Evidenzbasierte Lehrerbildung zur Förderung fachspezifischer und fachübergreifender Kompetenzen: Curriculum, Instruktion und Lernprozess) der School of Education FACE lief vom 01.10.2015 bis zum 30.09.2018 und war an den *Kompetenzverbund empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung* (KeBU) angegliedert. Es verfolgte das Ziel, den wissenschaftlichen Nachwuchs in den an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen zu fördern.

⁵¹ Ziel ist nicht nur, Kontakte für Forschungsprojekte herzustellen, sondern ebenfalls auszuloten, inwiefern die Schulen von solchen Forschungsk Kooperationen profitieren können, indem Ergebnisse zurück in die Schule getragen werden.

konnte. An diesen beiden Schulen lag die Auswahl der Klassen somit nicht in meiner Hand, sondern wurde bereits im Vorhinein von der Schulleitung durch Vorschläge aufgrund ihrer Kenntnis der Klassen und der spezifischen Schulsituation⁵² getätigt.

Zur Veranschaulichung des Auswahlprozesses führe ich an dieser Stelle eine Gesprächsnotiz aus dem zweiten Gespräch mit der Schulleiterin des Wirtschaftsgymnasiums an:

die schulleiterin schlägt vor, dass ich in zwei verschiedenen klassen hospitieren könnte, einmal in der vabo und in der 10. klasse. die vabo ist ganz neu, die lehrer, die dort unterrichten, haben sich alle freiwillig dafür gemeldet. dort werde auch fachunterricht erteilt. in der 10. klasse sind zum beispiel zwei afghanische schwestern, die seit februar an der schule sind und beim fotoprojekt [nennt name des projekts] mitgemacht haben, bei dem junge geflüchtete in [nennt ortsnamen] fotografiert haben.

diese beiden treffen wir dann auch noch auf dem weg nach unten [...]. sie stellt sie mir gleich vor. herrn berg, den klassenlehrer, treffen wir ebenfalls, sodass ich ihn auch schon kennenlerne und er gleich mit mir ein gesicht verbindet.

(Aus einer Gesprächsnotiz)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zumindest der erste Zugang zum Feld durch persönliche Kontakte und die strukturelle Angliederung an die School of Education FACE recht unproblematisch verlief. Auftretende Probleme, die im Auswertungsprozess zu einer Fokussierung auf zwei Schulen führten, werden in Kapitel 5.1.2.4 thematisiert. Am Ende dieser ersten Kontaktaufnahme waren drei interessierte Schulen unterschiedlichen Typs gefunden sowie drei Klassen, in denen ich Daten erheben konnte:

Schultyp	Kürzel	Klassenstufe
Privates Gymnasium mit Internat	PG	10. Klasse (bei G8)
Werkrealschule	WRS	Klassenstufe 8./9 (Übergang)
Wirtschaftsgymnasium	WG	10. Klasse (bei G9)

Tabelle 1: Übersicht Schulen der Datenerhebung

Alle Schulen liegen in den südlichen Bundesländern, das Wirtschaftsgymnasium und die Werkrealschule zudem in einem städtischen Milieu. Eine detailliertere Vorstellung des Privaten Gymnasiums sowie der Werkrealschule erfolgt im Rahmen der beiden Fallstudien (Kap. 6.1 und 7.1).

⁵² An der Werkrealschule erfolgte die Auswahl z. B. primär aufgrund der Klassenstufe. Da die neu zugewanderten Schüler/-innen meist nicht in den der Schule angegliederten Inklusionsklassen unterrichtet werden, kam letztlich nur eine Klasse infrage.

5.1.2 Datenerhebung

Den eigentlichen Datenerhebungen an den Schulen gingen allgemeine und jeweils schulbezogene Vorbereitungen voraus. Die allgemeinen Vorbereitungen umfassten insbesondere das Einholen einer Forschungsgenehmigung und den Entwurf der Einverständniserklärungen für Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern (Kap. 5.1.2.1). Es schließt sich ein Unterkapitel an, das auf die erhobenen Datenarten und ihre Rolle für den Forschungsprozess eingeht (Kap. 5.1.2.2). Da die Datenerhebung durch Unterschiede im Zugang und den Grad der Kooperation der jeweiligen Lehrkräfte an jeder Schule geprägt war, stelle ich diese nach Schule getrennt vor (Kap. 5.1.2.3) und thematisiere zudem die Rolle als Forscherin im Feld (Kap. 5.1.2.4).

5.1.2.1 Forschungsbewilligungen und Einverständniserklärungen

Da für die Datenerhebung verschiedene Schultypen ausgewählt wurden und anfangs nicht klar war, ob diese alle in den gleichen Regierungsbezirk fallen, war das Einholen einer *Genehmigung einer wissenschaftlichen Erhebung an Schulen*, eine sog. Forschungsgenehmigung beim *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport* des Bundeslandes unter Vorlage einer Projektbeschreibung und Bestätigung der Hochschule, der Muster der geplanten Einverständniserklärungen, entsprechenden Informationsschreiben an die Schulen sowie an die Schüler- und Elternschaft der ausgewählten Klassen sowie Erhebungsinstrumente (hier: Interviewleitfäden für die begleitenden Interviews) nötig. Diese wurde erteilt.

Datenschutz ist bei Erhebungen in der Schule ein nicht zu umgehendes und gleichzeitig komplexes Thema, was sich bereits darin zeigt, dass zur Erteilung einer Forschungsgenehmigung durch das Kultusministerium entsprechende Einverständniserklärungen vorgelegt werden müssen. Ein Einverständnis muss dabei in den jeweiligen Schulen auf verschiedenen Ebenen vorliegen:

- Einverständnis der Schulleitung
- Einverständnis der Lehrpersonen, deren Unterricht beobachtet oder technisch registriert wird
- Einverständnis möglichst aller Eltern der jeweils untersuchten Klasse
- Einverständnis möglichst aller Schüler/-innen der jeweils untersuchten Klasse

Für Baden-Württemberg beispielsweise gilt es, die Verwaltungsvorschrift zu *Werbung, Wettbewerbe und Erhebungen in Schule* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2005) zu berücksichtigen. Diese sieht bei der Erhebung personenbezogener Daten vor, dass die Erziehungsberechtigten von minderjährigen Schüler/-innen einer Teilnahme an einer Datenerhebung in der Schule zustimmen müssen. Aus forschungsethischen Gründen war es mir wichtig, auch das Einverständnis der Schüler/-innen schriftlich einzuholen, zumal dieses schnell zugänglich war.

Zu berücksichtigen waren die spezifischen Anforderungen an eine solche Einverständniserklärung, auch in Bezug auf die nötigen bereitzustellenden Informationen zum Projekt und eine Anpassung an die Zielgruppe. Daher konnten nicht identische Informationsschreiben für alle

Beteiligten genutzt werden. Mangels passender Vorlagen⁵³ musste ich diese jeweils separat erstellen.

5.1.2.2 Konstitution und Art der Daten

Der gewählte methodologische Rahmen dieser Arbeit gibt bereits einige Merkmale der zu erhebenden Daten vor. So müssen diese als Teil institutioneller Kommunikation zum einen authentisch sein, d. h. in ihrem natürlichen Umfeld, also im schulischen Unterricht erhoben werden (vgl. Deppermann 2008: 24 ff., *Gütekriterien für Aufnahmen*). Zum anderen setzt die gewählte Methode voraus, die Daten technisch zu registrieren, sprich, sie müssen via Audioaufnahmen oder Videoaufnahmen aufgezeichnet werden, um die „zeitliche Dynamik von Gesprächsverläufen *detailliert* wieder[zu]geben“ (Deppermann 2008: 21, Hervorhebung im Original). Mondada (2013) spricht sich wie inzwischen weitverbreitet in der qualitativen Gesprächsforschung für Videodaten aus, deren Erhebung allerdings im institutionellen Feld Schule mit weiteren Schwierigkeiten verbunden sein kann (vgl. Kap. 5.1).

Schule und Unterricht als Forschungsfeld sind voraussetzungsreich, allein durch die Tatsache, dass es sich um eine Mehrparteieninteraktion handelt (vgl. auch Quasthoff 2002: 82). Da das Forschungsprogramm der interaktionalen Soziolinguistik auch ethnographischem Hintergrundwissen eine Rolle zuspricht, war es eindeutig, dass ich bei der Datenerhebung anwesend sein musste. Bereits die Zuordnung der verschiedenen Sprecher/-innen und ihrer Äußerungen ist zumindest bei reinen Audioaufnahmen nur möglich, wenn eine Stimme einer entsprechenden Person zugeordnet werden kann.

Um Zugehörigkeiten und ihre Relevanz in der Interaktion empirisch zu rekonstruieren und zu analysieren (vgl. Levinson 2013: 85; Hausendorf 2007: 407), sind gesprächsanalytisch auswertbare Daten zentral. Folglich standen im Zentrum der Datenerhebung registrierende Unterrichtsaufzeichnungen mittels Audioaufnahmen und Video. Diese Kerndaten konnte ich durch Feldnotizen der einzelnen Unterrichtsstunden ergänzen, da ich als teilnehmende Beobachterin⁵⁴ während der Datenerhebung durchgängig anwesend sein konnte. Diese Notizen halfen mir im Auswertungsprozess, auffällige Unterrichtsmomente wiederzufinden und im Unterrichtsverlauf unerwartete, *exotische* Praktiken (Agar 1999: 20) unterrichtsstunden- und fachübergreifend festzuhalten.

Um Hintergrundwissen über Schüler/-innen und ihr Erleben der Beschulung, weitere Einblicke in die Klassen- und Lernsituation sowie Bildungsbiographien der Seiteneinsteiger/-innen zu gewinnen, habe ich mit allen Seiteneinsteiger/-innen einer Klasse (mit einer Ausnahme) und einigen Mitschüler/-innen ein leitfadengestütztes Interview (vgl. Helfferich 2011) durch-

⁵³ Auf Grundlage meiner Einverständniserklärungen wurden im Nachgang Muster von Einverständniserklärungen für das Praxiskolleg der School of Education FACE erstellt und für Mitglieder von FACE auf den Seiten des Forschungsdrehkreuzes Schule bereitgestellt (Pädagogische Hochschule Freiburg/Praxiskolleg der School of Education o. J.).

⁵⁴ Dennoch habe ich mich nicht vollständig ins Feld begeben. Während des Unterrichts saß ich wie die Schüler/-innen an einem Tisch, nachdem die technischen Geräte installiert waren. Mit einzelnen Schüler/-innen habe ich sowohl im Unterricht als auch in den Pausen gesprochen, aber oft auch mit den Lehrpersonen. In einer Schule hatte ich Zugang zum Lehrerzimmer. Zur Ausgestaltung meiner Rolle an der jeweiligen Schule siehe Kapitel 5.1.2.3 und 5.1.2.4.

geführt. Dabei kamen auch Struktur-Lege-Techniken zur Visualisierung von Herausforderungen der Schüler/-innen in einzelnen Fächern und fächerübergreifend zum Einsatz, deren Ergebnisse ich fotografisch festgehalten habe. Am privaten Gymnasium entstanden darüber hinaus zwei Interviews mit Lehrpersonen. An den anderen Schulen waren solche Gespräche nur informell möglich und mündeten in Gesprächsnotizen von mir. Solche habe ich ebenfalls von Situationen im Lehrerzimmer oder Ausflügen angefertigt. Einzelne Tafelanschriebe sowie Seiten aus Lehrwerken konnte ich ebenfalls fotografieren. Ähnlich wie in der ethnographischen Gesprächsanalyse vorgesehen, greife ich auf diese ethnographischen Daten primär als Hilfsmittel zurück (vgl. Deppermann 2000: 104). Vertieft fließen sie insbesondere in die Diskussion und Einordnung der Daten und den Schultypvergleich ein.

Zusätzlich zu den Audio- und Videoaufnahmen wurden Unterrichtsmitschriften angefertigt und teilweise Beobachtungsprotokolle ausformuliert. Dies war insbesondere bei Unterricht am Wirtschaftsgymnasium und der Werkrealschule der Fall, in denen aufgrund von Vorbehalten der Lehrpersonen keine Videoaufnahmen und im Falle des Wirtschaftsgymnasiums nur teilweise Audioaufnahmen angefertigt wurden.

5.1.2.3 Feldaufenthalte

Die Datenerhebung erstreckte sich von Juni 2016 bis Winter 2017 und unterschied sich an allen drei Schulen deutlich. Ich stelle die Datenerhebung nach ihrer zeitlichen Anordnung vor und thematisiere ebenfalls Schwierigkeiten bei der Datenerhebung.

Datenaufnahme am Privaten Gymnasium mit angeschlossenem Internat

Da die Schule (PG) sich mir insgesamt offen für mein Forschungsprojekt präsentierte und ich durch meine Kontakte zum Unterrichtsleiter als selbst auf Unterrichtserfahrung zurückblickende und somit die Schule von innen kennende Forschende wahrgenommen wurde, konnte ich die Datenerhebung recht unkompliziert umsetzen. Lehrpersonen und Schüler/-innen der Klasse kannten mich bereits durch die vorausgegangene einwöchige Hospitation. Ich habe sowohl der Klasse als auch den Lehrpersonen in zwei getrennten Veranstaltungen mein Forschungsprojekt vorstellen können, das ich dabei im Kontext *sprachlich heterogenes Klassenzimmer* und *Unterrichtskommunikation* verortete. Betont habe ich zudem den Umstand, dass es nicht um die Beurteilung konkreter Schüler/-innen, Lehrer/-innen oder des Unterrichts geht. Wie auch in den Einverständniserklärungen wurde zudem mein Fokus auf die Schülergruppe der Seiteneinsteiger/-innen deutlich. Da Eltern, Schüler/-innen und Lehrer/-innen einen Nutzen in der Studie sahen und ich für individuelle Nachfragen durchgängig ansprechbar war, war das Einholen der Einverständnisse unproblematisch. Der Versand und das Einholen der zusätzlichen schriftlichen Einverständniserklärungen an die/von den Eltern erfolgte über das Sekretariat, da es sich um einen teilweisen Internatsbetrieb handelte (vgl. Kap. 6.1).

Die Datenerhebung fand an drei aufeinanderfolgenden Wochen im Juni 2016 täglich statt. Von allen Beteiligten lag das Einverständnis für Videoaufnahmen vor. Folglich erfolgte die Datenerhebung durch digitale Video- und Audioaufnahmen des Unterrichts. Für die Erhebung dieser Daten wurden zwei Kameras in zwei sich gegenüber befindlichen Ecken des jeweiligen Klassenzimmers aufgestellt sowie ein mobiles Mikrofon für die Lehrperson und ein zusätzliches Audioaufnahmegerät, das in der Mitte des Klassenraumes platziert war, eingesetzt. Jeweils ein Mikrofon war an eine Videospur gekoppelt. Da die Kameras über einen Laptop zentral bedient

werden konnten, waren Audiospuren und Videospuren von Anfang an synchron geschaltet. Die Datenerhebung umfasste Unterricht in neun Fächern.

Datenerhebung am Wirtschaftsgymnasium

Am Wirtschaftsgymnasium (WG) wurden Audiodaten von Unterricht in vier Fächern über einen Zeitraum von fünf Monaten im Zeitraum von Februar 2017 bis Juli 2017 erhoben. Dafür war ich zwei- bis dreimal pro Woche an der Schule anwesend. Aufgrund des Zugangs – einige Lehrpersonen wollten sich nicht auf eine weitergehende Datenerhebung einlassen – waren in den ersten Monaten nur Aufnahmen von Gruppenarbeitsphasen im Unterricht möglich, dafür wurden bis zu drei mobile Audioaufnahmegeräte parallel eingesetzt. Im letzten Monat konnten auch vermehrt ganze Unterrichtsstunden aufgezeichnet werden. Um die Gruppenarbeitsphasen zu kontextualisieren, habe ich zu den jeweiligen besuchten Unterrichtsstunden Gesprächsprotokolle angefertigt. Auch hier waren Gespräche mit der Schulleitung, der Unterrichtsleitung, einzelnen Lehrer/-innen und eine Vorstellung des Projekts in der Klasse vorgeschaltet. Zu einigen Lehrer/-innen konnte ich engere Kontakte knüpfen: So habe ich beispielsweise zwei Klassenausflüge mitbegleitet und konnte damit einige informelle Gespräche auch vor, nach und außerhalb des Unterrichts führen.

Problematisch ist hierbei, dass die Datengrundlage sich fundamental anders gestaltet als an den beiden anderen Schulen. Zwar gibt es einige Aufnahmen ganzer Unterrichtsstunden, doch durch den starken Fokus der Audioaufnahmen auf Gruppenarbeitsphasen ist eine Vergleichbarkeit sowie die konkrete Herausarbeitung von Identitätsaushandlungen in plenaren Unterrichtsgesprächen schwierig. Aus diesem Grund fließen die an dieser Schule erhobenen Daten nicht mit in diese Arbeit ein, konnten aber z. B. für einen Praxisbeitrag verwendet werden (vgl. Kordts 2019).

Datenerhebung an der Werkrealschule

Während sich die Schulleitung der Werkrealschule (im Folgenden auch WRS) offen für mein Forschungsprojekt zeigte, trafen mein Projekt und meine Anwesenheit beim Klassenlehrer zuerst nicht auf großen Zuspruch. Er brachte offen zum Ausdruck, dass ihm *Hospitationen* in seiner Klasse nicht recht seien. Diese zentrale Person des Klassenlehrers war allerdings in einer Schule, in der Unterricht im Klassenlehrerprinzip (vgl. Kap. 7.1) erteilt wird, Schlüssel zur Datenerhebung. Die Schulleitung setzte sich über diese Bedenken hinweg und brachte mich damit in eine schwierige Position. Es ging also darum, das „Akzeptanzproblem“ (Breidenstein et al. 2015: 60) zu entschärfen und aufzuzeigen, dass der Klassenlehrer und die Klasse einen Mehrwert von meiner Anwesenheit haben. Dies erforderte einen höheren Grad an Involviertheit meiner Person, als es in den anderen Schulen der Fall gewesen war. In der Hospitationsphase konnte ich durch meinen Einsatz in der Klasse schließlich die Unterstützung des Lehrers gewinnen: Die unausgesprochene Interpretation meiner Rolle als Praktikantin führte dazu, dass ich sofort in den Ablauf des Unterrichts eingebunden wurde, sowohl von Schüler-, als auch von Lehrerseite. Ich wurde während der Hospitation sowie der Phase der Datenerhebung von den Schüler/-innen in Einzel- und Gruppenarbeitsphasen um Hilfe gebeten, half dem vielseitig geforderten Lehrer beispielsweise bei der Aufsicht von Leistungsnachweisen und wirkte bei der Begleitung der Projektwoche zum Thema *Verschönerung des Klassenzimmers*, bei der u. a. die Klasse neu gestrichen wurde, tatkräftig mit (vgl. Kap. 5.1.2.4). Durch diese Etablierung im Feld gab es bezüglich der Datenerhebung keine Einwände mehr – meine Unterstützung wurde

mit Unterstützung meines Projektes honoriert. Auch weitere drei Lehrpersonen waren mit Tonaufnahmen einverstanden. Insbesondere von Schüler- und Elternseite bestand aber Skepsis bzgl. der Videoaufnahmen, sodass ich hier nur auf Audioaufnahmen zurückgreifen konnte. Abgesehen davon wurde mein Projekt von Schülerseite positiv aufgenommen. Die größte Herausforderung bestand allerdings im Einholen der Einverständniserklärungen der Eltern, da der Rücklauf von Elternbriefen an der Schule generell als problematisch beschrieben wurde. Es bedurfte Geduld und wiederholtes Nachhaken meinerseits, bis alle Unterlagen vorhanden waren. An der Werkrealschule konnten Unterrichtsstunden in fünf verschiedenen Fächern sowie die Klassenlehrerstunden über einen Zeitraum von vier Monaten von September bis Dezember 2017 aufgenommen werden. Auch hier wurden bis zu drei mobile Audioaufnahmegeräte eingesetzt.

5.1.2.4 Die Rolle der Forscherin als Teilnehmerin im Feld

Feldarbeit, so wie ich sie betrieben habe, geht mit Anwesenheit der Forscherin im Feld einher. Dieses in ethnographischen Studien gängige Verfahren (vgl. Breidenstein et al. 2015; für die (ethnographische) Gesprächsanalyse siehe auch Deppermann 2008: 21 ff.) wird in manchen gesprächsanalytischen Traditionen als Einflussnahme auf die Situation gesehen, so wie die Situation der Datenerhebung allgemein (vgl. das sog. Beobachterparadoxon, Labov 1976: 17). Ich thematisiere dies hier, da meine Rolle sich in den verschiedenen Schulen unterschied und zudem persönliche Merkmale meiner Person eine Rolle bei Zugang und Teilnahme am Unterricht spielten. Als einen zentralen Faktor bei Zugang und Gestaltung des Feldaufenthalts habe ich erlebt, dass ich selbst bereits als Lehrperson in einer Schule gearbeitet hatte. Ich konnte so den Lehrpersonen vermitteln, dass ich die Schwierigkeiten und Herausforderungen des Lehrberufs aus eigener Erfahrung kenne und wurde als *Verbündete* angesehen. Breidenstein et al. (2015: 60) sprechen daher auch von Vertrauen, das die Forscherin aufbauen muss. Damit brachte ich bereits eine Art Insiderperspektive in den Schulalltag aus Sicht von Lehrpersonen mit. Darüber hinaus konnte ich auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen eingehen. Persönliche Hintergründe werden in ethnographisch angelegten Studien als beschreibbarer Einflussfaktor gesehen, der sicherlich auch bei der vorliegenden Arbeit Wirkung entfaltet: „[E]thnographies can differ because of different cultural backgrounds of ethnographers“ (Agar 1999: 14). Nach meiner Wahrnehmung war dies insbesondere beim Schaffen eines Feldzugangs der Fall. Sicherlich hinterlassen die beschriebenen persönlichen Hintergründe aber auch in der Schwerpunktsetzung in der Studie und der Interpretation der Analyseergebnisse ihre Spuren.

Welche Rolle ein/-e Forscher/-in im Feld einnimmt, liegt auch an den „situativen Gelegenheiten“ (Lüders 2000: 393), an die es sich während des Aufenthalts im Feld anzupassen gilt, um ein „unauffälliger Bestandteil des Ausgangskontextes“ (Breidenstein et al. 2015: 60) zu werden. Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise meine Einbindung in den Unterricht an der Werkrealschule zu sehen: Hier war ich nicht – wie in den beiden Gymnasien – als Forscherin primär teilnehmende Beobachterin ohne direkte Aufgaben und damit „observer as participant“ (Gold 1958: 221). Vielmehr erforderte es das Feld, dass ich mich an der Werkrealschule partiell in die Rolle der Praktikantin und den Unterricht begab und somit zu einem „participant as observer“ (Gold 1958: 220) wurde. Für die vorliegende Studie sehe ich durch diese unterschiedlichen Teilnehmerrollen im Feld keinerlei Probleme, da sie zwar den Unterrichtsablauf

als Ganzes beeinflusst haben mögen, für die unterrichtlichen Plenumsinteraktionen aber ohne Relevanz waren, da diese weiterhin allein von den Lehrpersonen bestritten wurden.

5.1.3 Übersicht Korpus und Auswahl der zu analysierenden Unterrichtsstunden

Insgesamt wurden pro Schule Daten in ca. 27 Doppel- bzw. 51 Einzelstunden Unterricht aufgezeichnet, wobei hier auch Aufnahmen mitgezählt werden, die nicht die ganze Unterrichtsstunde umfassen, sondern sich auf die Gruppenarbeit beschränken (Wirtschaftsgymnasium). Die größten Teilkorpora umfassen die Fächer Mathematik und Geschichte/Gemeinschaftskunde mit Aufnahmen aus 27 Mathematikstunden bzw. 20 Geschichts- und Gemeinschaftskundestunden an allen drei Schulen.

Begründung der Beschränkung auf zwei Schulen

Die bereits an verschiedenen Stellen angeklungenen Schwierigkeiten in Bezug auf die Datenerhebung am Wirtschaftsgymnasium haben mich dazu veranlasst, das Korpus für diese Arbeit auf die Schulen *Privates Gymnasium* und *Werkrealschule* zu beschränken. Obwohl ein Abgleich von Identitätsaushandlungen zwischen zwei Gymnasien unterschiedlicher Ausrichtung interessant wäre und einen Nachweis, ob eine Schultypspezifik angenommen werden kann oder nicht, unterstützen könnte, würde eine Vergleichbarkeit durch die unterschiedliche Art der Daten bzw. das Fehlen von Audioaufnahmen plenarer Unterrichtsphasen am Wirtschaftsgymnasium erschwert werden. Ein solcher Vergleich muss also an anderer Stelle geleistet werden.

Auswahl der zu analysierenden Unterrichtsstunden

Der Analyse vorgelagert war die Auswahl geeigneter Unterrichtsstunden als Basis der Rekonstruktion der Interaktionen unter Beteiligung von Seiteneinsteiger/-innen mit den in Kapitel 4.1 spezifizierten Fragestellungen. Aufgrund der erhobenen Fülle an Daten, die einem ergebnisoffenen, ethnographisch orientierten Vorgehen mit eingehender Felderkundung entsprechen (vgl. Breidenstein et al. 2015), war im ersten Schritt eine Eingrenzung auf Ebene der Fächer nötig: Um einen Schultypvergleich ziehen zu können, habe ich die aufgenommenen Unterrichtsstunden in den Fächern Mathematik, Geschichte und Gemeinschaftskunde ausgewählt. Diese wurden in beiden untersuchten Klassen unterrichtet. Mathematikunterricht konnte ich im Privaten Gymnasium und in der Werkrealschule in einem vergleichbaren Umfang aufnehmen; Geschichte und Gemeinschaftskunde wurden ebenfalls an beiden Schulen unterrichtet, wenn auch mit einem unterschiedlichen Zuschnitt: In der Werkrealschule waren sie zu einem Fach als *Welt – Zeit – Gesellschaft (WZG)*⁵⁵ zusammengefasst, das von einer Lehrperson unterrichtet wurde; im privaten Gymnasium handelte es sich um zwei verschiedene Fächer, die von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet wurden. Auch hier war der quantitative Umfang zwischen den Schulen annähernd vergleichbar, wie die nachfolgende Tabelle aufzeigt.

Für die Werkrealschule habe ich zudem Biologie als weiteres Fach sowie punktuell die Klassenlehrerstunde aufgenommen. Ausschlaggebend für diese Erweiterung war die Tatsache, dass damit an der Werkrealschule ebenfalls drei Fächer bei drei unterschiedlichen Lehrpersonen zum Korpus gezählt wurden. Zudem konnte ich dadurch Unterricht mit vergleichbaren Auf-

⁵⁵ WZG umfasst auch Geografie, da dies aber in der Erhebungszeit nicht unterrichtet wurde, ist von einem vergleichbaren Zuschnitt auszugehen.

gabenformaten zwischen den Schulen inkorporieren, da in Biologie an der Werkrealschule genauso wie im Geschichtsunterricht am privaten Gymnasium Referate gehalten wurden. In der Werkrealschule war der Übergang zwischen den Unterrichtsstunden und ihren jeweiligen Inhalten oft fließend, wenn sie von der gleichen Lehrperson unterrichtet wurden. Die Klassenlehrerstunde hatte somit nicht ausschließlich ihre ursprüngliche Funktion inne, sondern wurde als flexible Einheit genutzt, um fächerübergreifende organisatorische Aufgaben zu erledigen. Daher wurde sie punktuell eingeschlossen.

Daten aus den hier aufgelisteten Unterrichtsstunden sind damit Analysegrundlage der vorliegenden Arbeit:

Teilkorpus Mathematik

Schule	Fach	Kennzeichnung	Art der Aufnahme (Audio (A)/Video (V))	Umfang U-Std.
PG	Mathematik	PG_MA_1	V	2
PG	Mathematik	PG_MA_2	V	2
PG	Mathematik	PG_MA_3	V	2
PG	Mathematik	PG_MA_4	V	2
PG	Mathematik	PG_MA_5	V	2
PG	Mathematik	PG_MA_6	V	2
PG	Mathematik	PG_MA_7	V	1
PG	Mathematik	PG_MA_8	V	2
WRS	Mathematik	WRS_MA_1	A	1
WRS	Mathematik	WRS_MA_2	A	1
WRS	Mathematik	WRS_MA_3	A	1
WRS	Mathematik	WRS_MA_4	A	1
WRS	Mathematik	WRS_MA_5	A	1
WRS	Mathematik	WRS_MA_6	A	1 (65 Min)
WRS	Mathematik	WRS_MA_7	A	1
WRS	Mathematik	WRS_MA_8	A	1
WRS	Mathematik	WRS_MA_9	A	1
WRS	Mathematik	WRS_MA_10	A	1

Tabelle 2: Übersicht Teilkorpus Mathematik (PG & WRS)

Teilkorpus Geschichte und Gemeinschaftskunde bzw. WZG⁵⁶

Schule	Fach	Kennzeichnung	Art der Aufnahme (Audio (A)/Video (V))	Umfang U-Std.
PG	Geschichte	PG_GE_1	V	2
PG	Geschichte	PG_GE_2	V	2
PG	Gemeinschafts- kunde	PG_GK_1	V	1
PG	Gemeinschafts- kunde	PG_GK_2	V	1
PG	Gemeinschafts- kunde	PG_GK_3	V	14 Min. (dann Abstreich)
WRS	WZG	WRS_WZG_1	A	15 Min. (techn. Probleme)
WRS	WZG	WRS_WZG_2	A	1:27 Min. (techn. Probl.)
WRS	WZG	WRS_WZG_3	A	1
WRS	WZG	WRS_WZG_4	A	1
WRS	WZG	WRS_WZG_5	A	1
WRS	WZG	WRS_WZG_6	A	1

*Tabelle 3: Übersicht Teilkorpus Geschichte und Gemeinschaftskunde (PG & WRS)***Teilkorpus Biologie und Klassenlehrerstunde**

Schule	Fach	Kennzeichnung	Art der Aufnahme (Audio (A)/Video (V))	Umfang U-Std.
WRS	WZG	WRS_BIO_1	A	1
WRS	WZG	WRS_BIO_2	A	1
WRS	WZG	WRS_BIO_3	A	1
WRS	WZG	WRS_KL_1	A	1

Tabelle 4: Übersicht Teilkorpus Biologie und Klassenlehrerstunde (WRS)

Die Teilkorpora umfassen somit zwischen zehn und 15 Schulstunden à 45 Minuten im Fach Mathematik und vier und sechs Schulstunden à 45 Minuten im Bereich Geschichte und Gemeinschaftskunde sowie vier weitere Unterrichtsstunden an der Werkrealschule. Für ge-

⁵⁶ Durch den unterschiedlichen inhaltlichen Zuschnitt der Fächer – an der Werkrealschule gab es keine Trennung von Geschichte und Gemeinschaftskunde, der Fächerkomplex wurde als WZG (Welt – Zeit – Gesellschaft) unterrichtet – führt die Tabelle auch die jeweilige Bezeichnung des Faches mit auf.

sprachsanalytische Arbeiten wird von fünf bis zehn Unterrichtsstunden als anzustrebende Analysegrundlage ausgegangen (vgl. Seedhouse 2004: 87). Dies ist meines Erachtens auch auf die Anlage dieser Arbeit übertragbar.

5.1.4 Datenaufbereitung

Die Audio- bzw. Videoaufnahmen ganzer Unterrichtsstunden aus den Fächern Mathematik und Geschichte/Gemeinschaftskunde bzw. WZG wurden als einfache Verbatim-Transkripte in durchgängiger Kleinschreibung⁵⁷ verschriftlicht. Dies hatte zum Ziel, die erhobenen Daten zu sichten und jene Sequenzen herausuchen zu können, die Interaktionen mit Seiteneinsteiger/-innen beinhalten oder z. B. relevant für den Umgang mit Heterogenität in der Klasse sind. Anschließend wurden aus den Unterrichtsstunden des zu berücksichtigenden Korpus Sequenzen, an denen Seiteneinsteiger/-innen beteiligt sind, extrahiert und diese in ein separates Dokument überführt. Die so identifizierten Sequenzen wurden pro Unterrichtsstunde durchnummeriert und mit Kürzeln zur Schule⁵⁸, zum Fach⁵⁹ und zur Kollektion⁶⁰ versehen, wobei letztere Angabe für die Darstellung in dieser Arbeit irrelevant ist und daher nicht abgebildet bzw. durch eine Zeitangabe ersetzt wurde. PG_MA_5_SE21 bezeichnet intern somit die 21. Sequenz (9), in der es zu Interaktionen mit Seiteneinsteiger/-innen (SE) in der fünften aufgenommenen Unterrichtsstunde (5) im Fach Mathematik (MA) am privaten Gymnasium (PG) kommt. Sie erscheint in dieser Arbeit als PG_MA_5 (01:15:47). Ebenso wurde sekundengenau der Anfangspunkt der Sequenz in der zugrunde liegenden Aufnahme ergänzt, um die Auffindbarkeit in der Aufnahme und die Einordnung in die Unterrichtsphase zu erleichtern.

Der Vorteil dieses gestuften Vorgehens besteht darin, dass nicht die Verbatim-Transkripte gesamter Unterrichtsstunden in analysefähige Transkripte überführt werden müssen (z. B. für eine durchgängige Zeilennummerierung relevant), sondern nur die analyserelevanten Sequenzen dieser Vor-Kollektionen schrittweise in Basistranskripte nach den Transkriptionskonventionen von GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) überführt werden können. Einfache Verbatim-Transkripte wurden ebenfalls von den Interviews mit Seiteneinsteiger/-innen angefertigt.

Der Prozess der Datenaufbereitung lässt sich also in drei Schritten abbilden:

⁵⁷ Da die Verbatim-Transkripte dazu dienen, einen fundierten Überblick über die Daten zu erlangen, wurde hier eine zeitsparende Transkriptionsart gewählt, die im Unterschied zu vielen wörtlichen Transkriptionssystemen wie bei Dresing/Pehl (2018) oder Kuckartz (2010) Wortwiederholungen und Diskurspartikel wie z. B. den Verzögerungslaut *ähm* abbilden und sich nicht nur auf den Inhalt des Gesagten fokussieren. Die gewählte durchgängige Kleinschreibung erleichtert die spätere Überführung in ein GAT 2-Basistranskript.

⁵⁸ PG steht dabei für Privates Gymnasium, WG für Wirtschaftsgymnasium und WRS für Werkrealschule.

⁵⁹ MA steht in allen Schulen für Mathematik, GK und GE für Gemeinschaftskunde und Geschichte am Privaten Gymnasium; GGK für den zu einem Fach zusammengefassten Unterricht in Geschichte und Gemeinschaftskunde im Wirtschaftsgymnasium, WZG (Welt – Zeit – Gesellschaft) ist das fachliche Äquivalent des Fächerverbunds an der Werkrealschule und umfasst auch Themen aus dem Fach Geografie.

⁶⁰ Ein Nachteil verschiedener thematischer Kollektionen besteht allerdings darin, dass sie – sofern mehrere Kollektionen für eine Arbeit herangezogen werden – den chronologischen Verlauf einer Unterrichtsstunde nicht abbilden und sich Sequenzen in den unterschiedlichen Vor-Kollektionen auch überschneiden können. Dies wird in dieser Arbeit durch Auslassung der Kollektionsangabe und Ergänzung der Anfangszeit kompensiert.

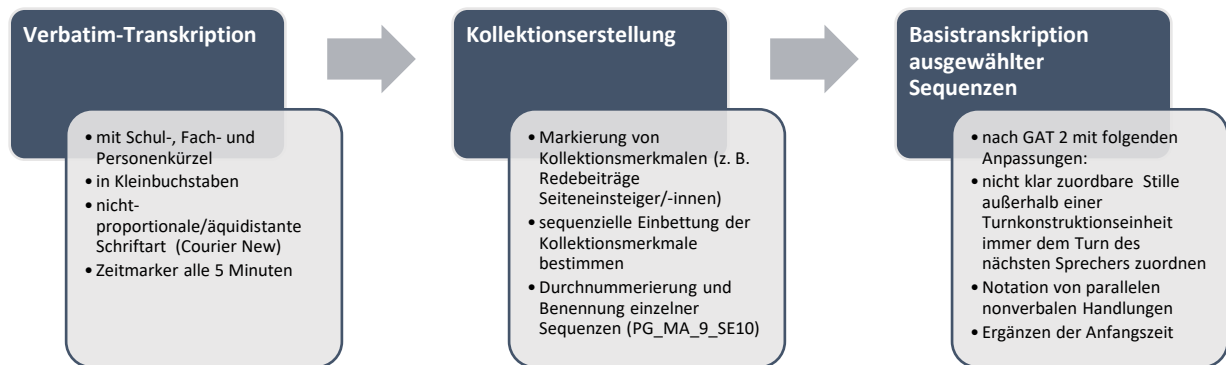


Abbildung 2: Darstellung des Datenaufbereitungsprozesses

Folgende Punkte sind zur Nachvollziehbarkeit des Vorgehens herauszustellen:

Pseudonymisierung

Den Geboten des Datenschutzes folgend habe ich vor der weiteren Bearbeitung der Daten silbengleiche und geschlechts- und kulturkreisangepasste Pseudonyme⁶¹ aller am Unterricht Beteiligten erstellt und eine Systematik für Abkürzungen der Namen im Transkript entwickelt (jeweils erster Buchstabe und die beiden folgenden Konsonanten bzw. Buchstaben: Firudin wird zu Frd, Hoa bleibt Hoa). Zur schnelleren Identifikation der institutionellen Rolle werden Redebeiträge bzw. Turns der Lehrpersonen mit dem Kürzel Leh versehen.

Transkription

Die Überführung der Rohdaten in Transkripte wurde durch punktuelle Hilfe von studentischen Hilfskräften bewältigt, die z. B. Verbatim-Transkripte erstellten oder einzelne Sequenzen nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribierten. Diese nicht persönlich erstellten Basistranskripte wurden im Zuge der Analyse von mir mehreren Korrekturschleifen unterzogen und im Falle der Videodaten teilweise um nonverbale Angaben ergänzt.

Konkretisierungen bzw. Abweichungen bzgl. der zugrunde liegenden Vorgaben zu GAT 2 zeigen sich in den Transkripten in folgenden Punkten:

- Die Gleichzeitigkeit nonverbaler Handlungen ist angelehnt an Harren (2015) durch ein Asterisk (*) innerhalb des verbalen Turns markiert. Sie werden – ebenfalls mit einem Sternchen versehen – in einer (nicht nummerierten) Zeile darunter kursiv und in kleinerer Schrift beschrieben.
- Stille in den plenaren Unterrichtsphasen wird, sofern sie nicht innerhalb eines Turns verortet ist, jeweils dem/der nächsten Sprecher/-in zugeordnet. Damit werden der

⁶¹ Wenngleich der Datenschutz und die informationelle Selbstbestimmung als wichtig zu werten sind, lässt die Anlage dieser Arbeit eine Maskierung gewisser Merkmale nicht zu: Die besuchte Klassenstufe verweist bereits auf das ungefähre Alter der Schüler/-innen. Auch eine Maskierung von Geschlecht und Herkunft stünde dem Forschungsinteresse entgegen. Die erfolgte Maskierung umfasst ebenfalls Orts-, Projekt- und Schulnamen.

unterrichtliche Gesprächsfluss und die eventuelle Rolle von diesen konversationsanalytisch als Lücken (*gaps*) (vgl. Sacks et al. 1974; für schulische Interaktion siehe auch Ingram/Elliott 2014) bezeichneten Pausen leichter im Transkript erkennbar und das Transkript ist komprimierter darstellbar. Eine eigene Zeile erhalten solche Lücken nur, wenn sie über das Maß ausgedehnt und damit als pädagogisches Mittel eingesetzt werden.

- Die abgebildeten Transkripte sind dabei nur im jeweils für die Analyse erforderlichen Feinheitsgrad transkribiert, sodass es im Feinheitsgrad auch zu Variationen zwischen den Sequenzen kommt.

Da Transkripte immer nur einen Ausschnitt des tatsächlichen, vielschichtigen und parallel ablaufenden Geschehens in einer Kommunikationssituation abbilden können, sind insbesondere Ergänzungen nonverbaler Handlungen bereits als strukturierende Entscheidungen im Analyseprozess zu werten (vgl. Harren 2015: 11).

Die Videoaufnahmen sowie ein Teil der Audioaufnahmen wurden mithilfe der Software ELAN 5.2 (vgl. Baily 2015; Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive 2018) transkribiert, was im Falle der Unterrichtsvideos ein gleichzeitiges Anschauen und Auswerten beider Videos ermöglichte. Die so als Transkripte aufbereiteten verbalen und audiovisuellen Daten dienten im Folgenden als schriftliche Analysegrundlage, immer mit Rückgriff auf die originalen verbalen Daten.

Während die geschilderte Datenaufbereitung die Daten einer Analyse zugänglich macht, müssen weitere analysebegleitende Entscheidungen getroffen werden, insbesondere bzgl. der Art, wie sich den Daten im Rahmen des gewählten Forschungsprogramms genähert wird.

5.2 Analytisches Vorgehen

Da es in dieser Arbeit nicht allein um die Beschreibung möglicher auftretender Praktiken in der Interaktion mit Seiteneinsteiger/-innen geht, sondern auch ein Vergleich zwischen Schulformen angestrebt wird, sind das analytische Vorgehen und die daraus resultierende Darstellungsform der Ergebnisse in das Forschungsparadigma der Interaktionalen Soziolinguistik an beide Schwerpunkte, d. h. an die Rekonstruktion der Identitätsaushandlungen sowie den angestrebten Vergleichsperspektiven, anzupassen. Für die mikroanalytische Herausarbeitung von Positionierungen greife ich auf das Konzept der sozialen Positionierungen (vgl. Davies/Harré 1990; Harré/van Langenhove 1999) zurück, das bereits in Kapitel 3.3 dargelegt wurde.

Auf der Darstellungsebene sehe ich für die Rekonstruktion von Identitätsaushandlungen Einzelfallanalysen von Seiteneinsteiger/-innen als zielführend an. Sie können das Interaktionspektrum, in denen sich einzelne Schüler/-innen hinsichtlich Selbst- und Fremdpositionierungen und damit Identitätsaushandlungen bewegen, umfassend darstellen. Ebenfalls lassen Fallanalysen zu, diese ins Verhältnis zu Interaktionsspektren anderer Schüler/-innen auf anderen Schulen zu setzen. Mögliche Vergleichsdimensionen und ihre

Implikation werden daher nach einigen Überlegungen zu Fallanalysen (Kap. 5.2.1) in Kapitel 5.2.2 näher erläutert.

5.2.1 Fallanalysen

Fallanalysen können ablaufende (Identifizierungs-)Prozesse in ihrer Komplexität erfassen (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008: 299), weil mit ihnen zum einen die beobachteten Interaktionen fokussiert und detailliert analytisch aufbereitet werden können und zum anderen holistisch vorgegangen (vgl. Denscombe 2010: 52 ff.), d. h. die Bandbreite auftretender Interaktionen abgebildet werden kann. Dieser ganzheitliche, präzise und multiperspektivische Ansatz von Fallstudien (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008: 300) spiegelt sich auch darin wider, dass sie den Rückgriff auf eine Vielzahl verschiedener Daten und Quellen erlauben – dies ist vor allem deswegen interessant, da so auch Erkenntnisse aus den leitfadengestützten Interviews nötige Hintergrundinformationen liefern können.

Als darzustellenden Fall sehe ich einzelne Seiteneinsteiger/-innen in ihrem sozialen Umfeld, der Klasse. Daher sind diese in Fallstudien auf Ebene der Schulen eingebettet. Dabei analysiere ich Sequenzen aus den Kollektionen und folge in der Darstellung den dort auftretenden Phänomenen. Dieses ergebnisoffene Vorgehen wird um zwei Aspekte ergänzt, die ich in allen Einzelfallanalysen herausarbeite: Zum einen rekonstruiere ich, wie Herkunft in den Unterrichtsinteraktionen mit der bzw. dem jeweiligen Seiteneinsteiger/-in verhandelt wird, zum anderen stelle ich heraus, wie die Unterrichtseinbindung der/des einzelnen Schülerin bzw. Schülers sich durch Interaktionen entwickelt.⁶² Damit greife ich mit *Herkunft* zum einen ein Merkmal auf, das konstitutiv für Seiteneinsteiger/-innen ist (allerdings auch in Interaktionen mit anderen Schüler/-innen eine Rolle spielen kann), aber auch für Sonderstellungen oder Benachteiligungen unterschiedlicher Art herangezogen werden kann (vgl. Kap. 2.4.3). Da unterrichtliche Beteiligungsmöglichkeiten als grundlegend für Schulerfolg angesehen und – wie Wortham (2006) zeigt – durch Identitätszuschreibungen und -aushandlungen beeinflusst werden können, ist es ebenfalls interessant zu betrachten, inwieweit eine solche Funktionalität in den Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen rekonstruiert werden kann.

Ergänzt werden die Einzelfallanalysen innerhalb der beiden Fallstudien auf Schulebene durch Fallanalysen der kollektiven Positionierungen der ganzen Klasse. Sie werden mit besonderem Fokus auf zwei Dimensionen schulischer Identität aufbereitet, die in beiden Schultypen auftreten – Verhalten und Leistungsvermögen – und ins Verhältnis zu den Einzelfallanalysen gesetzt. Das Konzept der sozialen Positionierungen, auf das ich meine Analysen aufbaue (vgl. Kap. 3.3), beleuchtet ursprünglich die Identitätskonstruktion einzelner Personen. Genauso können in Interaktionen aber auch Gruppen positioniert werden – so wie es im Mannschaftssport oder in politischen Gruppierungen geschieht. Auch Klassen werden oft im und als Plenum adressiert und somit als Ganzes wahrgenommen. Daher übertrage ich den Ansatz auf ein Kollektiv, sodass auf diese Weise ein Bild eines größeren Falles entsteht: der Klasse. In dieser Arbeit gilt dabei die Annahme einer Verknüpfung von Beziehungen und Prozessen, wie Denscombe

⁶² Auch die (ggf. abschließenden) Reaktionen von Lehrpersonen und/oder Mitschüler/-innen auf Interaktionen mit Seiteneinsteiger/-innen und damit das Weiterführen des Unterrichtsdiskurses beinhalten Positionierungen, die Rückschlüsse auf den Stand innerhalb der Klasse und die Zugehörigkeit einzelner Personen zulassen.

(2010: 53) sie postuliert: „Relationships and processes within social settings tend to be interconnected and interrelated.“ Wenn sich also eine Art Habitus im Umgang mit Seiteneinsteiger/-innen und dem generellen Umgang mit Schüler/-innen einer Klasse herausarbeiten lässt, spricht dies für die Bedeutsamkeit des Kontextes und damit der schulischen Gesamtrahmung, die sich auf den Umgang mit neu zugewanderten Schüler/-innen und damit auch auf Identitätsaushandlungen auswirken kann. Sollte sich dies nicht zeigen lassen, können die Ergebnisse durch den Vergleich innerhalb einer Klasse einen Hinweis darauf geben, wie sehr der oder die Schüler/-in die Ausgestaltung der Ko-Konstruktion schulischer Identitäten selbst beeinflussen kann. Die folgende Abbildung 3 veranschaulicht das Ineinandergreifen der verschiedenen Analysedimensionen innerhalb eines Schultyps:

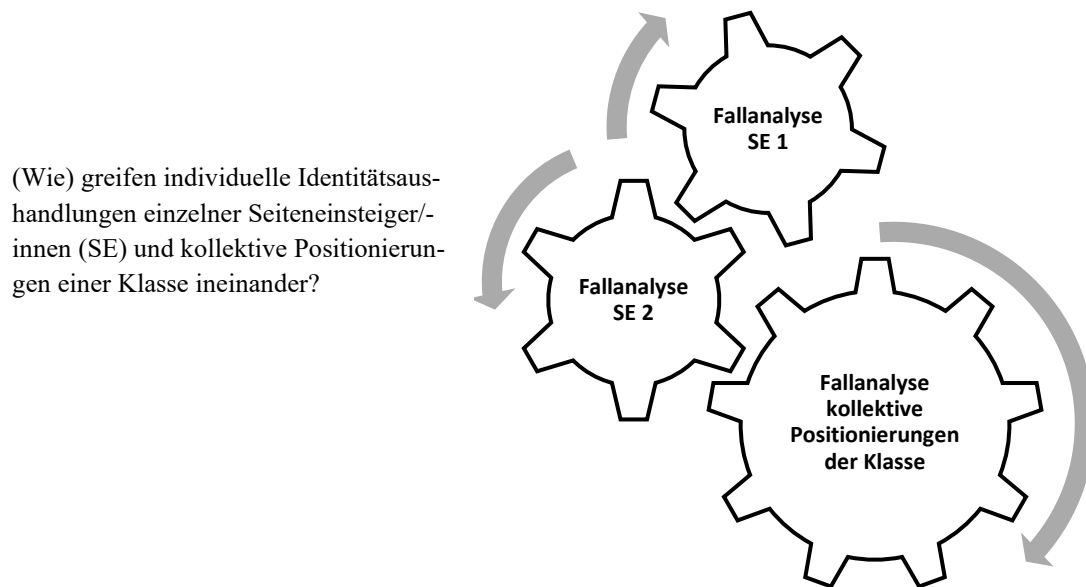


Abbildung 3: Analysedimensionen auf Ebene einer Klasse/Schule

Auswahl der zu untersuchenden Seiteneinsteiger/-innen

Für die *Auswahl der konkreten Fälle*, d. h. der einzelnen Seiteneinsteiger/-innen, habe ich jeweils zwei von mehreren neu zugewanderten Schüler/-innen der jeweiligen Klasse ausgewählt,

- a) die sich in ihrem Auftreten in der Klasse größtmöglich unterscheiden und
- b) zu denen die Datenlage ausreichend war.

Wo unter Berücksichtigung der beiden Kriterien möglich, habe ich ebenfalls darauf geachtet, jeweils eine Geschlechterparität herzustellen. Auf diese Weise sollte die Bandbreite von Seiteneinsteiger/-innen deutlich werden.

Die jeweils in der Klasse lernenden Seiteneinsteiger/-innen werden im Rahmen der Darstellung der Schulen und Klassen kurz vorgestellt. Hierbei wird ebenfalls die Auswahl begründet.

5.2.2 Vergleiche

Mit Fallanalysen, die wie die hier angelegten erkenntnisgeleitet („discovery led“, Denscombe 2010: 55) vorgehen, können Settings verglichen werden, um ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (ebd.). In dem zuvor beschriebenen Vorgehen sind bereits verschiedene Vergleichsdimensionen angelegt, die nicht nur die Ebene des Individuums berücksichtigen, sondern auch die Ebene der Institution und der gesellschaftlichen Position. Denscombe (2010: 61 f.) bezeichnet diese für Vergleiche solcher typenähnlicher Fälle zu berücksichtigenden Faktoren als „institutional location“ und „social location“.

Unter der hier verfolgten Fragestellung und dem bereits beschriebenen Vorgehen sind folgende Vergleichsdimensionen zu nennen, die untersuchbar sind:

- *Binnenvergleich Person*: Da die Schüler/-innen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern beobachtet werden, kann untersucht werden, wo sich Identitäts-Ko-Konstruktionen ggf. innerhalb einer Person wie unterscheiden oder kongruent sind.
- *Binnenvergleich Klasse*: Hier kann erörtert werden, inwieweit sich Identitätsaushandlungen zweier individueller Schüler/-innen innerhalb der gleichen Klasse gleichen bzw. unterscheiden.
- *Vergleich Schulformen*: Da Seiteneinsteiger/-innen in Klassen unterschiedlicher Schulen Subjekte der Fallanalysen sind, ergeben sich zwei weitere Vergleichsdimensionen:
 - die der Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen verschiedener Klassen
 - sowie die kollektiven Positionierungen in den Klassen unterschiedlicher Schulen und die sich daraus ergebenden milieuprägenden Aspekte und schulischen Logiken.

Wenn Vergleiche vorgenommen werden, wird die Frage nach Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit relevant. Bei qualitativ arbeitenden empirischen Studien, die in Fallanalysen Einzelfälle erheben, können Verallgemeinerungen erst auf der Basis verschiedener Einzelfälle herausgearbeitet werden. Eine Vergleichbarkeit kann über die bewusste Fallauswahl und die Kontrolle einzelner Parameter gefördert werden, sodass es zum einen eine minimale Kontrastierung (hier: Seiteneinsteiger/-innen, vergleichbare Klassenstufe und Fächer), zum anderen eine maximale Kontrastierung (hier: Schultypen und Zuwanderungsgrund) gibt. Für die vorliegende Arbeit wird mit nur vier Einzelfallanalysen auf Ebene individueller Positionierungen gearbeitet – eine Generalisierbarkeit im Sinne einer externen Validität bedürfte sicherlich einer größeren Stichprobe. Dennoch gehe ich davon aus, dass die Vergleiche belastbare Erkenntnisse bezüglich der Rolle von Kontextbedingungen (Schultyp, kollektive Positionierungen der Klasse) und Identitätsaushandlungen in der Schule liefern können, die anderweitig für die weitere Bearbeitung des Themenbereichs genutzt werden können. Voraussetzung dafür ist die Diskussion und Offenlage der Vergleichbarkeit an den entsprechenden Stellen dieser Arbeit.

5.2.3 Struktur der Studie

Das sich aus diesen erkenntnisgeleiteten analytischen Entscheidungen ergebende Forschungsdesign lässt sich wie folgt darstellen⁶³:

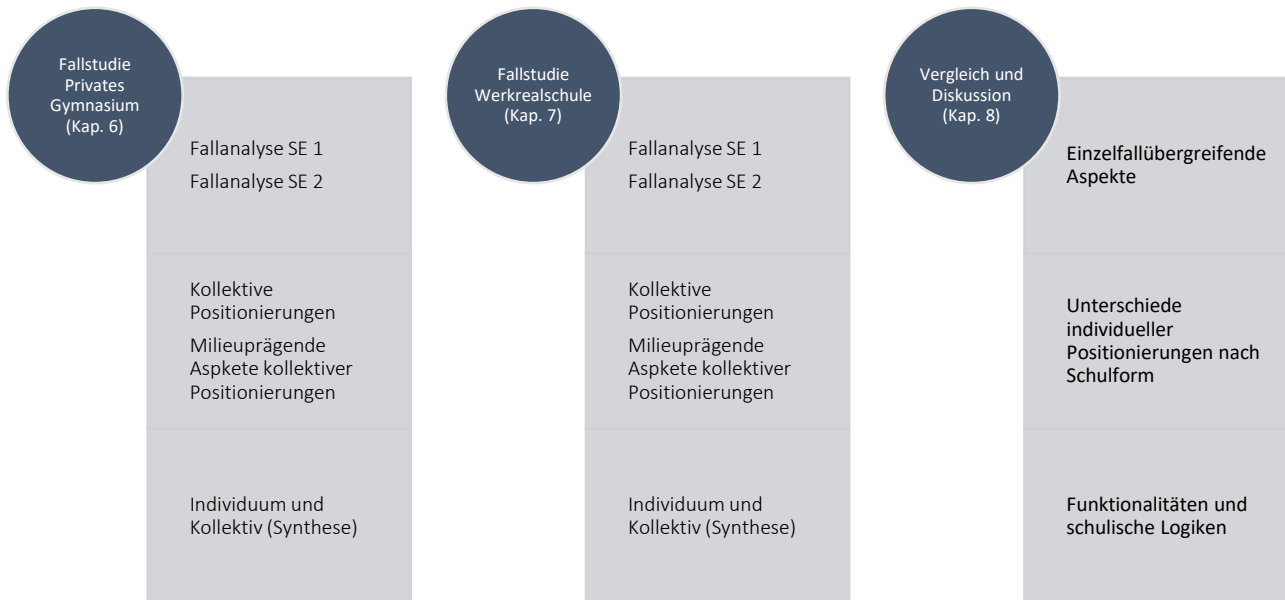


Abbildung 4: Struktur der Studie

5.2.4 Auswertung der Daten

Der oben visualisierten Gesamtanlage der Arbeit sollen an dieser Stelle das konkrete Vorgehen innerhalb der einzelnen Fallanalysen sowie eine Reflexion des Forschungsprozesses ergänzend zur Seite gestellt werden. Sowohl für die Fallanalysen einzelner Seiteneinsteiger/-innen als auch für die Darstellung kollektiver Positionierungen bin ich primär gesprächsanalytisch orientiert vorgegangen: Aus den bereits unter dem Aspekt der Datenaufbereitung (vgl. Kap. 5.1.4) beschriebenen Verbatim-Transkripten und den darauf basierenden Kollektionen zu Interaktionen, an denen Seiteneinsteiger/-innen beteiligt waren, habe ich als ersten Schritt der Analyse Sequenzen, denen eine Schlüsselfunktion bzgl. der Fragestellung zukommt, entsprechend GAT 2 transkribiert und detailliert sequenzanalytisch rekonstruiert sowie nach Aspekten geordnet. Dabei habe ich versucht, die mögliche Bandbreite der Identitätsaushandlungen der einzelnen Person möglichst umfassend darzustellen. Somit kam das Prinzip der theoretischen Sättigung zur Anwendung – d. h., wenn weitere Sequenzen keine neuen Erkenntnisse generierten, habe ich die Fallanalyse abgeschlossen.

Diese Schritte habe ich für alle vier im Fokus stehenden Seiteneinsteiger/-innen wiederholt. In einem zweiten Schritt habe ich Aufzeichnungen, Aufnahmen und Verbatim-Transkripte nach Sequenzen durchsucht, in denen es zu kollektiven Positionierungen der ganzen Klasse kommt.

⁶³ SE steht für Seiteneinsteiger/-in. Diese Abkürzung wird im Folgenden ohne weiteren Hinweis benutzt.

Nach der entsprechenden Datenaufbereitung und Analyse wurden auch hier wieder klassenspezifische Fallanalysen angefertigt.

Reflexion und Ausgestaltung des Forschungsprozesses

Wie bei qualitativ ausgerichteten Arbeiten auch im Paradigma der Interaktionalen Soziolinguistik üblich, hat sich die konkrete Fragestellung erst im Laufe des Analyseprozesses herauskristallisiert. Damit geht diese Arbeit datengeleitet vor: Am Beginn stand die globale Fragestellung, wie sich Interaktionen von Seiteneinsteiger/-innen mit Lehrpersonen im Regelunterricht verschiedener Schultypen gestalten. Spezifischere mögliche Fragestellungen und Analyseschwerpunkte ergaben sich aus ersten Analysen verschiedener Sequenzen, wobei ich den Fokus auf plenare Unterrichtssituationen legte. Verschiedene Phänomene traten hervor: der lehrpersonenseitige Umgang mit Heterogenität, explizite und implizite Identitätsaushandlungsprozesse, Scaffolding-Aktivitäten, Praktiken unterrichtlicher Einbindung. In allen Daten gleichermaßen fanden sich auffällige Identitätszuschreibungen, sodass ich mich entschloss, diesen Analyseschwerpunkt weiterzuverfolgen und Identitätsaushandlungen mikroanalytisch zu rekonstruieren.

Das Festlegen des Analyseschwerpunktes ist ebenfalls nicht losgelöst von der Aufbereitung der Daten zu betrachten, da der Analyseschwerpunkt eine mögliche Struktur für die Gesamtanlage dieser Arbeit lieferte und so beispielsweise das Zusammenstellen von Kollektionen von Interaktionen, an denen Seiteneinsteiger/-innen beteiligt waren, nahelegte. Durch die Vielfalt der auftretenden Identitätszuschreibungen und -aushandlungen, die ich auf diesem Wege identifizieren und analysieren konnte, erfolgte dann die Festlegung auf Falldarstellungen und erst daraufhin eine Synthese einzelner herausragender Merkmale. Hier sind z. B. *Herkunft* und *Unterrichtseinbindung* sowie sich übergreifend ergebende Praktiken wie beispielsweise das *Selbstmanagement* und *Verbesonderungspraktiken* zu nennen, die sich in der Struktur dieser Arbeit widerspiegeln.

Gleichzeitig wurde die Fragestellung dadurch geschärft, dass solche Identitätsaushandlungen nicht nur auf Seiteneinsteiger/-innen beschränkt sind, sondern jede/-n Schüler/-in und ganze Klassen betreffen und in kollektiven Interaktionen insbesondere die schulisch relevanten Domänen *kognitive Leistung(-sfähigkeit)* und *Verhalten* in Positionierungen und sich anschließenden Aushandlungen thematisiert werden.

Da die Ergebnisse der Analyse sowohl individueller als auch kollektiver Positionierungen sich in den beiden Schulen unterschieden, lag es nahe, hierauf einen vergleichenden Blick zu werfen.

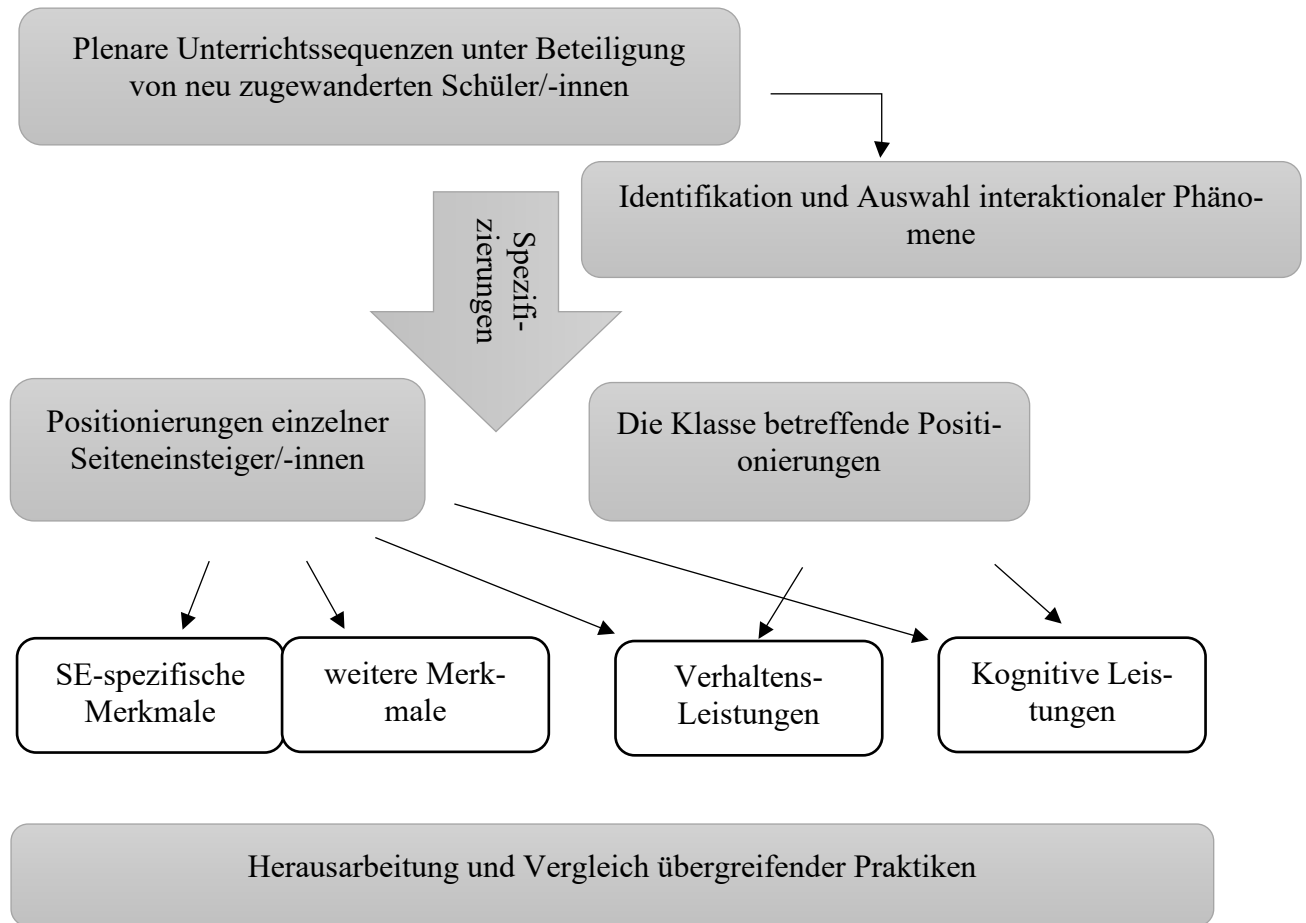


Abbildung 5: Ausgestaltung des Analyseschwerpunktes

Die Schwerpunktsetzung dieser Arbeit hat sich somit an den Daten spezifiziert und ist gleichzeitig meinem persönlichen Interesse gefolgt.

Dieses Kapitel hat die Datengrundlage erläutert und das analytische Vorgehen in dieser Arbeit offengelegt. Zudem wurde der Forschungsprozess reflektiert und dargelegt, wie sich die Fragestellung und damit die Struktur der Studie datengeleitet entwickelt hat. Damit wird nun zum empirischen Teil dieser Arbeit übergeleitet, in der die zwei Fallstudien an unterschiedlichen Schultypen zentral stehen.

TEIL C: Identität durch Interaktion: Darstellung der empirischen Analyseergebnisse

In den folgenden Kapiteln präsentiere ich Analyseergebnisse dieser Arbeit, die einen umfassenden Einblick in das unterrichtliche Geschehen und die dort stattfindende Ko-Konstruktion schulischer Identitäten von Seiteneinsteiger/-innen ermöglichen sollen.

Die Darstellung erfolgt in zwei umfassenden Fallstudien, die sich auf Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht der jeweiligen Schulen sowie auf Positionierungen im Klassenverbund fokussieren. In Kapitel 6 steht die interaktionale Ko-Konstruktion schulischer Identitäten am Privaten Gymnasium im Fokus, das Kapitel 7 geht auf Interaktion und Identität an der Werkrealschule ein. Jede dieser beiden Fallstudien startet mit einer kurzen Vorstellung der jeweiligen Schule und Klasse (Kap. 6.1 bzw. 7.1) und skizziert Rahmenbedingungen der Beschulung.⁶⁴ Weiterhin umfassen die Fallstudien je zwei Fallanalysen einzelner Seiteneinsteiger/-innen (Kap. 6.2 bzw. 7.2) und geben in einem weiteren Unterkapitel Einblicke in unterrichtliche Interaktionen und ihnen immanente kollektive und aggregierte Positionierungen der gesamten Klasse (Kap. 6.3 bzw. 7.3).

Auf Ebene der Seiteneinsteiger/-innen geht es darum, herauszuarbeiten, welche Schüleridentitäten sich in den Interaktionen anhand von Positionierungen manifestieren. Auf Ebene der Klasse und Schulformspezifika werden anschließend die lehrerseitigen kollektiven Positionierungen in den Blick genommen. Sie bilden zum einen die Grundlage für die Herausarbeitung milieuprägender Aspekte kollektiver Positionierungen (Kap. 6.3.3 und 7.3.3) und zum anderen für die Rückbindung der Einzelfallanalysen an die klasseninterne und ggf. auch schultypspezifische Identitätsarbeit in Form einer Synthese der Identitätsarbeit von Individuum und Kollektiv, die in Kapitel 6.4 und 7.4 vorgenommen wird.

6 Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht am privaten Gymnasium

Die folgende Fallstudie widmet sich identitätsaushandelnden Positionierungen in Interaktionen an einem privaten Gymnasium. Nach einer kurzen Einführung werden nacheinander der Schüler Firudin (Kap. 6.2.1) und die Schülerin Sophia (Kap. 6.2.2) vorgestellt und ihre unterrichtlichen Interaktionen hinsichtlich der ihnen immanenten Positionierungen datengeleitet analysiert. Diesen Fallanalysen auf individueller Ebene schließt sich in Kapitel 6.3 eine Analyse (meist) lehrpersonenseitiger kollektiver Positionierungen in der Klasse mit den Schwerpunkten Verhalten (Kap. 6.3.1) und Leistungsvermögen (Kap. 6.3.2) an. Die daran herausgearbeiteten milieuprägenden Aspekte kollektiver Positionierungen in der Klasse (Kap. 6.3.3) werden in Kapitel 6.4 zu schulischen Logiken verdichtet und mit den individuellen Identitätsaushandlungen

⁶⁴ Als Quellen hierfür wurden die Schulhomepages, weiteres Infomaterial wie Broschüren, aber auch Feldnotizen und Informationen aus dem täglichen Miteinander verwendet.

gen in Verbindung gesetzt. Sie werden zudem Kapitel 8 herangezogen, um eine Schulformspezifika zu diskutieren.

6.1 Privates Gymnasium mit Internat: Eine kurze Einführung in Schule und Klasse

Die erste Datenerhebung fand an einem privaten Gymnasium statt. Bei der Schule handelt es sich um ein privates, reformpädagogisch orientiertes, staatlich anerkanntes Gymnasium von Klasse 5 bis 12 mit angeschlossenem Internat. Hier werden ca. 200 Schüler/-innen beschult. Nicht alle Schüler/-innen sind im Internat untergebracht, etwa ein Viertel der Schülerschaft kommt aus den umliegenden Ortschaften – sie sind sog. Tagesschüler/-innen. Die Internatschüler/-innen setzen sich, bedingt durch das hohe Schulgeld, aus Kindern wohlhabenderer Familien zusammen; aber auch über das Jugendamt werden Schüler/-innen an diese Schule geschickt. Zudem gibt es Stipendien. Die Schule liegt nahe einer Großstadt in Süddeutschland. Ein Großteil der Schülerschaft stammt aus Deutschland, es werden aber vermehrt Schüler/-innen aus dem Ausland in jeder Klasse beschult, so z. B. aus China, Russland und Aserbaidschan, während die Herkunftsfamilien weiterhin in ihrem Heimatland wohnen.

Durch das Konzept, dass einige der ca. 40 Lehrpersonen auch als Betreuungspersonen auf dem Campus eingesetzt sind und in schülernahen Wohnungen leben, gibt es eine enge Verzahnung zwischen den Lehrpersonen und der Schülerschaft. Dies zeigt sich beispielsweise in den gemeinsamen Mahlzeiten, bei denen jeweils eine Lehrperson einen Tisch betreut. Auch die Schüler/-innen übernehmen Dienste und leisten so einen Beitrag zum Zusammenleben der Schulgemeinschaft. Das Schulmotto betont u. a. Werte wie ein gutes Miteinander und Verantwortungsbewusstsein. Die Schule legt zudem Wert auf die Förderung individueller Begabungen und eine differenzierte Wahrnehmung ihrer Schüler/-innen. So wählen die Schüler/-innen ab der 8. Klasse Schwerpunkte, z. B. den naturwissenschaftlichen Bereich. Die Klassengrößen sind mit durchschnittlich 15 Schülern eher klein, und die Schule wirbt mit individueller Förderung und Begleitung durch eine engagierte Lehrerschaft. Im Förderbereich wird auch Deutschals-Fremdsprache-Unterricht angeboten.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung lernen zwei Schüler/-innen mit Fluchterfahrungen in der Schule, einer davon in der von mir untersuchten Klasse. Von verschiedenen Lehrpersonen wurde mir von der Diskussion um die Beschulung Geflüchteter erzählt, es gab deutliche Bedenken in der Lehrerschaft. Hauptargument war die Sorge, ob auf die besonderen Bedürfnisse dieser Schülergruppe im Unterricht und Heimleben adäquat eingegangen werden könne.

Die untersuchte 10. Klasse besteht aus 19 Schülern und ist damit für die Schule relativ groß. Es herrscht das Fachlehrerprinzip. Die Klasse wird in Mathematik von Herrn Kern unterrichtet, in den weiteren untersuchten Fächern von Herrn Weidner (Gemeinschaftskunde) und Frau Lorenz (Geschichte).

Sechs Schüler/-innen und damit knapp 32 % können als Seiteneinsteiger/-innen klassifiziert werden:

Schulform	Klassenstufe	Anzahl Schüler/-innen	davon m	davon w	davon SE
PG	10 (G8)	19	10	9	6 (31,6 %)

Tabelle 5: Schüler/-innen in der untersuchten Klasse am PG

Jenna und Sophia stammen beide aus China und sind seit ca. 9 Monaten in der Klasse, ebenso wie Firudin (Aserbaidshan). Taqi (Afghanistan) ist als minderjähriger unbegleiteter Geflüchteter nach Deutschland gekommen und lernt erst seit zwei Monaten in der Klasse. Er besucht zum Zeitpunkt der Erhebung nur ausgewählte Fächer. Christian stammt aus Kolumbien, hat dort eine deutsche Schule besucht, absolviert das 10. Schuljahr in Deutschland und ist damit eher Austauschschüler als Seiteneinsteiger. Hoa ist eine vietnamesisch-stämmige Ungarin, die ebenfalls Anfang des Schuljahres in die Klasse gekommen ist. Alle Eltern der Seiteneinsteiger/-innen leben im Ausland. Bis auf Taqi und Christian können alle Seiteneinsteiger/-innen zudem als Bildungsmigrant/-innen zählen, die aufgrund ihrer Bildungsaspiration (bzw. der ihrer Eltern) nach Deutschland gekommen sind.

6.2 Seiteneinsteiger/-innen und die interaktionale Ko-Konstruktion von Identität:

Zwei Fallanalysen

Die sich anschließenden Fallanalysen stellen das Interaktionsrepertoire der Seiteneinsteiger/-innen Firudin und Sophia unter dem Gesichtspunkt interaktionaler Identitätsaushandlungen vor. Während Firudin sehr extrovertiert ist, tritt Sophia in der Klasse eher zurückhaltend auf.

6.2.1 Fallanalyse Firudin

Firudins (bildungs-)biographischer Hintergrund

Firudin ist seit 10 Monaten in der 10. Klasse und hat vorher bereits ein Jahr an einer Sprachschule in Deutschland verbracht. Zuvor ist er in seinem Heimatland Aserbaidshan zur Schule gegangen und hat dort neun Schuljahre beendet sowie zwei Monate lang die 10. Klasse besucht, bevor er an die Sprachschule in Deutschland wechselte. Seine Schule in Aserbaidshan war eine spezielle schule nur für die so guten (aus dem leitfadengestütztem Interview); er beschreibt sich dort als einen leistungsfähigen Schüler. Sein Schulbesuch in Deutschland wurde von seinen Eltern initiiert. Er will später Maschinenbau in Deutschland studieren. Die Überlegung war, dass dies insbesondere in sprachlicher Hinsicht leichter ist, wenn er auch vorher bereits in Deutschland zur Schule geht. So sagt er im Interview:

mit ähm so abitur von meiner schule; weil dann ist deutsch sozusagen nicht so gut dafür für die uni also, aber jetzt hab ich so drei jahren um mich zu vorbereiten für die uni. [...] ich bin hier sozusagen nur wegen der uni. die schulen gefallen mir nicht so sehr hier.

(Aus dem leitfadengestütztem Interview).

Hier wird bereits deutlich, dass ein klares Ziel hinter dem Aufenthalt steht: eine fundierte Ausbildung. Firudin vergleicht im Interview auch Schulen und Hochschulen in Aserbaidshan und Deutschland – die Schulen seien in seinem Herkunftsland besser, aber die Universitäten blöd, da deren Abschlüsse nur in Aserbaidshan anerkannt seien und dort auch nur etwas nutzen, wenn du bekannte hast (aus dem leitfadengestütztem Interview). Dies klassifiziert ihn als Bildungsmigranten (vgl. Kap. 2.1) mit gutem sozioökonomischem Hintergrund – kostet der Schulbesuch an einem privaten Internat in Deutschland für Selbstzahler/-innen doch ungefähr 2800 € monatlich.

Bereits in der teilnehmenden Beobachtung fällt das hohe unterrichtliche Engagement von Firudin auf. Seine Anzahl an Unterrichtsbeiträgen in plenaren Unterrichtssituationen gehört den höchsten in der Klasse. Seine hohe Beteiligung gibt einen guten Einblick in sein Interaktions- und Selbstmanagement in der Klasse. Gleichzeitig fällt auf, dass in Interaktionen immer wieder Sprachverständnis und Herkunft interaktional berücksichtigt und hervorgebracht werden. Firudin ist zudem gut in die Klasse integriert und kann seine Peer-Beziehungen über Merkmale seiner Unterrichtsbeteiligung positiv gestalten. Diese Fallanalyse greift die genannten Punkte auf und stellt heraus, wie dadurch Firudins Schüleridentität interaktiv ko-konstruiert wird.

Interaktions- und Selbstmanagement

Firudins hohes interaktionales Engagement zeigt auf, welchen Beitrag sein lokal sichtbar werdendes Selbstmanagement zu seiner Identitätskonstruktion in Unterrichtssettings leistet.

Folgende Merkmale zeichnen dabei die unterrichtlichen Interaktionen, an denen er beteiligt ist, aus:

- Er äußert seine Bedürfnisse aktiv;
- er setzt verbale Lenkungsgesten ein und zeigt so Handlungsmacht (*agency*);
- ihm werden seiteneinsteigerspezifische, aber auch schülerspezifische unterrichtliche Anliegen zugesprochen.

Die aktive Bedürfnisäußerung zeigt sich darin, dass Firudin aktiv nachfragt, wenn er etwas nicht versteht. So finden sich in meinem Korpus Verständnisfragen (STADT oder staad Z. 39, Beispiel 8: PG_MA_3 (01:24:49)), aber auch Bitten um Erläuterungen oder Hilfen. Eine solche Verständnisäußerung und Bitte steht auch im Zentrum der folgenden, hier zweigeteilt dargestellten Unterrichtssequenz und verdeutlicht, dass Firudin sich nicht scheut, mangelndes Verständnis und Unterstützungsbedarf in plenaren Unterrichtssituationen auszudrücken:

Der Lehrer, Herr Kern, hat gerade erläutert, warum bei exponentiellem Wachstum nicht gerundet werden soll, und dafür auf Beispiele zurückgegriffen, die von der ursprünglichen Aufgabe (Wachstum von Bakterien) abweichen:

Beispiel 2: PG_MA_5 (29:54)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Frd = Firudin

Teil 1

01 Leh: oder wenn ein unterNEHmen (-) ein kredit aufnimmt,
 02 um investIERen zu können?
 03 (---)nehmen vielleicht (.) zehn millIOnen auf?
 04 (--)und ob die dann (-) drei prozent zinsen oder
 zwei komma sechs prozent zinsen ZAHlen,
 05 (--) das macht auf JAhre hin,
 06 einen richtig großen UNterschied;
 07 (2.0) DEShalb?
 08 bitTE?
 09 (--) bei exponentiellem wachstum (--) WEnig runden;
 10 *(9.0)
 **((Leh wischt Tafel, schreibt b) an Tafel, Frd meldet sich))*
 11 Frd: herr KERN,
 12 (-) herr KERN,
 13 Leh: (3.5) *JA,
 **((Leh unterbricht Tafelanschrieb, dreht sich um))*
 14 Frd: ich verSTEH das halt nicht so gut;
 15 können sie bitte das mit (-) !BANK! <<:-> erklären
 irgendwie,> °h
 16 keine AHnung,

Dieser Ausschnitt zeigt auf, wie Firudin sich selbst als aktiver, lernwilliger Schüler positioniert, der in der Lage ist, dem Unterricht inhaltlich in weiten Teilen zu folgen: Mit seiner Meldung, die gleichzeitig von dem verbalen Auf-sich-aufmerksam-Machen durch die zweimalige Wiederholung des Namens des Lehrers begleitet wird (Z. 11 f.), richtet er den Fokus des Lehrers und damit potenziell der gesamten Klasse auf sich. Er positioniert sich als jemand, der das Recht hat und sich das Recht nimmt, bei individuell mangelndem Verständnis eine Nachfrage zu stellen und damit den Unterrichtsverlauf zu beeinflussen.

Dabei äußert er – was typisch für die schülerseitige Mitteilung eines Problems im schulischen Unterricht ist (vgl. Koole 2012) – sein Nichtverstehen recht unspezifisch. Er greift dafür auf das Adverb *irgendwie* (Z. 15) zurück und erläutert: *ich verSTEH das halt nicht so gut*; (Z. 14) – was gleichzeitig impliziert, irgendetwas sei bereits verstanden worden. Das *das* in Zeile 15 ist deiktisch – somit bleibt für die Beteiligten unbestimmt und nur aus dem Kontext erschließbar, was damit gemeint ist. Gleichzeitig referiert er mit dem Modalpartikel *halt* (Z. 14) darauf, dass zumindest einigen der Umstand, worauf das zurückzuführen ist, klar sein müsste. Spricht man Firudin die Kompetenz zu, so nuanciert die deutsche Sprache zu gebrauchen – der Erwerb von Modalpartikeln erfolgt recht spät im Zweitspracherwerb –, kann dies als eine implizite Referenz auf seinen Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem verstanden werden, der ihm das Verständnis, z. B. in Form von Sprachverstehensschwierigkeiten, erschwert.

Dass sein eher unspezifisches Hilfebedürfnis nicht mit Hilflosigkeit einhergeht, zeigt die sich anschließende verbale Lenkungsgeste, mit der er klar äußert, anhand welchen Beispiels er eine Erläuterung wünscht: können sie bitte das mit (-) !BANK! <<:-)> erklären irgendwie> (Z. 15). Hier wird die Handlungsmacht deutlich, die er sich auch in einem von asymmetrischen Machtverhältnissen geprägten Umfeld, wie es im institutionellen Schulunterricht der Fall ist, zuspricht.

Dass er sich in seiner aktiven Beteiligung nicht nur als Empfänger von Lehrinhalten versteht, sondern sich zuspricht, diese auch einordnen zu können, zeigt sich im weiteren Verlauf der Sequenz an einem selbstinitiierten Verstehensdisplay. Die vorgelagerte Diagnose- und Erklärsequenz des Lehrers (Z. 17–40, Teil 2) an dieser Stelle überspringend, positioniert sich Firudin in seiner darauffolgenden Reaktion auf den ersten Teil der lehrerseitigen Erklärung erneut als verstehender und aktiver Schüler:

Teil 3 (32:09)

- 41 Leh: *(3.5) das heißt so viel müssen die in einem jahr
beZAHlen,
 * ((Leh schreibt an, dreht sich dann zur Klasse))
- 42 (---) (aber) gewissermaßen als gegenleistung DAFür
Dass die bank ihnen eine million euro gegeben hat;
43 (um) eine teure maschine kaufen zum BEIspiel;
44 (2.1) das sind schon mal viertausend euro
UNterschied;
- 45 Frd: (---) das ist schon VIEL;
- 46 Leh: (--) das ist schon VIEL,
47 ja das ist m? (--) je nachdem halt das bruttoeinkommen
von einem MITarbeiter,
48 der gar nicht so wenig verDIE:NT;
49 (2.0) also von einem MONat;

Auch in dieser kurzen Sequenz lässt sich ein aktives Selbstmanagement mit der Zuschreibung von Handlungsmacht beobachten: In Z. 45 erfolgt das selbstinitiierte Verstehensdisplay: das ist schon VIEL; das die herkömmliche Rederechtsverteilung in der Schule umgeht – Firudin ergreift selbstständig das Wort. Diesem Verstehensdisplay können zweierlei Funktionen zugeschrieben werden: Firudin, der zuvor sein mangelndes Verstehen angezeigt hat, positioniert sich durch seine Einschätzung als jemand, der jetzt versteht.⁶⁵ Er signalisiert damit, dass das Verständnisproblem behoben ist. Dabei greift er wieder auf einen Modalpartikel (schon, Z. 45) zurück, was ihn erneut als guten Deutschlerner ausweist.

Herr Kern wiederholt Firudins Einschätzung des Sachverhalts wortwörtlich – dieses Lehrer-echo ratifiziert in unterrichtstypischen Frage-Antwort-Ratifizierungssequenzen als dritter Turn (vgl. IRF-Schema von Sinclair/Coulthard 1977) die Schülerantwort. Gleichzeitig zeigt seine

⁶⁵ Dt. für *claim* im Sinne von Sacks' (1995) Unterscheidung der zwei Arten, wie Verstehen angezeigt werden kann: Kundgabe/*claim* als Äußerung, dass verstanden wurde, und Zeigen/*demonstration* als Hinweis, wie verstanden wurde.

Wiederholung an, dass er Firudins selbstständige Turn-Übernahme als legitim und als Anknüpfung an die vorherige Bedürfnisäußerung auffasst. Im Sinne einer interaktiven Ko-Konstruktion wird hier eine lehrpersonenseitige Bestätigung von Firudins Selbstpositionierungen markiert, die wiederum Einfluss auf die Ausgestaltung der Interaktion nehmen kann.

Firudin etabliert hier also starke, im schulischen Kontext durchweg als positiv zu lesende Selbstpositionierungen, macht er doch deutlich, dass er aktiv Verstehensschwierigkeiten ausräumen will. Gleichzeitig verdeutlicht er ebenso selbstbestimmt und ermächtigend, wenn er etwas versteht, und macht sein Verständnis transparent. Im Sinne einer langfristigen Responsivität (*long-term responsivity*, vgl. Koole/Elbers 2014: 59) kann daraus bei Herrn Kern die Sicherheit erwachsen, dass Firudin es äußert, wenn er etwas nicht versteht. Damit werden auch Abkürzungen bei der generellen Bearbeitung von Verstehensproblemen möglich.

Dies zeigt sich in den bis jetzt ausgelassenen Zeilen 14–31, in denen die Bearbeitung des Verstehensproblems durch Diagnosehandlungen eröffnet wird:

Teil 2 (30:38)

14 Frd: ich verSTEH das halt nicht so gut;
15 können sie bitte das mit (-) !BANK! <<:-)> erklären
irgendwie,> °h
16 keine AHnung,
17 Leh: weißt *du was ZINsen sind,
*((Leh geht einen Schritt auf Klasse zu))
18 Frd: (-) ja also diese proZENTzahl,
19 Leh: JA;
20 Frd: JA;
21 Leh: das WEIßT du,
22 Frd: JA;
23 Leh: *(1.5) SCHHHT;
*((Leh schaut durchgehend zu redenden Schüler/-innen))
24 Frd: (-) DANN,
25 Leh: ähm (5.0) machen wir_s mit dem kreDIT;
26 Frd: (.) JA;
27 Leh: (-) JA,
28 (-) also nehmen wir die FIRma die eine million,
29 (--) was ein kreDIT ist weißt du auch,
30 Frd: JA;
31 Leh: (-) JA,

[Auslassung 18 Zeilen]

Die Diagnosehandlungen schließen sich an die bereits thematisierte unspezifische Kundgabe von Nichtverstehen an und tragen dem Umstand Rechnung, dass Herr Kern zu diesem Zeitpunkt noch nicht wissen kann, ob es sich um ein kognitives Verstehensproblem, ein Sprach- oder ein Fachsprachproblem handelt. Damit positioniert er Firudin als Seiteneinsteiger. Er tastet zuerst die sprachliche Ebene ab und signalisiert so, dass er Firudins Bildungsbiographie als

Seiteneinsteiger als eine mögliche Ursache für das geäußerte Verstehensproblem in Betracht zieht. Dabei geht er folgendermaßen vor:

In Z. 17 erfolgt eine Entscheidungsfrage – Herr Kern fragt, ob Firudin weiß, was Zinsen sind. Dies ist ein im schulischen Kontext nicht unbedingt positiv konnotierte Vorgehen, denn Entscheidungsfragen erfordern eine reine Kundgabe (*claim*) als Reaktion; dies führt dazu, dass der Wahrheitsgehalt der Antwort nicht unbedingt dem Wissensstand entsprechen muss bzw. für den Lehrer zumindest nicht überprüfbar ist, weil bestätigende Antworten – da die soziale Zugehörigkeit fördernd – präferierter sind (vgl. Sacks 1987; Pillet-Shore 2017; für Beispiele aus Unterrichtssituationen siehe auch Koole 2010). Unter dem Blickwinkel des zuvor Herausgearbeiteten stellt sich dieses Vorgehen aber anders dar: Wenn Herr Kern aufgrund seiner Erfahrungen in der gemeinsamen Interaktionsgeschichte weiß, dass Firudin sich meldet, wenn er etwas nicht verstanden hat, kann er beruhigt auf das Mittel einer Entscheidungsfrage zurückgreifen. Auch im abgebildeten Interaktionsverlauf wird dies bestätigt, denn Firudin illustriert seine bestätigende Kundgabe ungefragt mit einer Umschreibung von Zinsen, die zwar ungenau ist – er referiert nicht auf den Geldbetrag als Zins, sondern mit *proZENTzahl* (Z. 18) auf den damit verbundenen Zinssatz. Herrn Kern reicht dies zur Überprüfung des Sprach- und Fachbegriffsverständnisses anscheinend aus: Er hakt weder nach noch korrigiert er ihn.

In Z. 30 f. zeigen Firudin und Herr Kern durch das jeweils ratifizierende JA endgültig an, dass es nicht um Lexik, sondern um den Fachgegenstand bzw. Rechenergebnisse geht. Somit kann der Lehrer ab diesem Zeitpunkt davon ausgehen, dass Firudin ebenso wie der Rest der Klasse die Ausführungen und damit die Rechenergebnisse versteht und er deswegen keine explizite Rückmeldung von Firudin einholen muss.

Dieser vertiefte Einblick in eine unterrichtliche Aushandlung zeigt zum einen, dass in solchen Kontexten auch Identitäten konstituiert werden bzw. Schülermerkmale und die gemeinsame Interaktionsgeschichte den Interaktionsverlauf mitbeeinflussen. Gleichzeitig fällt auf, dass Firudins Eigenschaften als Seiteneinsteiger, wenngleich nicht explizit, aber doch implizit mitverhandelt werden bzw. Einfluss auf den Interaktionsverlauf nehmen. Über Diagnosehandlungen lotet Herr Kern somit aus, ob es sich um ein seiteneinsteigerspezifisches oder schülerallgemeines Anliegen handelt, und reaktualisiert damit Firudins Status als Seiteneinsteiger.

Dies kann auch wesentlich kürzer geschehen, wie in der folgenden Sequenz:

Beispiel 3: PG_MA_4 (42:55)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Bst = Bastian, Frd = Firudin

- | | | |
|----|------|--|
| 01 | Leh: | UND der nächste satz; |
| 02 | | (10.2) BASTian? |
| 03 | Bst: | (---) es entstehen aus dem graphen von ypsilon (.) |
| | | gleich be hoch (.) IX, |
| 04 | | durch eine SPIEGelung an der ypsilon achse; |
| 05 | Leh: | (1.8) danKE, |
| 06 | Frd: | (1.8) ich hab das nich so (-) <<all> verSTANden,> |

07 Bst: (---) durch (.) eine SPIEgelung,
 08 an der YPpsilon achse;
 09 Leh: (---) verstehst du_s INhaltlich,
 10 Frd: NEE;
 11 Leh: <<zu Bastian> kannst du_s (an) der tafel ZEigen,>
 12 Bst: JA;;

Auslöser ist auch hier eine Nichtverstehens-Kundgabe Firudins (Z. 06) im Anschluss an das Vorlesen eines Satzes durch einen Mitschüler. Auch hier greift Firudin wieder zu Modalisierungen (*nich so*; Z. 06) und stellt sein Nichtverstehen damit als nicht absolut dar. Sein Mitschüler scheint sein Nichtverstehen als akustisches Problem zu begreifen, er wiederholt das vom Arbeitsblatt Vorgelesene und setzt damit kein für Seiteneinsteiger/-innen primär typisches Nichtverstehen relevant. Herr Kern versucht auch in dieser Sequenz durch eine explizite Entscheidungsfrage – (---) verstehst du_s INhaltlich, (Z. 09) – das Problem zu diagnostizieren. Er greift den durch Bastian gesetzten akustischen Fokus auf und erweitert ihn durch den implizit eröffneten Gegensatz inhaltlich/sprachlich. Hier lässt sich ein Mitdenken seiteneinsteigerspezifischer Ursachen durch den etablierten Gegensatz vermuten – Spiegelung als allgemeinsprachlicher Begriff würde bei Muttersprachler/-innen nicht als Problemquelle diagnostiziert werden. Nach Firudins Bestätigung von inhaltlichen, d. h. konzeptuellen Verstehensproblemen initiiert er eine Visualisierung der zuvor von Bastian schon geleisteten sprachlichen Erklärung an der Tafel. Diese visualisiert zwar zum einen den Sachverhalt, bietet aber ergänzend die Möglichkeit eines (fach-)sprachlichen Verstehens von Spiegelung. Das Interagieren von Mitschüler, Lehrer und Firudin zeigt, dass der Lehrer auch in kurzen Sequenzen einen Rezipientenzuschnitt vornimmt, der Firudins Eigenschaft als Seiteneinsteiger und Nicht-Muttersprachler des Deutschen markiert, wenngleich das inhaltliche Arbeiten hier im Vordergrund steht.

Firudins Status als Seiteneinsteiger und seine Berücksichtigung zeigt sich zwar in solchen lehrerseitigen Diagnosehandlungen, mündet aber nicht in einer vollständigen Verbesonderung Firudins im Mathematikunterricht. Für ihn gelten weiterhin die üblichen Maßstäbe für Schüler/-innen, nach denen seine Leistungen, also fachliche Inhalte und Verhalten, verhandelt werden. In der folgenden Sequenz ist er zudem mit drohendem Gesichtsverlust konfrontiert:

Beispiel 4: **PG_MA_3** (16:28)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Hoa = Hoa, Frd = Firudin, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

01 Leh: (.) wie viele variABLEN han (.) ham wir,
 02 Hoa: ZWEI,
 03 Leh: JA;
 04 Frd: (---) okay (-) äh (.) dann- (.)
 05 Leh: [wie viele] GLEICHungen haben wir==
 06 Frd: [ich WERD-]
 07 Leh: =wie viele LINeare gleichungen [()-]
 08 Frd: [ZWEI,]

- 09 Smx: hm, (1.2) NE-
- 10 Frd: (-) ich ich WEISS nicht wie viele gleichungen haben
sie in dem fall; ((lacht verlegen))
- 11 Leh: firudin was hast du [(-) geMACHT in den] letzten
tagen;
- 12 Hoa: [()]
- 13 Frd: ja:: (1.0) [NIX;]
- 14 Leh: [NIX;]
- 15 so du schon hast sachen gemacht aber nicht DAS;
- 16 SO;
- 17 Frd: JA;;
- 18 Leh: (-) ALso aron;

In diesem Unterrichtsausschnitt geht es darum, Geraden auf ihre Lage hin zu untersuchen und die Operation, die dazu nötig ist, zu verbalisieren. Firudin meldet sich und wird aufgerufen, um zu erläutern, wie die Lage der Geraden zueinander bestimmt werden kann, wenn die Geraden nicht ein Vielfaches voneinander sind (hier nicht abgebildet). Dabei stößt er auf konzeptuelle Probleme, sodass er nach einer langen Aushandlungssequenz zugeben muss, dass er nicht weiß, wie viele lineare Gleichungen vorliegen müssen (Z. 10). Auch hier kommt es zu Positionierungen: Firudin gesteht sein Unwissen ein, ohne einen Grund anzuführen. Die anschließende vorwurfsvolle Reaktion des Lehrers fokussiert sein Arbeitsverhalten ohne jeglichen Hinweis auf eine Seiteneinsteigerspezifität als Ursache: *firudin was hast du [(-) geMACHT in den] letzten tagen;* (Z. 11). Herr Kern spricht ihm damit mangelndes Engagement zu. Firudins Schüleridentität als leistungswillig und -fähig scheint so gefestigt zu sein, dass er auch Kritik und drohenden Gesichtsverlust vertragen kann. So gesteht er mit *[NIX;]* (Z. 13) sein nicht ausreichendes Arbeitsverhalten der letzten Tage im Fach Mathematik ein. Der Lehrer kommt zeitgleich zum selben Schluss, relativiert aber seine Einschätzung und nimmt den drohenden Gesichtsverlust zurück, indem er ihm zuschreibt, Firudin habe doch Sachen gemacht, wenngleich nicht das im Unterricht Behandelte (Z. 15). Dieser sehr direkte Umgang mit Firudin im Anzeigen von Unzufriedenheit mit seinen Leistungen spricht dafür, dass er nicht in allen Bereichen eine Sonderrolle zugesprochen bekommt, sondern wie ein regulärer Schüler behandelt wird. So lässt sich festhalten, dass die Spezifika seiner Schullaufbahn nicht alle unterrichtlichen Interaktionen durchweben und in Interaktionen, an denen Firudin beteiligt ist, auch die generell in der Schule relevanten Schüler-Identitätsmerkmale kognitive Leistungsfähigkeit und Verhalten interaktiv verhandelt werden (können).

Die Beispiele haben gezeigt, dass Firudin generell ein aktives Selbstmanagement verfolgt, unabhängig davon, ob seiteneinsteigerspezifische Differenzkategorien zu Bedürfnissen führen. Gleichzeitig zeigt sich deutlich, dass es sich um Ko-Konstruktionen handelt, die nicht nur von Lehrerseite gesteuert werden, sondern zu denen Firudin durch seine Lenkungsgesten beiträgt. Zudem richtet die Lehrperson ihr Handeln an dieser unabhängig von seiner Seiteneinsteiger-Eigenschaft auftretenden Schüleridentität aus, sodass auch hier der ko-konstruktive Charakter deutlich wird. Dies ist auf die geteilte Interaktionsgeschichte zurückzuführen (vgl. auch Kap. 3.2.4) Dass Firudin nicht auf den Status als Seiteneinsteiger reduziert, sondern ebenso als lernender Schüler mit fachlichen Fragen wahrgenommen wird, die nicht auf seiner

Zuwanderungsgeschichte beruhen, legt einen differenzierten Zuschnitt auf einzelne Schüler/-innen mit ihrem jeweiligen Bedürfnis offen, die die Lehrperson in ihrem Unterricht vornimmt.

Unter dieser Prämisse soll nun erörtert werden, welche Eigenschaften, die typischerweise Seiteneinsteiger/-innen zugesprochen werden, in den Interaktionen auf welche Art und Weise und von wem bemüht werden. Dies bezieht sich nicht nur auf den Mathematikunterricht, sondern auch auf Unterricht in anderen Fächern, wie ich nun exemplarisch zeigen möchte.

In den untersuchten Sequenzen zeigt sich, dass Firudins

- Sprachverständnis, seine
- Herkunft sowie
- spezifisches Wissen

Gegenstand von Interaktionen sein können. Merkmale der darin immanenten Identitätsaus-handlungen werden im Folgenden herausgearbeitet. Die in Bezug auf das allge-meine Interak-tionsmanagement bereits beschriebenen Lenkungsgesten Firudins finden sich z. B. auch dann wieder, wenn sein Sprachverständnis Gegenstand von Interaktionen wird. So setzt er Merkmale seines Status als Seiteneinsteiger zur Abwehr ungeliebter Aufgaben und Gesichtswahrung ein und arbeitet in unterrichtlichen Frotzelsituationen mit Referenzen auf seine Herkunft, die auch von Lehrpersonen angebracht werden.

Sprachverständnis als Interaktionsgegenstand

Ein solches intentionales Anführen seiner Seiteneinsteigerspezifik zeigt sich in einer Sequenz aus dem Geschichtsunterricht, in dem Firudin in den Blick gerät. Im Anschluss an ein Referat von Sophia – ebenfalls eine Seiteneinsteigerin – zur Reformation und Martin Luther moderiert die Lehrerin Frau Lorenz eine Fragerunde. Nach einigen Beiträgen von Schüler/-innen stellt die Lehrerin noch einige Fragen an Sophia und ratifiziert ihre Antwort nach einem Lob mit einer weitergehenden Begründung:

Beispiel 5: PG_GE_1 (01:08:08)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz, Sph = Sophia, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Frd = Firudin, Arn = Aaron

Teil 1

- | | | |
|----|------|--------------------------------------|
| 01 | Leh: | geNAU. |
| 02 | | (.) SÜper. |
| 03 | | genau weil in der bibel steht NICHT? |
| 04 | | (-) diese (.) dieser ABlasshandel. |
| 05 | | [KANNST=du -] |
| 06 | Sph: | [mhm.] |
| 07 | Leh: | oder is allen KLAR hier, |
| 08 | | was ABlasshandel is. |
| 09 | Smx: | JA. |
| 10 | Leh: | (-) FIrudin, |

- 11 WEIßT du was das is?
- 12 Frd: JA.
- 13 Leh: (-) <<p> †kannst du_s kurz erKLÄRen,>
- 14 Frd: (--) äh NEIN.
- 15 aber ich verST[EH es.]*
* ((Ein Mitschüler lacht))
- 16 Leh: (.) oKAY,

Diese erste Teilsequenz bildet ab, wie die Lehrerin das Verständnis eines historischen Konzepts und seiner Begrifflichkeit abfragt. Firudin ist der einzige Schüler, der sich in dieser Situation der Lehrerin zugewandt hat, die noch hinten in der Klasse sitzt, während Sophia vorne steht. Alle anderen schauen zu Sophia. Damit ist er außer Sophia die einzige Person, die für die Lehrerin verfügbar ist.

Interessant sind unter dem Gesichtspunkt der Identitätsverhandlungen und des aktiven Selbstmanagements primär zwei Interaktionsschritte: Firudin wird direkt adressiert und beantwortet die Frage der Lehrerin durch JA mit einem Verstehensdisplay (Z. 12). Als sie ihn aber bittet, den zur Diskussion stehenden Begriff – Ablasshandel – noch einmal zu erklären (Z. 13), wehrt er dies mit einem verzögert einsetzenden äh NEIN. (Z. 14) ab – und zwar mit einer indirekten Referenz auf seine Eigenschaft als nichtkompetenter Deutschsprecher, indem er sein passives Verständnis mit aber ich verST[EH es.] (Z. 15) als Begründung anführt. Dies rahmt er durch eine lächelnde Stimme, die häufig zur Modulation des Gesagten eingesetzt wird. Die am Anfang seines Turns stehende Pause sowie der Rückgriff auf das Füllwort äh (Z. 14) unterstützen dabei eine Modulation: Sie reduzieren den Zugzwang und machen gleichzeitig die dispräferierte Ablehnung in einem machtasymmetrischen Kontext gesellschaftsfähig. Firudin nutzt hier seine Sprachkenntnisse zur Gesichtswahrung, hat er vorher doch behauptet, dass er wisse, was Ablasshandel ist. Die Reaktion der Lehrerin – sie sagt ebenfalls lächelnd oKAY, (Z. 16) – und die Reaktionen zweier Mitschüler im Anschluss an Firudins Turn (Z. 15) und an späterer Stelle (Z. 32), zeigen an, dass sie das Anführen seiner Sprachkenntnisse als gesichtswahrende Aktion ansehen. Hier zeigt sich, dass Firudin seine Bildungsbiografie auch intentional anführen kann, um seine Ziele zu erreichen – in diesem Fall, nicht antworten zu müssen oder zuzugeben, dass er fälschlich behauptet habe, etwas zu verstehen. Unter dem Gesichtspunkt des Selbstmanagements zeigt diese Sequenz wiederum deutlich, dass Firudin erneut lenkt und ggf. auch weiß, dass er – im Anschluss an ein Referat während der Fragerunde an die Referentin – gerade nicht derjenige ist, der etwas leisten muss, sondern die Referentin. Aus dem Zugzwang kann er sich so durch seine Aussage lösen.

Dass ihm das Konzept des Ablasshandels tatsächlich nicht (vollständig) klar war, zeigt sich nach Sophias erneuter Erläuterung im zweiten Teil der Sequenz:

Teil 2 (01:08:08)

- 19 Leh: (.) <<all> kannst du noch einmal kurz sagen
was ABlasshandel is?>
- 20 Sph: JA;;
- 21 dass äh (-) der PAPST-
- 22 der PAPST werden äh-

Diese Sequenz aus dem Geschichtsunterricht zeigt nicht nur die auch von der Lehrerin hingenommene Selbstpositionierung als Nichtmuttersprachler, sondern erneut das aktive Selbstmanagement Firudins. Mit seinen Lenkungsgeesten und dem Zurückgreifen auf Besonderheiten seiner Bildungsbiographie zeigt er sich als ein selbstbewusster und zielorientierter Schüler, dem es nichts ausmacht, wenn seine Unterrichtsbeiträge zu Erheiterung führen und somit Gegenstand von Hinterfragungen werden. Auch in anderen Unterrichtssequenzen ist er es, der sprachliche Phänomene relevant setzt bzw. aufgreift. Dies kann er situationssensibel einsetzen, beispielsweise um seine unterrichtliche Mitspielkompetenz zu zeigen.

Beispiel 6: PG MA 4 (50:31)

Leh = Herr Kern, Arn = Aaron, Bst = Bastian, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Lns = Linus, Nmi = Naomi, Frd = Firudin, Sml = Samuel

84

```

07      einfach der [WERT,]
08  Smx:      [( )]
09  Leh:  [(---) bei] ix gleich NULL;*
                                * ((SuS lachen kurz auf))

10  Leh:  A wie anfangswert;
11      (--) ist EINFacher als ypsilon
12      [achsenabsch]nitts(.)variable;
      <<:-)> hh° °hh>*
                                * ((weiteres Lachen in der Klasse))

13  Lns:  ( )
14  Nmi:  ( )
15  Frd:  ( )
16  Leh:  ja wir können_s auch JOseph nennen,
17      ABER,
18  Frd:  war das EIN wort,*
                                * ((Leh und SuS schmunzeln hörbar))

19  Frd:  ypsilon (ANDerschei),
20  Sml:  ypsilon achsenABschnitts[(variable/variante)],
21  Leh:  [ja im DEUTschen ] ( )
      (.)
22      kann man ja beliebig lange (---) [(-) wörter
      bilden;]

```

Hier wird eine fachsprachliche Benennung aktiv im Unterrichtsgespräch verhandelt. Der Vorschlag eines Schülers sorgt für länger anhaltende Erheiterung mit gemeinsamem Lachen und Frotzelei von Lehrer und Schüler/-innen. Herr Kern nennt daraufhin den korrekten Begriff und ordnet ihn einfacher als `ypsiLON: (.) | achsenabschnittsvariable; (Z. 04)` ein.

Mit etwas Verspätung – auch dies kann ein Zeichen eines leicht verzögerten Verständnisses sein – klinkt sich Firudin ein und fragt, ob das ein einziges Wort war (Z. 18). Hier zeigt sich Firudins Interesse, auch in scherzhaften Unterrichtssequenzen mitzuwirken und diese ggf. auszubauen. Er greift den humorvollen Modus auf, indem er versucht, das Wort zu wiederholen, was ihm nicht gelingt (Z. 19). Humor wird generell als kulturabhängig verstanden und hat beziehungspflegende Qualitäten (vgl. Kotthoff 1998). Firudin scheut sich nicht, sich in diese interaktional komplexe Situation, wie Humor sie erzeugt, einzubringen und sie weiter auszugestalten. Seine Nachfrage zu einem deutschen (Fantasie-)Wort sowie die Schwierigkeit, es zu wiederholen, markieren ihn in dieser Situation zusätzlich als Nicht-Muttersprachler. Der Lehrer folgt dieser impliziten Selbstpositionierung Firudins, indem er Wortkomposition als ein Charakteristikum des Deutschen beschreibt. Damit erkennt er Firudins partielle Unvertrautheit mit der deutschen Sprache an und schneidet seine Äußerung auf Firudins Seiteneinsteigerspezifika zu.

Bezogen auf die interaktionale Ko-Konstruktion der Schüleridentität Firudins wird hier deutlich, dass Firudin sich nicht scheut, sich auch in komplexen Situationen einzubringen, und dass er dafür mit seinen Eigenschaften als Seiteneinsteiger spielt und diese herausstellt. Dies spricht für ein gesundes Selbstvertrauen und gleichzeitig eine positive Konnotation seiner Position als

- *((lautes Gelächter von
Klasse und Leh))
- 08 Smx: den MARTin;
 09 Leh: *(4.5) <<lachend> die FEIern den martin nicht so.
 *((weiteres, andauerndes Lachen in der Klasse und
 von Leh))
 10 (3.5) oKAY;
 11 WEItere (.) meinungen,
 12 FIrudin>;
 13 Frd: ja von (.) so: aserbaidsschanische BLICKweise;
 14 Leh: *ja erzÄHL;
 *((Lachen brandet erneut auf))
 15 Frd: (probleMATik;)
 16 Leh: erzÄHL;

In diesem ersten Teil der Sequenz zeigt sich zweierlei: Zum einen erkennt Firudin die spaßige Rahmung und weist somit unterrichtliche Mitspielkompetenz (in Anlehnung an die von Kott-hoff (2012: 298) postulierten kulturellen Mitspielkompetenzen, siehe auch Kap. 2.4.1) auf. Diese Rahmung greift er in seiner später folgenden Antwort nach einem sachlicheren Argument auch auf. Zum anderen referiert er auf seine Herkunft. Dementsprechend findet über die Darstellung einer nichtdeutschen Zugehörigkeit ein Zuordnen statt, dass dieses Problem ihn nicht primär betrifft (vgl. Hausendorf 2002); gleichzeitig zeigt er durch diese Referenz an, dass etwas Ungewöhnliches, Aufmerksamkeitserregendes folgt. Hier lenkt er die Aufmerksamkeit durch Herausstellen eines für ihn spezifischen Merkmals. Er positioniert sich als von außen auf dieses Problem blickend.

Diese Reaktualisierung der bereits etablierten scherzhaften Rahmung wird auch von seinen Mitschüler/-innen und Frau Lorenz erkannt und mit Lachen quittiert (Z. 14). Wie Firudin die Referenz auf seine Herkunft einsetzt, um an dem Unterrichtsgespräch teilzunehmen, zeigt der anschließende Transkriptausschnitt:

Teil 2 (01:23:00)

- 17 Frd: äh (.) JA ich würde sagen;
 18 wenn die (.) wenn die regierung etwas MACHT,
 19 dann machen s (.) müssen sie das SO machen;
 20 dass alles GLEICHberechtigt ist ja,
 21 dass nicht so die evanGelen,
 22 (.) FREI haben;=
 23 und die katholiken arBEIten,*
 *((leises Gemurmel und Auflachen in der
 Klasse))
 24 (-) und nicht ANdersrum auch,
 25 aber ICH [so-]
 26 Leh: [so ist] es ja auch gePLANT.
 27 Frd: JA [a,]
 28 Leh: [das ist] ja geplant für ALle (-) in deutschland;
 29 Frd: ja aber evangelen könnten das (.) so doch zuHAUse
 machen;

30 und so dass keiner das SIEHT;*
 31 (2.5)ja keine AHnung;
 32 Smx: *(ist vielleicht !phantaSIE!?)
 33 *(*((lautes Lachen in Klasse))*)
 34 Frd: weil wenn das zum beispiel 50 prozent katholik und 50
 35 prozent evanGelen;
 36 (.) und wenn es gibt KEIN (.) freie tag-
 37 dann sind die evangelen nicht so BÖse (.) ja,
 38 UND,
 39 Smx: DOCH,
 40 Frd: ja nicht sie sind nicht so TRAurig,
 41 [aber WENN-]
 42 Leh: [ich glaub] sie freuen sich SCHON über nen freien tag;
 43 Frd: aber WENN die katholi=
 44 aber sie freuen sich nicht so stark wie die katholiken
 45 [TRAurig] si:nd?*(*((erneutes lautes Gelächter))*)
 46 Leh: [AAaron,]
 47 (4.5) also [ich glaube NICHT-]
 48 Sml: [<<zu Frd> es gibt] es gibt übrigens AUCH
 49 nur rein katholische feiertage>.
 50 Leh: (---)GIBT es auch,
 51 geNAU=
 52 aber es geht jetzt darUM;
 53 inwieFERN es sinn macht,
 54 LUTher nächstes jahr,
 55 mit einem (.) BUNdesweiten feiertag zu gedenken;
 56 (-)so: die FRONT da in der letzten reihe.
 57 Frd: dann ist es besser [<<len>> ohne> (diesen) feiertag.]

Nach der wiederholten Aufforderung zu erzählen (Z. 14 & 16) bringt Firudin in dieser Teilsequenz sein Argument vor, dass es eine einheitliche Lösung für Katholik/-innen und Protestant/-innen geben sollte. Mit *aber ICH [so-]* (Z. 25) bereitet er den Boden für seine eigene Einschätzung. Diese kann er nicht direkt äußern, da Frau Lorenz ihn unterbricht und darauf hinweist, dass ein Feiertag für alle in *deutschland*; (Z. 28) geplant sei. Ihr Intervenieren an dieser Stelle und der Verweis auf Deutschland legen eine Referenz auf Firudins Selbstpositionierung als aus ausländischer Perspektive sprechend nahe und halten diese Zuschreibung aufrecht. Damit wird von Lehrerseite eine Seiteneinsteigerspezifität mitgedacht.

Im weiteren Verlauf wechselt Firudin in den durch die Äußerung seiner Vorrednerin bereits etablierten Modus der spaßhaften Kommunikation, indem er über Umwege darlegt, dass die Protestanten sich weniger über einen freien Tag freuen würden, als dass die Katholiken traurig über einen solchen Feiertag wären (Z. 42). Hier spielt er Emotionen gegeneinander aus und trägt zu einer Zuschreibung zugehörigkeitsspezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen (vgl. Hausendorf 2002) der beiden Religionsgemeinschaften bei. Gleichzeitig positioniert er sich als fähig und gewillt, den etablierten humorvollen Rahmen weiterzuführen.

Neben dem bewussten Einsetzen von Zugehörigkeitszuschreibungen zeigt er mit seinem Turn an, dass er den Gegenstand thematisch, aber auch formell durchdrungen hat: Er belegt mit seiner Stellungnahme, dass er weiß, dass die Katholiken die Reformation nicht guthießen, aber auch, dass es nicht nur darum geht, die eigene Meinung darzulegen, sondern sie zudem schlüssig zu begründen. Seine zugegebenermaßen immer absurder werdende und sich dem spaßigen Modus anpassende Argumentation folgt grob dieser gattungsspezifischen Anforderung. Mit seinem Beitrag positioniert er sich als inhaltlich kompetenter und gleichzeitig kontextsensitiver Schüler, dessen Fokus nicht nur thematisch, sondern auch auf Gruppenprozesse und die Gruppenatmosphäre gerichtet ist. Gleichzeitig leistet er einen Beitrag zur Selbstdarstellung als humorvolles und anerkanntes Mitglied der Klassengemeinschaft, das Spaß an der Beteiligung hat. Trotz der Herausstellung seiner Herkunft präsentiert er sich interaktional als fähiges Mitglied der Klassengemeinschaft.

Gleichzeitig führt dies nicht zu einer Neutralisierung von Herkunftszuschreibungen, denn Firudins Seiteneinsteigerspezifika wird in dieser Sequenz ebenfalls implizit von Schülerseite berücksichtigt. Dass Firudins Kenntnisse der religiösen und föderalen Gliederung Deutschlands als nicht vollständig angesehen werden, wird an Samuels Hinweis deutlich, dass es auch nur katholische Feiertage in Deutschland gäbe. Dies positioniert Firudin als nicht allumfänglich mit den in Deutschland herrschenden religiösen Strukturen vertraut, scheint aber, wie gezeigt, keine Auswirkungen auf seine Position in der Klasse zu haben. Nicht nur aufgrund der von Firudin etablierten Rahmung scheint allen bewusst zu sein, dass er aufgrund seiner Herkunft nicht über das gleiche kulturelle Hintergrundwissen verfügt. Firudin hat die Reaktualisierung durch seinen Hinweis auf seine Sichtweise bereits angelegt.

Dass Firudins Herkunft auch ohne seine explizite Referenz bekannt ist und Bezüge dazu hergestellt werden, zeigt sich auch an dieser Sequenz aus dem Matheunterricht. Es ist die letzte Stunde vor den Ferien, und Firudins Beteiligungswunsch wird vom Lehrer gleich kommentiert: So reagiert der Lehrer auf Firudins Reaktion auf einen Verfahrenshinweis *ihr dürft einfach REINreden;=* (Z. 27) mit *<<all> aber es ist NICHT aserbaidtschan;>* (Z. 29):

Beispiel 8: PG_MA_3 (01:24:49)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Tqi = Taqi, Frd = Firudin, Swx = Schülerin, nicht zugeordnet, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

Teil 1

- 01 Leh: *SO,
 * ((Gemurmel, zwei Schüler putzen die Tafel))
- 02 Leh: wenn ihrs RAUShabt,
- 03 Tqi: <<p> was (war) RAUS;>
- 04 Frd: <<zu Tqi, p> *LEIse;>
 * ((Frd legt Finger an Mund, blickt zu Tqi, dann zu
 Leh))
- 05 Leh: (---) wenn ihrs RAUShabt,=
- 06 ist der freitagnachmittag (.)-vor-den-ferien-

unterricht beENDet,
07 Swx: YEAH;
08 Leh: (-) ich be-PSCHT;
09 (3.5) beschreibe eine STADT,
10 (3.0) die stadt liegt (.) am WASser.
11 (-) wie VIEle städte;
12 *und zu der STADT gehören ein haufen inseln;
* ((Frd hebt Arm angewinkelt knapp unter Schulterhöhe, Hand an
Mund))
13 und ein teil der stadt liegt auch auf *inSELN,
* ((Frds Ellenbogen sinkt etwas ab))
14 (--)*UND;
* ((Frd stützt Ellenbogen auf Tisch))
15 in der stadt gibts ein (.) KÖ:nigsschloss;*
* ((Frd streckt Arm nach oben))
16 und in der STADT gibts ein;
17 (2.5) ja ein opernhaus gibts in VIElen städten,
18 (.) aber da WISST ihr schon mal;
19 dass es kein so VÖllig exotisches <<rall> land> ist,
20 Smx: ein was,
21 Leh: es ist eine STADT,
22 *(5.5) in einem LAND,
23 in dem seit *JAHren ne ganze MENge krimis spielen;
* ((kurzer Blick von Leh zu Frd))
24 geSCHRIEbene krimis oder auch *FERNsehkrimis,
* ((Frd lehnt sich mit
gestrecktem Arm vor))
25 Leh: und es ist da da ein KÖ:nigsschloss ist
[natür*lich;]
* ((Leh blickt zu Frd))
26 Frd: [((räuspert s.))]
27 Leh: ihr dürft einfach REINreden;=
28 Frd: *[ah oKE;]
* ((Frds Unterarm sinkt))
29 Leh: [<<all> *aber es ist NICHT] aserbaidshchan;>
* ((zeigt kurz mit gestrecktem Arm auf Frd))

Dieser erste Teil der Sequenz endet mit einer Nennung von Firudins Heimatland Aserbaidshchan als Vorwegnahme einer möglichen, aber falschen Antwort auf die von Herrn Kern gestellte Rätselfrage. Wie kommt es dazu, aus welchem Grund wird ohne augenscheinlichen fachlichen Bezug Firudins Heimatland und damit eine ethno-nationale Differenzlinie relevant gesetzt und wie wirkt sich dies auf die interaktive Ko-Konstruktion von Firudins Identität aus? Der Blick in den sequenziellen Ablauf dieses Unterrichtsausschnitts kann eine Lesart aufzeigen, die eine weitere Facette des lokalen Umgangs mit individuellen Merkmalen Firudins herausstellt. Auffällig ist, dass Firudin schon frühzeitig seinen hohen Beteiligungswillen signalisiert und damit sein Bild als aktiver, lernwilliger Schüler reaktualisiert: Er bittet seinen Sitznachbarn Taqi um Ruhe (Z. 04) und fängt schon vor Ende aller Angaben zur Lösung des Rätsels an, sich

zu melden (Z. 12). Der Lehrer nimmt davon durch mehrere Blicke zur Seite Notiz (Z. 23 & 25), reagiert aber nicht anderweitig auf die Meldung. Firudins frühes Melden zeugt von einem hohen Beteiligungswillen, ist aber gleichzeitig ein Verstoß gegen das Abwarten aller nötigen Informationen. Mit den Angaben, die Firudin bei seinem ersten noch zaghaften Meldeanlauf (parallel zum Lehrer-Turn in Z. 12) zur Verfügung stehen – Stadt am Wasser, viele Inseln – kann er das Rätsel noch nicht fundiert lösen, allenfalls Vermutungen anstellen. Somit respektiert er Gepflogenheiten im Umgang mit der Gattung Rätselraten nicht vollständig. Die Blicke in Firudins Richtung sind ein erster Hinweis, dass der Lehrer dies wahrnimmt. Das Weiterführen seiner Angaben hingegen lässt darauf schließen, dass er sich an dieser Stelle noch nicht unterbrechen lassen will. Zeitgleich mit der darauffolgenden Angabe *KÖ:nigsschloss* (Z. 15) meldet Firudin sich mit gestrecktem Arm. Unter Berücksichtigung der zuvor folgten Angabe, dass ein Teil der Stadt auf Inseln liegt (Z. 13), wären hier erste fundiertere Vermutungen möglich. Herr Kern fährt aber mit seinen Erläuterungen fort und spezifiziert, dass es sich nicht um eine Stadt in einem völlig exotischen Land handelt (Z. 19). Opernhäuser werden damit als etwas Normales markiert. Dies ist insbesondere mit Blick auf die einige Redezüge später erfolgende Nennung Aserbaidischans interessant. In Zeile 27, nach einer weiteren Aktion des Dringlichmachens seiner Meldung – Firudin räuspert sich (Z. 26) –, öffnet Herr Kern das Rederecht mit Blick in Richtung Firudins für alle. Dieser nimmt den Verfahrenshinweis verbal zur Kenntnis mit [ah oKE;] (Z. 28). Dies fällt zusammen mit der Aussage Herr Kerns: [<all> aber es ist NICHT] aserbaidisch; > (Z. 29), begleitet von einer Zeigegeste auf Firudin. Es dürfte Firudin bewusst sein, dass der gesuchte Ort mit Königsschloss, Opernhaus, aus deutscher Sicht nicht *VÖllig exotisch*[...] (Z. 19) und teilweise auf Inseln liegend nicht in Aserbaidischan liegt. Auch im Hinblick auf den Duktus lässt sich Herr Kerns Einwurf als scherzhaft charakterisieren: Das schnellere Sprechtempo deutet einen Rahmenwechsel an, die nicht-ernste Modalität wird zudem durch den inhaltlichen Widerspruch zu seinen vorherigen Ausführungen markiert – in Scherzkommunikation gilt Inkongruenz als Mittel, um einen komischen Effekt hervorzurufen (vgl. Kotthoff 2006b: 10). Diese humorvolle Markierung des Turns hebt eine mögliche Einschränkung des Rederechts für Firudin aufgrund der Vorwegnahme einer Antwort allerdings auf.

Herr Kern positioniert Firudin dabei zweifach: Einerseits als Aserbaidischaner, aber auch als jemanden, der eine absurde Antwort in Betracht ziehen könnte. Herr Kerns Einwurf zeigt zudem an, dass Firudins Herkunft im Blick und dem Lehrer der Beteiligungswille von Firudin bekannt ist. Damit handelt es sich um eine indirekte Fremdpositionierung als beteiligungsaktiv. Dies hat zwei Seiten: Einerseits rückt der Lehrer Firudins Herkunft in den Mittelpunkt und erkennt damit auch an, dass dies konstitutiv für Firudin ist. Andererseits drückt er damit aus, dass er wahrnimmt, dass Firudin sich beteiligen will. Diese Vorwegnahme einer möglichen Antwort könnte auch beteiligungshemmend wirken – dies ist hier aber nicht der Fall, denn Firudin steigt auf diese lokale Identitätsverhandlung gar nicht ein, sondern zeigt interaktional an, dass er sein Ziel der Beteiligung und des Beitrags zur Lösung weiterverfolgt:

Teil 2 (01:25:57)

30 Frd: großen briTANnien,
 31 (.) großbriTAN[nien;]
 32 Leh: [nein;]
 33 ich suche eine STADT,
 34 Frd: oKAY,*
 *((Gemurmel setzt ein))
 35 Swx: [großbritannien] ist (keine) () STADT; <<lachend> hhh^o>
 36 Smx: [großbritannien] ()
 37 Leh: SCHH[H:::-]
 38 Smx: [OSlo;]
 39 Frd: (-) STADT oder staad,
 40 Leh: <<pp> STADT.>
 41 es te a DE te,
 42 Smx: <<p (imitierend)> es te a DE [te,>]
 43 Leh: [SO?]
 44 Frd: oKAY,
 45 Leh: also in einem LAND,
 46 in dem viele Krimis SPIElen,
 47 OSlo und NORwegen,
 48 das war schon ne ZIEMlich gute Idee,
 49 Swx: [((unverständlich))]
 50 Smx: [Abers stimmt nicht;]
 51 Leh: UND-
 52 Frd: was ist krimi,
 53 Ben: [SCHWEden,]
 54 Ben: dann ist es SCHWEden und stockHOLM,*
 *((Gemurmel in Klasse))
 55 Frd: [WAS was]
 56 Leh: [also DAMit]
 57 (---) also auch wenn ich,=
 58 JA==
 59 es war stockHOLM?
 60 (.) und damit ist diese stunde eine minute FRÜ[her
 61 *beendet,=
 *((Frd beendet Armposition, Gemurmel, Zusammenpacken der Klasse))
 62 Leh: <<cresc> dafür dass es freitagNACHmittag> (.) vor den
 63 ferien ist,
 64 habt ihr ganz GUT geschafft;
 65 (FINde ich;)
 66 ich wünsch euch schöne PFINGSTferien,]

Ohne die sequenzielle Organisation dieses Ausschnitts in aller Ausführlichkeit besprechen zu wollen, zeigen sich hier weitere Merkmale der interaktiven Identitätskonstruktion. Die scherzhafte Vorwegnahme einer falschen Antwort, die beteiligungshemmend wirken könnte, übergeht Firudin, indem er trotzdem einen ersten Vorschlag unterbreitet: Er nennt Großbritannien

als mögliche Lösung (Z. 30 f.). Damit positioniert er sich erneut als beteiligungswillig und lässt sich auch durch die Zurückweisung seiner Antwort (Z. 32) und das sich anschließende Lachen einer Mitschülerin (Z. 35) nicht von einer weiteren Beteiligung abhalten.

Gleichzeitig wird hier eine Verständnisschwierigkeit sichtbar, vermutlich ausgelöst – oder zumindest unterstützt – durch das Nennen von Aserbaidschan als falsche Antwort, wo doch eine Stadt gesucht wird. Firudin nennt entsprechend mit Großbritannien ein Land, worauf Herr Kern mit einer Klarstellung und Explizierung des gesuchten Gegenstands reagiert (Z. 33). Dass Firudin sich dadurch nicht aus dem Konzept bringen lässt und seine Beteiligung nicht zurückfährt, zeigt sich an seiner expliziten Nachfrage, welches der beiden sich nur durch die Vokallänge unterscheidenden Wörter Herr Kern denn nun meint: *STADT* oder *staad*, (*Staat*) (Z. 39). Schon an diesem Punkt wird deutlich, dass Schwierigkeiten Firudin nicht von seinem unterrichtlichen Engagement abbringen und er Resilienz gegenüber Rückschlägen in Form von fehlerhaften Antworten oder Zuschreibungen aufweist. Hier kommt eine sprachliche Dimension zum Tragen. Herr Kern gibt eine eher widersprüchliche Antwort, indem er zwar bestätigt, dass er *Stadt* meint, dann aber sofort wieder auf das Land, in der die Stadt liegt, referiert und ein Merkmal aufgreift, das er auch zuvor schon genannt hat: Dort spielen viele Krimis. Dass Firudin hartnäckig ist und einen hohen Beteiligungswillen hat, drückt sich erneut dadurch aus, dass er sich nicht von einer Verständnisschwierigkeit abschrecken lässt, sondern auch hier nachfragt, was denn ein Krimi ist (Z. 52). In der Zwischenzeit hat aber ein anderer Schüler die richtige Antwort genannt, sodass dieser Interaktionsstrang mit Firudin nicht weiterverfolgt wird, sondern der Lehrer sein Rätsel auflöst.

An dieser Stelle werden einige Anzeichen deutlich, die Firudin seine aktive Beteiligung sichern. Dazu gehören seine Hartnäckigkeit im Rahmen des gegebenen Settings und seiner Regeln sowie seine generelle Sach- bzw. Lernorientierung, die sich in den Interaktionen spiegeln. Auch in dieser Situation bringt er in seinen Nachfragen ohne Scham seiteneinsteigerspezifische Bedürfnisse zum Ausdruck. Die darin deutlich werdende Selbstsicherheit spricht im Sinne einer Resilienz (vgl. Warner 2022) auch für einen sicheren, vor schwerwiegenden Gesichtsbedrohungen geschützten Interaktionsrahmen, in dem Firudin sich innerhalb der Klasse bewegt. Der am Anfang der präsentierten Sequenz eröffnete scherzhafte Bezug zu seiner ethno-nationalen Herkunft stellt somit eher ein Zeichen der Verbundenheit im Sinne eines sich gegenseitigen Kennens und Vertraut-Seins dar als ein Ausgrenzen.

Spezifisches Wissen

Während der Mathematikunterricht meist auf weltweit geltende abstrakte Konzepte referiert, vermitteln geistes- und sozialwissenschaftliche Schulfächer wie Geschichte oder Gemeinschaftskunde oft ein kulturell beeinflusstes Wissen, sodass es dort bei heiklen Themen auch zu Meinungsverschiedenheiten kommen kann. Zudem sind diese Fächer in Vermittlung und Erarbeitung häufig sprachlastiger als beispielsweise der Mathematikunterricht, was für Seiteneinsteiger/-innen eine zusätzliche Hürde für Beteiligung aufweisen kann. Firudin stoppt dies nicht in seinem unterrichtlichen Engagement – seine Herkunft wird in seinen Unterrichtsbeiträgen aber häufig markiert.

Im Gemeinschaftskunde-Unterricht zeigt sich bei der Erarbeitung des Themas *Menschenrechte*, dass Firudin

- auch in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern Kompetenzen, z. B. durch spezifische Kenntnisse, anführen kann;
- bereit ist, u. U. kulturspezifische und damit heikle Konzepte kritisch zu hinterfragen und sich auf Diskussionen einzulassen;
- sich negativen herkunftsspezifischen Zuschreibungen widersetzt.

Herkunft kann inhaltlich auf das Beteiligungsverhalten einwirken. So kann Firudin recht schnell die an die gesamte Klasse gerichtete Frage des Gemeinschaftskundelehrers nach der Lage des historischen Mesopotamiens – wahrscheinlich auch durch die Nähe zu seinem Heimatland – beantworten und wird dafür gelobt:

Beispiel 9: PG_GK_1 (31:03)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Gemeinschaftskunde (Herr Weidner)

Leh = Herr Weidner, Bst = Bastian, Frd = Firudin, Lsa = Luisa

Teil 1

```

01  Leh:  *die menschenrechte *(3.5) SIND,
          *((Leh verbalisiert seinen Anschrieb)) *((Bst meldet sich))
02      BASTian;
03  Bst:  sind westlich domINIERT,
04      aber sie: sind *(.) nicht URsprünglich aus dem westen,
          *((Leh schreibt an Tafel mit))
05      SONdern;
06      (--) äh *(--)-äh JA,
          *((Bst schaut auf Blatt vor sich))
07      *ja aus INdien und meso::potamien.
          *((Bst liest ab))
08  Leh:  geNAU;
09      oder auch daher;=
10      aber was ist denn MESopotamien,
11      *was ist MESopotamien,
          *((Firudins Hand schnell in die Höhe))
12      (-) FIrudin;
13  Frd:  heute staat iRAK,
14  Leh:  SEHR gut;
15      weil (.) potamos heißt FLUSS,
16      MEso dazwischen,
17      GRIEchisch ja-
18      das zwischen (.) das LAND das zwischen den zwei
          flüssen liegt;

```

Firudin ist in dieser Sequenz der einzige Schüler, der sich meldet, und zwar unmittelbar nach dem Stellen der Frage. Er wird drangenommen und kann die entsprechende Antwort geben, was mit einem Lob SEHR gut; (Z. 14) und einer anschließenden Worterklärung des Begriffs Mesopotamiens quittiert wird.

Es ist ihm möglich, sich als kompetent zu etablieren und als kompetent wahrgenommen zu werden. Die sprachlichen Schwierigkeiten stören den thematischen Verlauf der Unterrichtsstunde nicht, sondern werden mittels Überlappungen jeweils von der Lehrperson korrigiert und von Firudin sowie einer Schülerin aufgegriffen und wiederholt.

Firudins inhaltliches Folgen des Gemeinschaftskundeunterrichts zeigt sich auch in der kritischen Hinterfragung von Themen und Aussagen. Der obigen Sequenz vorgelagert ist eine Wortmeldung Firudins, in der er die Universalität der Menschenrechte hinterfragt und somit ein international als heikel wahrgenommenes Thema aufgreift. Firudin bringt hier eine Perspektive ein, die den Blick auf die Menschenrechte als eurozentristisch kritisiert. Er macht damit eine Positionierung als außerhalb der europäischen Kultur stehend möglich und eröffnet ein potenzielles *Wir und die anderen*:

Beispiel 10: PG_GK_1 (28:34)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Gemeinschaftskunde (Herr Weidner)

Frd = Firudin, Leh = Herr Weidner, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Lsa = Luisa

```

01   Frd:   ÄHM,
02   Leh:   (-) FIrudin;
03   Frd:   ja Also-
04           (.) über die AUSSage dass die menschenrechte
                universal sein müssen so,
05           das ist ein bisschen (.) KOMisch finde ich dass-
06           die menschenrechte würden eigentlich bei: (.)
                europäische teil entDECKT ja,
07   Leh:   JA;
08   Frd:   und daNACH-
09           das heißt dann die euroPÄer;
10           also die franZOsen in dem fall;
11           europäer insgesamt haben die regeln für den ganzen
                welt entDECKT;
12   Leh:   moMENT ja.
13   Frd:   aber wer hat dazu ZUGestimmt ja,
14   Smx:   ja: [(zum beispiel diese ZWEI) (  )]
15   Lsa:   [(hundertneunundZWANZIGzig) (  )]
16   Leh:   GUT-
17           =ja HALT (.) luisa-
18           STOPP halt-
19           DAzu kommen wir später,
20           =RUhe halt;
21           JETZT
22           (-) wir REden jetzt erst mal,
23           wir REden jetzt nicht darüber,
24           FIrudin;
25           (-) (einwand) völlig in ORDnung,
26           aber wir gucken jetzt uns erst mal AN,

```

Diese Sequenz ist interessant, weil Firudin sich hier auf ein heikles Terrain begibt. Firudin äußert seine Kritik dabei mit Abmilderungen, er bezeichnet die angenommene Universalität der Menschenrechte als ein bisschen (.) KÖmisch (Z. 05), stellt dies als seine eigene Meinung dar: finde ich (Z. 05) und schließt die Frage an, ob wirklich alle zugestimmt haben. Er führt dieses kontroverse Thema geschickt ein, formuliert keinen direkten Angriff, aber hinterfragt doch deutlich, warum eigentlich Europa die Lesart bestimme. An dieser Sequenz wird deutlich, dass Firudins Beteiligung nicht auf einem Gefallen-Wollen oder der reinen Erarbeitung von Unterrichtsinhalten beruht, sondern dass er sich aktiv mit dem jeweiligen Thema und den Auswirkungen auseinandersetzt – so wie es im sozialwissenschaftlichen Unterricht auch gefordert wird.⁶⁶ Er beteiligt sich somit aktiv an einer Debatte und setzt Schwerpunkte, Werte und Einstellungen europäischer Kultur zu hinterfragen. Er zeigt, dass er kritisch und auch bereit ist, diese Kritik einzubringen und somit seine Position zu verteidigen. Damit positioniert er sich indirekt als jemanden, der ein Diktat europäischer Normen hinterfragt, und setzt sich aus deutscher Sicht einer möglichen Gesichtsbedrohung aus, da Menschenrechte als ein zentraler Bestandteil der deutschen Verfassung und Gesellschaft angesehen und daher selten im Kern hinterfragt werden. Dies zeigt sich auch in der Reaktion der Kasse, die unruhig wird und Einwürfe bringt, die Herrn Weidner wiederum dazu veranlassen, Ruhe einzufordern, die Diskussion zu stoppen und Firudins Einwand zu verteidigen. Damit qualifiziert er diesen Beitrag als berechtigt, ist aber gleichzeitig im Klassenmanagement gefordert.

Was hat das nun mit Identitätsaushandlungen zu tun? Auch ein/-e durchgängig in Deutschland beschulte/-r Schüler/-in könnte die Universalität der Menschenrechte infrage stellen. Dies würde ggf. aber eher als Gedankenexperiment oder rhetorische Frage und als weniger existenzialistisch gewertet werden. Damit wird hier ein *Wir und die anderen* möglich und Herkunft nicht direkt, aber doch implizit relevant gesetzt.

Herkunft im Sinne von *wir und die anderen* wird von Lehrerseite auch eingesetzt, um Beteiligung hervorzurufen. Gerade bei einem riskanten Thema wie Menschenrechte werden genau die Schüler/-innen aufgefordert, ihre Meinung zu sagen, die nicht zur europäischen Kultur gehören. Firudin zählt sich nicht zur europäischen Kultur. Dies wird dadurch deutlich, dass er die Beteiligungsaufforderung als unnötig zurückweist, indem er auf seine bereits erfolgte Beteiligung verweist (ja SAg ich doch; Z. 10):

⁶⁶ So sieht der Bildungsplan Gemeinschaftskunde unter 3.1.4.1 *Frieden und Menschenrechte* u. a. die Vermittlung von Analyse- und Urteilskompetenz vor und definiert als Ziel: „Die Schülerinnen und Schüler können Antworten auf die Fragen finden, wie die Menschenrechte international geschützt werden können und wie Frieden gewahrt, geschaffen und gesichert werden kann [...]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

Beispiel 11: **PG_GK_1** (40:44)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Gemeinschaftskunde (Herr Weidner)

Leh = Herr Weidner, Frd = Firudin, Hoa = Hoa

- 01 Leh: das ist glaube ich ein ziemlich wichtiger PUNKT,=
 02 aber ich will jetzt auch gar nicht darüber warum die
 unterSCHRIEben haben oder nicht,
 03 =so einfach (.) wie ihr das SEHT,
 04 also sind menschenrechte (.) unabhängig von der
 kultUR?
 05 oder sind sie einfach UNterschiedlich.
 06 (--) beGRÜNDbar;
 07 und natürlich hätte ich auch GERN,
 08 (--) hmm diejenigen die NICHT zur europäischen kultur
 gehören,
 09 dass SIE was dazu sagen;
 10 Frd: ja SAG ich doch;
 11 Leh: ja DU sagst was aber der rest nicht;
 12 Hoa: ich wohne in UNgarn;
 13 Leh: HÖ,
 14 Hoa: ich wohne in unGARN,
 15 das ist europÄisch;

Firudin versucht hier also keine Assimilation und kein Minimieren von Unterschieden, sondern erkennt sie an, lässt sich aber aufgrund seiner Herkunft nichts Negatives bezüglich seines Schülerseins zuschreiben. Dies ratifiziert der Lehrer, indem er ihn aus der Zuschreibung rausnimmt, da er sich tatsächlich intensiv an der bisherigen Diskussion beteiligt hat (Z. 11). Eine andere Seiteneinsteigerin (Hoa) verfolgt eine andere Strategie. Obwohl sie vietnamesisch-stämmig ist, wohnt sie in Ungarn. Ihr Aussehen klassifiziert sie auf den ersten Blick als nichteuropäisch. Sie nimmt sich aus dieser Klassifizierung heraus, indem sie auf ihr europäisches Heimatland verweist (Z. 12 & 14).

Für Firudin zeigt dies noch mal deutlich, dass er sich primär als Schüler wahrnimmt und sich als solcher beteiligt, ohne seine Besonderheiten verstecken zu müssen.

Zusammenfassung

Aus den vorgestellten Unterrichtssequenzen lassen sich schulrelevante Merkmale von Firudins sozialer Identität als Schüler rekonstruieren. Neben dem Meldeverhalten, dem *Interaktions- und Selbstmanagement*, die in ihrer unterschiedlichen Ausprägung bei jedem Schüler bzw. jeder Schülerin als Merkmale ihrer sozialen Schüleridentität gelten können, zeigt sich in den Interaktionen deutlich, dass auch *seiteneinsteigerspezifische Identitätsmerkmale* wie Sprachbeherrschung, unterschiedliche Bildungsbiographie und Herkunft in den unterrichtlichen Interaktionen, an denen Firudin beteiligt ist, relevant gesetzt und teilweise explizit verhandelt werden, dies aber nicht sein muss. Firudin ist also nicht *nur* Schüler, sondern auch Seiteneinsteiger. Dass die Beteiligten sich dieses Umstands bewusst sind, zeigen ihre Relevanzsetzungen und die dabei erfolgende Reaktualisierung der seiteneinsteigerspezifischen Identitäts-

merkmale Firudins. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Relevanzsetzungen fast immer im Zusammenhang unterrichtlich thematischer (Erarbeitungs-)prozesse passieren und somit auch den Unterrichtsverlauf beeinflussen, diesen aber nicht behindern. Vielmehr gelingt es den Lehrpersonen, insbesondere Herrn Kern, seiteneinsteigerspezifische Belange gewinnbringend nebenbei einzubinden, z. B. über Diagnosehandlungen. Somit wird Firudins Status als Seiteneinsteiger immer wieder implizit mitverhandelt, ohne ihm eine explizite Sonderrolle zuzusprechen. Seine Schüleridentität scheint dabei durchwoben von Seiteneinsteigerspezifika. Dazu trägt sicherlich bei, dass er sich aktiv im Unterricht engagiert, seine Bedürfnisse äußert und somit ein *doing being* engagierter Schüler betreibt. Deutlich wird ebenfalls, dass es nicht Firudins Anliegen ist, aus seiner Bildungsbiographie resultierende Differenzen zu verstecken, denn nicht nur die Lehrpersonen oder Mitschüler/-innen setzen sie relevant, sondern er selbst initiiert solche Relevanzsetzungen, um seine Ziele – oft auf inhaltliches Verstehen und Beteiligen und damit auf die Erwartungen an einen guten Schüler ausgerichtet – zu erreichen.

Firudins selbstbewusster Umgang mit seiner Bildungsbiographie und damit einhergehenden Merkmalen nimmt auch generell Einfluss auf die Unterrichtsinteraktionen: Dadurch, dass er Erklärungen bei Nichtverstehen einfordert, sein Verstehen verbal artikuliert und somit ein aktives Selbstmanagement betreibt, ermöglicht Firudin dem Lehrer, sich bei Erklärungen auf die Inhalte zu konzentrieren und eventuelle Schwierigkeiten Firudins nicht nur seinen Merkmalen als Seiteneinsteiger zuzuschreiben.

Werden die Zuschreibungen klassifiziert, so lassen sich zum einen *statusbezogene Zuschreibungen* extrahieren, die ihn als Seiteneinsteiger und Nicht-Muttersprachler des Deutschen positionieren. *Kompetenzbezogene Zuschreibungen* adressieren zum anderen seine kognitive Leistungsfähigkeit, die mindestens dem Stand der Klasse entspricht, sowie seine gezeigte Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht (*agency*), die sich in der Art der Beteiligung und Selbstdarstellung äußert. Firudin erscheint als gut in die Klasse integrierter Schüler, der zudem humorvoll und kontextsensibel agieren kann und mit den Abläufen in der Klasse vertraut ist. Diese Zuschreibungen adressieren somit *seine soziale Zugehörigkeit*. Die Ausgestaltung der Interaktionen, in die er eingebunden ist, verweist zudem implizit auf im engeren Sinne *identitätsbezogene Zuschreibungen* wie sein Selbstbewusstsein und seine resiliente Persönlichkeit.

Den Einblicken in Firudins Identitätsaushandlungen und in das interaktive Ko-Konstruieren seiner Schüleridentität stelle ich im Folgenden Sophia gegenüber, die die gleiche Klasse besucht. Auch hier beginne ich mit einem kurzen Einblick in Sophias (bildungs-)biographischen Hintergrund, bevor ich anhand von lokalen Unterrichtssequenzen herausarbeite, wie Sophia sich in das Unterrichtsgespräch einbringt und welche Selbst- und Fremdpositionierungen damit verbunden sind.

6.2.2 Fallanalyse Sophia

Sophias (bildungs-)biographischer Hintergrund

Sophia ist eine 18-jährige Chinesin aus Shanghai, die dort 10,5 Jahre zur Schule gegangen ist und zwei Jahre davon wöchentlich zwei Stunden Deutschunterricht in der Schule hatte. Nach ihrem Wechsel nach Deutschland hat sie sich drei Monate sprachlich in einer Sprachschule auf den Schulbesuch in Deutschland vorbereitet. Sie ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit

10 Monaten im Internat und besucht dort die 10. Klasse. Diese Wiederholung der 10. Klasse und der Aufenthalt an einer Sprachschule erklären auch, warum sie ca. zwei Jahre älter ist als ihre Klassenkamerad/-innen. Sie hatte sich eigentlich für zwei andere Schulen beworben; das jetzige Internat in Süddeutschland war nur ihre dritte Wahl. Seitdem sie in Deutschland ist, würde sie jedem empfehlen, lieber in Norddeutschland zur Schule zu gehen, denn da sei die Schule viel einfacher und es sei leichter, bessere Noten zu bekommen, so Sophia im leitfadengestützten Interview. Ihre Noten sind ihr sehr wichtig, denn sie verfolgt mit dem deutschen Schulabschluss das Ziel, ein Medizinstudium aufzunehmen.

Ein Grund für einen Schulbesuch im Ausland ist der hohe Leistungsdruck des *Gao Kao*⁶⁷ in China:

ich werde sowieso nicht in china diese aufnahmeprüfung für universitäten machen, weil das ist zu viel stress und diese das ganze jahr ist unglaublich schwer, deswegen will ich nicht machen.

(Aus dem leitfadengestütztem Interview).

Dass sie nun einen Bildungsabschluss in Deutschland anstrebt, liegt daran, dass sie Deutsch bereits in der Schule gelernt hat. Wäre dies nicht der Fall gewesen, wäre sie nach England gegangen.

Sophia sitzt im Unterricht fast immer neben einer ihrer beiden Mitschülerinnen Hoa – einer vietnamesisch-stämmigen Ungarin – und Jenna – einer weiteren jungen Chinesin.

Mit Blick auf Interaktionen in plenaren Unterrichtsgesprächen fällt auf, dass sich ihre Beteiligung in den Fächern stark unterscheidet. Die Unterrichtsinteraktionen, an denen sie beteiligt ist, sind dadurch geprägt, dass Sophia sie nicht durch eine Frage initiiert, sondern sich entweder ums Rederecht bewirbt, wenn sie eine Antwort bzw. Lösung weiß (vornehmlich im Fach Mathematik), oder auf eine Aufforderung, sich zu äußern, einen Beitrag zum Unterrichtsthema leistet. Ist sie bereits in eine Interaktion eingebunden, stellt sie gelegentlich eine verständnissichernde Rückfrage. Die daraus sprechende Zurückhaltung findet auch eine Entsprechung in der Art ihres Meldens: Typischerweise stützt sie den rechten Ellenbogen auf, öffnet die Handinnenfläche nach oben und fächert die Finger leicht auf, um ihre Bewerbung ums Rederecht deutlich zu machen.



Abbildung 6: Sophia meldet sich (PG_MA_4 (Min 08:02))

⁶⁷ Das erreichte Ergebnis im *Gao Kao*, der chinaweit einheitlichen Aufnahmeprüfung für ein Studium, bestimmt, an welcher Hochschule studiert werden darf, sodass der Prüfung eine hohe Bedeutung für die gesamte berufliche Karriere einer Person zugesprochen wird. Mit dem *Gao Kao* geht eine intensive Vorbereitungszeit einher, die Prüfung fällt mit dem Ende der zwölfjährigen Schulzeit zusammen (neun Jahre Pflichtschulzeit plus drei Jahre hochschulvorbereitende Oberstufenschule), vgl. Bossmann/Wertmann (2019: 21 f.).

Die Zurückhaltung, die sich in ihrem Melden zeigt, durchzieht auch ihre Unterrichtsinteraktionen. Während Firudin seine Schüleridentität durch aktives Einbringen ins Unterrichtsgespräch mit klaren Selbstpositionierungen herausstellt, die um entsprechende Fremdpositionierungen durch die Lehrpersonen ergänzt werden, zeigt sich bei Sophia ein stärkeres Hervortreten von Fremdpositionierungen. Dies geht einher mit einer stärkeren Sichtbarkeit von Differenzdimensionen, die teils zur Sicherung der Beteiligung aktiv bearbeitet werden, teils aber auch zur Nichtbeachtung führen. Sophia erfährt auf diese Weise an einigen Stellen eine Sonderbehandlung in der Klasse.

Die nun folgenden Analysen stellen heraus, wie sich Sophias Schüleridentität in der Unterrichtsbeteiligung anhand von

- Leistung, Leistungsunterschieden und ihrer Bearbeitung
- Zugehörigkeitsaushandlungen
- Thematisierung von Herkunft und
- Thematisierung von Sprachkenntnissen

in den Fächern Mathematik, Geschichte und Gemeinschaftskunde manifestiert.

Leistung, Leistungsunterschiede und ihre Bearbeitung

Sophias Beteiligung unterscheidet sich in den verschiedenen Fächern stark. In Mathematik präsentiert sie sich als leistungsstark und beteiligt sich von sich aus. Auch ihre unauffällige Art, sich zu melden, wird in diesem Unterricht durch den Lehrer Herr Kern wahrgenommen und führt zu Rederechtszuweisungen. Dies geschieht oft, wenn es darum geht, eine Lösung zu nennen, auch innerhalb von Erklärsequenzen. Damit wird sie zum einen unkompliziert in den Unterrichtsdiskurs eingebunden, zum anderen scheint Herr Kern sich darauf verlassen zu können, dass sie eine nicht weiter zu bearbeitende Lösung präsentiert und somit die thematische Unterrichtsentwicklung stützt.

In der folgenden Sequenz wird beispielhaft deutlich, wie Sophia sich durch inhaltlich richtige Redebeiträge als mathematisch kompetent präsentiert und mühelos in den Unterrichtsdiskurs eingebunden wird:

Beispiel 12: PG_MA_3 (13:24)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Sph = Sophia

- | | | |
|----|------|--|
| 01 | Leh: | könnte man auch SCHAUen- |
| 02 | | ob der stützpunkt von ge auf HA liegt- |
| 03 | | wäre das genauso SINNVoll, |
| 04 | | *(2.4) soPHIa, |
| | | <i>*((Sph nickt, drei Schüler/-innen heben die Arme, 0.5 Sek später auch Sph))</i> |
| 05 | Sph: | er hat die GLEIche funktion; |
| 06 | Leh: | ja (.) es ist völlig eGAL; |

Sophia markiert in dieser Sequenz ihr inhaltliches Folgen bereits durch eine nonverbale Antwort in Form eines Nickens direkt im Anschluss an die Lehrerfrage (Z. 4), noch bevor andere Schüler/-innen sich melden und sie selbst ihre Meldung deutlich macht. Sie liefert mit ihrer Antwort zudem gleich eine Begründung und unterstützt ihre frühe nonverbale Antwort verbal (Z. 5), die im weiteren Verlauf von Herrn Kern ratifiziert wird, der damit ihre Selbstpositionierung als kompetent unterstützt.

Fremdpositionierungen Sophias als mathematisch stark können dabei indirekt durch Wartezeit realisiert werden. Entsprechende Beispiele finden sich in den folgenden beiden Sequenzen, die gleichzeitig Sophias Meldeverhalten sowie den Zeitpunkt ihres Meldens und damit einhergehende Positionierungsaktivitäten illustrieren. Dabei ist sie nicht immer die Erste, die sich meldet, aber meist unter den Ersten:

Beispiel 13: **PG_MA_5** (14:25)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Sml = Samuel, Sph = Sophia

```

01  Leh:   ef von ix gleich EINS durch ix,
02         (1.1) st*eigung an der stelle DREI;**
           *((Hoa meldet sich))          **((Sph meldet sich))
03         (5.0)*(5.4) [(2.1)                ] Sophia,
           *((Frd meldet sich))
04  Sml:   [ <<flüsternd zu Aaron> ( )> ]
05  Sph:   minus* ein NEUNTel,
           *((Bst meldet sich))
06  Leh:   (1.5) <<p> ja> das war die letzte funkTION,
07         eins durch ix abgeleitet-
08         gibt (.) minus ix hoch minus ZWEI;
09         (1.5) drei hoch minus ZWEI ist ein neuntel,
10         (1.5) höh (.) eins durch DREI hoch zwei.

```

In dieser Sequenz, in der es darum geht, mündlich das Bestimmen der Steigung einer Geraden zu üben, ist Sophia nach der wiederholten Nennung der Gleichung (hier ist nur die Wiederholung abgebildet) nicht die Erste, die sich meldet. Auch hier meldet sie sich wieder mit abgestütztem Ellenbogen und angewinkelter Hand. Obwohl nach weiteren fünf Sekunden insgesamt drei Schüler/-innen ihre Bewerbung ums Rederecht gesetzt haben, wartet der Lehrer nochmals siebeneinhalb Sekunden, bevor er schließlich Sophia drannimmt (Z. 03). Zwei Aspekte sind für das Nachzeichnen von Sophias schulrelevanten Identitätsmerkmalen bemerkenswert: Zum einen nimmt Herr Kern auch hier ihre zurückhaltende Meldung wahr und zeigt damit an, dass er Sophia im Blick hat und ihr Interaktionsverhalten einschätzen kann. Zum anderen tragen auch der Zeitpunkt der Meldung und die durch Herrn Kern eingeräumte Wartezeit bis zur Zuteilung des Rederechts zu Selbst- und Fremdpositionierungen Sophias bei: Sophia meldet sich direkt, nachdem Herr Kern die Aufgabenstellung wiederholt hat (Z. 02). Damit positioniert sie sich als die mathematische Operation beherrschend, besonders mit Blick auf ihre

Klassenkamerad/-innen, die sich – bis auf Hoa, die mit ihrer Meldung das Ende der wiederholten Aufgabenstellung nicht abwartet – gar nicht oder erst verzögert um das Rederecht bewerben. Das lange Warten bis zum Drannehmen (Z. 03) stellt dabei einen sog. *gap* dar, der zu einer Pause (*pause*) verlängert wird, wie es im institutionalisierten Sprecherwechsel in der Unterrichtskommunikation möglich ist (vgl. z. B. Ingram/Elliott 2014)⁶⁸. Diese Pause trennt die ungerichtete Aufforderung zum Lösen der Aufgabe von der Nominierung des nächsten Sprechers, die durch die Meldungen von insgesamt drei Schüler/-innen schon früher hätte erfolgen können. Schweigephasen im Unterricht eröffnen Schüler/-innen wie Lehrpersonen bei komplexeren Aufgaben die Möglichkeit, nachzudenken und Antworten zu formulieren (vgl. Tobin 1987). In diesem Sinne ist auch diese Pause (Z. 03) zu werten, die den Schüler/-innen die Möglichkeit gibt, längere Zeit selbst über die Lösung nachzudenken, bevor Herr Kern Sophia den Turn zuweist. Durch die lange Wartezeit signalisiert Herr Kern, dass er sich Sophias Leistungsfähigkeit (und der der anderen sich Meldenden) sowie des Könnens der Klasse als Gesamtes im Fach Mathematik bewusst ist und dort anscheinend eine Diskrepanz wahrnimmt. Dieser begegnet er zum einen mit dem Einräumen von Bedenkzeit, die zudem eine höhere Beteiligung hervorrufen kann, zum anderen zeichnet er später den Rechenweg zu dem von Sophia genannten Ergebnis noch einmal verbal nach (Z. 07–10). Das frühe Melden Sophias im Mathematikunterricht, gefolgt von einer langen Wartezeit vor der Nominierung des nächsten Sprechers bzw. der nächsten Sprecherin, ist keine singuläre Erscheinung, sondern tritt fast durchgängig auf. Daher kann davon ausgegangen werden, dass dies Ausdruck ihrer Positionierung als leistungsstark im Fach Mathematik ist.

Nicht immer funktioniert das Einbinden von Sophias Redebeiträgen so reibungslos. Grund dafür ist wieder Sophias Mathekompetenz, die über dem Niveau der Klasse liegt, sodass hier Leistung als Differenzdimension auftritt, die bearbeitet werden muss. Dies zeigt sich in Anpassungsleistungen seitens des Lehrers, um Sophias Lösung der Klasse verständlich zu machen. Im Rahmen dieser Anpassungsleistungen können ebenfalls andere Aspekte ihrer schulrelevanten sozialen Identität interaktional ko-konstruiert werden. Eine solche Ko-Konstruktion erfolgt in einer zunächst ähnlich angelegten Szene aus der gleichen Unterrichtsstunde, in der Sophia die Einzige ist, die sich meldet, und die in vier Teilsequenzen besprochen wird.

Herr Kern hat nach einer Phase der selbstständigen Schülerarbeit an einer Aufgabe und einer Schülernachfrage sowie sich anschließendem Gemurmels die „Öffentlichkeit des Klassenplenums“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 114) wiederhergestellt, indem er sich vorne positioniert und eine ungerichtete Aufforderung zur Lösungsbenennung setzt (Z. 01–05):

⁶⁸ Ein *gap* als Typ von Schweigen in Gesprächen (neben *pause* und *lapse*; Sacks et al. (1974)) signalisiert in informellen Gesprächen normalerweise eine übergaberelevante Stelle (*transition-relevance space*). Der Sprecherwechsel im Unterricht weist allerdings institutionelle Besonderheiten auf, siehe dazu auch McHoul (1978), Mazeland (1983); zur Besonderheit von Wartezeit im Unterricht siehe Ingram/Elliott (2014) und Rowe (1974).

Beispiel 14: **PG_MA_5** (37:31) ⁶⁹

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Sph = Sophia, Sml = Samuel, Lns = Linus, Nmi = Naomi, Ben = Ben

Teil 1

```

01  Leh:    nach DREIzehn minuten sind_s siebzig prozent mehr als
          nach zehn minuten;
02          (--) und damit soll man BE bestimmen;
03  Smx:    achSO,
04          *(5.0)
          *((Leh geht von links zur Tafelmitte, schiebt sie nach oben, geht
            auf die rechte Seite des Klassenzimmers))
05          (12.0)
06          *(6.0)
          *((Sph meldet sich mit aufgestütztem Ellbogen, Hand abgewinkelt,
            Finger gekrümmt))
07  Leh:    *(0.1) Sophia,
          *((Sph öffnet die Hand))

```

Hier ist es Sophia allein, die sich nach dieser ungerichteten Erklärung der Aufgabe und der nonverbalen Aufforderung des Lehrers, sich zu melden – das Hochschieben der Tafel stellt das Problem in den Mittelpunkt, verstärkt durch das Zur-Seite-Gehen des Lehrers (Z. 04) – inmitten einer sehr langen Pause um das Rederecht bewirbt und ihre dezente Meldung durch das Ausstrecken ihrer Finger nach einigen Sekunden intensiviert (Z. 06). Erst nach weiteren 6.1 Sekunden (Z. 07) erteilt Herr Kern ihr durch das Nennen ihres Namens das Rederecht, womit er durch die lange Wartezeit erneut nicht die Lösung an sich, sondern das Erreichen der Lösung in den Mittelpunkt stellt und damit die implizite Zuschreibung, dass Sophia im Fach Mathematik über ein überdurchschnittlich hohes Leistungsvermögen verfügt, reaktualisiert.

Im weiteren Verlauf der obigen Szene wird eine Leistungsdifferenz zwischen Sophia und ihren Mitschüler/-innen markiert, die das von Sophia Gesagte und damit auch Sophia als erklärungsbedürftig darstellt. Gleichzeitig wird deutlich, wie sich die interaktive Herstellung Sophias als leistungsstarke Schülerin konkret lokal gestaltet und dabei um weitere Aspekte schulischer Identität erweitert wird:

⁶⁹ Ausgangspunkt ist eine Schülernachfrage nach einer an der Tafel stehenden Aufgabe (Teilaufgabe b) zum exponentiellen Wachstum, deren Aufgabenstellung der Lehrer Herr Kern ab Zeile 01 konkretisiert, indem er darauf hinweist, womit man b bestimmen soll:

Aufgabe: 1) $f(t) = a \cdot b^t$
Bestimme b!
1 b) Von Minute 10 bis Minute 13 ist die Menge um 70% angestiegen.

Gleichzeitig lassen sich weitere Aspekte von Sophias Schüleridentität herausarbeiten: Sophias Zurückhaltung manifestiert sich in ihrer leisen Stimme; die nonverbale und parallel dazu erfolgende verbale Aufforderung durch Herrn Kern, lauter zu sprechen bzw. das Gesagte (lauter) zu wiederholen (Z. 11 f.), sind als zusätzliches Mittel der Differenzbearbeitung zu verstehen: Nur wenn Sophia gehört werden kann, kann ihre Erklärung allen zugänglich gemacht werden. Damit wird auch das Ziel der Nachfrage deutlich: Es geht nicht darum, Sophias Rechenweg zu überprüfen, sondern ihn den Mitschüler/-innen zugänglich zu machen. Hier wird deutlich, wie Herr Kern eine Bearbeitung der Leistungsunterschiede initiiert. Diese Mittel sind aber nicht ausreichend, um die Leistungsdifferenzen zu bearbeiten, denn Sophia kann ihre Erklärung nicht passend auf ihre Mitschüler/-innen zuschneiden. Sie erläutert zwar, wie sie auf das Ergebnis b^3 gekommen ist, fasst dabei allerdings Rechenschritte zusammen. Warum ein Anstieg von 70 % 1,7 bedeutet – nämlich 100 % und 70 % addiert – und warum dies so gerechnet werden kann, erklärt sie nicht. Dass diese Angaben nötig gewesen wären, zeigen die verbalen Reaktionen ihrer Mitschüler/-innen, die als Kundgaben des Nicht-Verstehens zu werten sind (Z. 16–23). Sophias Handeln wird somit als erklärungsbedürftig und sie außerhalb des Leistungsbereichs der Klasse befindlich markiert.

Hier zeigt sich, dass die Differenzdimension Leistung in der Interaktion mit Sophia eine lehrerseitige Bearbeitung erfordert. Leistung ist eine in der Schule anerkannte Differenzdimension, nach der selektiert wird und werden darf (vgl. Kap. 2.2.2); sie ist damit nicht seiteneinsteigerspezifisch. Die sich abschließende Bearbeitung nach lehrerseitigen Kontextualisierungen (Z. 24–57, hier nicht abgebildet) von Sophias Lösung weist hingegen Merkmale auf, die eine Seiteneinsteigerspezifität nahelegen: Unter Zuhilfenahme einer metakommunikativen Rahmung und imaginierter Rede (vgl. Ehmer 2011; Mundwiler 2017) wird Sophias Gedankengang durch den Lehrer expliziert, und somit wird den Mitschüler/-innen der Lösungsweg zugänglich gemacht:

Teil 3 (39:26)

```

58   Leh:    <<auf die Gleichung zeigend> (1.4) für manche
        ist es EINFACHER diese komplizierte Gleichung erst mal
        hinzuschreiben;

59   Nmi:    (--)<<p> ah jetzt verSTEH ich_s;>

60   Leh:    (1.5) soPHIA (.) sagt sich,

61           (-) warum (2.5) [(--) soll ich mir                ] (--)
        so viel Mühe geben,

62   Lns:    [ <<p, zu Sml> (KOgnitions) ( )>]

63   Leh:    * (--) ich weiß ja GLEICH?>
        * ((Leh schreibt an Tafel))

64   Leh:    * (---) wenn ich das mit A teile?
        * ((schreibt |:a))

65           * und mit be hoch ZEHN teile?
        * ((schreibt |:b10))

66           * (---) [(--) ] dann hab ich be hoch drei gleich eins
        komma SIEben;
        * ((hört auf zu schreiben, dreht sich zur Klasse))

```

67 Ben: <<zu Bastian> [GEnau;]>
 68 Lns: (1.9)ja: ist KLAR ne?
 69 Smx: hm_HM,
 70 Nmi: JA,
 71 Leh: mit erFAHrung werdet ihr hoffentlich *alle?
*((Leh zeigt auf Gleichung))
 72 (-) oder FAST alle-
 73 es GLEICH so hinschreiben;

Interaktional ist es präferiert, für sich selbst zu sprechen und sich damit selbst zu vertreten (vgl. Schmitt 1997). Spricht eine andere Person für einen, geht dies oft mit einer impliziten Abwertung von Kompetenz auf einem bestimmten Gebiet einher. In der obigen Sequenz trifft Sophias durch Fremdpositionierungen mehrfach hervorgebrachte fachliche Kompetenz auf eine Fremdvertretung durch Herrn Kern im Zuge der Differenzbearbeitung in Form einer metakommunikativen Rahmung. Er erklärt, warum Sophia nicht die ausführlichere Gleichung benutzt, indem er auf imaginierte Rede zurückgreift und aus Sophias Sicht spricht: (-) warum (2.5) [(-) soll ich mir] (--) so viel Mühe geben, (Z. 61). Damit positioniert er Sophia einerseits als rational und damit nachvollziehbar handelnd und zugleich mathematisch erfahren. Die Form, in der dies realisiert wird, beinhaltet gleichzeitig eine Selbstpositionierung Herrn Kerns als Sophia verstehend: Diese Inszenierung und Perspektivübernahme belegen, dass Sophias Verhalten für ihn nachvollziehbar und damit logisch ist, aber einer Explizierung bedarf. Er legitimiert ihr Vorgehen zusätzlich, indem er anschließend Verbalisierungen produziert, die eine fachliche Anschlussfähigkeit für den Rest der Klasse herstellen können, indem er ihren möglichen Gedankengang durch den Verbleib in imaginierter Rede expliziert (Z. 63–66). Sophia wird als innerlich aktiv, aber äußerlich passiv dargestellt. Anschließend etabliert er ihr Vorgehen als auf Erfahrung beruhend und als anzustrebendes Vorbild, indem er wieder aus der Rolle des Lehrers spricht: mit erFAHrung werdet ihr hoffentlich alle? (Z. 71). Die aus den Interaktionszügen des Lehrers sprechenden Zuschreibungen zeigen sich auch an dieser Stelle in den Reaktionen ihrer Mitschüler/-innen: Bereits parallel zu Zeile 61 kommentiert Linus an Samuel gerichtet (KOGnitions) (Z. 62) – ein Hinweis darauf, dass schon der einleitende Begleitsatz für ihn Ausdruck von Sophias starken mathematischen Fähigkeiten ist, die nun thematisiert werden.

Das bisher gezeichnete Bild schulrelevanter Identitätsmerkmale Sophias wird hier nochmals reaktualisiert und stärker ausgebaut. Nicht nur ihre hohen mathematischen Fähigkeiten werden betont; durch die Art der Thematisierung wird verstärkt hervorgehoben, dass Sophia sich im Fach Mathematik über dem Leistungsniveau Klasse befindet und gleichzeitig ihren Wissensschatz an dieser Stelle nicht zugunsten der Klasse herunterbrechen kann: Der Lehrer bearbeitet mit einem ganzen Set an Praktiken das Auftreten fachlicher Divergenz, um die Partizipation aller zu ermöglichen. Zum anderen positioniert die lehrerseitige Fremdvertretung und Explizierung von Sophias Gedankengängen sie als fremd, erklärungsbedürftig und wenig aktiv ihren Mitschüler/-innen gegenüber. Damit wird eine Differenz im Sinne eines Nicht-Dazugehörens und eines Sonderfalls markiert, der auch in der Form der Bearbeitung als zurückhaltend und unterstützungsbedürftig deutlich wird. Interessanterweise geht diese Form des Nicht-Dazugehörens mit einer Statuszuschreibung durch Herrn Kern als Komplizin einher, auf deren

Rechenoperationen er sich verlassen kann und deren Vorgehen er heranziehen kann, um es den anderen zu erklären.

Wenngleich Erklärungsbedürftigkeit kein primär seiteneinsteigerspezifisches Merkmal ist, so verweist sie doch auf das Fehlen kommunikativer Möglichkeiten, wie sie bei Seiteneinsteiger/-innen aufgrund ihrer teils noch nicht vollständig elaborierten Sprachkenntnisse auftreten können. Zu berücksichtigen ist auch hier, dass es sich um lokale Zuschreibungen handelt – in einer anderen Situation hätte Herr Kern Sophia vielleicht den Raum gegeben, ihren Rechenweg ausführlich darzulegen, und sie hätte dies ggf. erfolgreich bestritten. Klassenmanagement ist ein komplexer Prozess, der vielerlei Setzungen umfassen kann, deren Auswahl nicht immer rekonstruierbar ist.

Positiv gerahmte Leistungsunterschiede und ein daraus resultierendes Nicht-Dazugehören werden aber auch in anderen Situationen markiert, sodass der obige Unterrichtsausschnitt als typisches Moment bezeichnet werden kann. Eine Erweiterung des Nicht-Dazugehörens im Sinne des Nicht-vertraut-Seins mit Gepflogenheiten lässt sich in folgender Sequenz rekonstruieren, in der Herr Kern aus der Einzelarbeit im Mathematikunterricht zu einer kollektiven Adressierung der Klasse wechselt, um sein Agieren zu explizieren, das durch Sophias schnelles Arbeiten beeinflusst ist:

Beispiel 15: **PG MA 5** (01:15:47)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Sph = Sophia, Arn = Aaron

[illegible]

Beim Umhergehen während einer Einzelarbeitsphase sieht Herr Kern, dass Sophia bereits fertig ist, kommentiert dies und äußert zwei Aussagesätze mit Erlaubnischarakter (du darfst, Z. 03). Damit erklärt er, wie sie sich im Unterricht verhalten darf bzw. was ihre Rechte sind (du musst dich nicht [langWEilen;] Z. 04). Somit positioniert er Sophia hier als nicht vollständig mit den unterrichtlichen Gepflogenheiten vertraut und als eine Schülerin, die sich aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit langweilt. Dies trägt zu der bereits etablierten Sonderstellung Sophias – hier aufgrund von unterstellter Unkenntnis unterrichtlicher Gepflogenheiten

– bei. Sophia ratifiziert die Feststellung sowie die Aufklärung über ihre Rechte jeweils mit den Redebeiträgen von Herrn Kern nur mit [JA;] (Z. 02) und [ah o]KE;> (Z. 05) und widerspricht damit den Fremdpositionierungen nicht. Diese Zuschreibungen bleiben aber nicht auf die Einzelinteraktion beschränkt. Herr Kern geht aus dieser dyadischen Situation heraus und äußert, Aarons Melden wahrnehmend, warum er kurz die Klasse verlassen muss: *ich muss noch ein blatt für soPHIA holen;* (Z. 07). Diese Erläuterung ergänzt er mit einer sich in der nächsten Intonationsphrase anschließenden Relativkonstruktion, in der er über Sophia in der dritten Person spricht, so seine Erklärung spezifiziert und sie als leistungsstark positioniert: *(-) die ist ARbeitslos;* (Z. 09). So wird der Klasse gegenüber erneut herausgestellt, dass Sophia in Mathematik leistungsstark ist, in einem anderen Tempo arbeitet und daher einer Sonderbehandlung bedarf.

Die Thematisierung ihrer Leistung wird auch in anderen Fächern von Positionierungen begleitet, so z. B. im Geschichtsunterricht im Anschluss an ein Referat (GFS⁷⁰), das Sophia gehalten hat. Auch hier werden Leistungsdifferenzen thematisiert, allerdings in anderer Ausprägung als im Mathematikunterricht. Interessant ist bei den folgenden Beispielen zudem, dass ein weiteres Phänomen auftritt, nämlich das Sprechen über Sophia. Dies führt die bereits beschriebene Thematisierung Sophias in ihrer Anwesenheit weiter, wie sie im Mathematikunterricht aufgetreten ist.

Zum einen wird hier ein Zusammenhang zwischen Leistung und Vertrautheit und damit im weitesten Sinne mit einem Dazugehören hergestellt. Dies geschieht in Form zweier Fragen, von der eine in dem Kontext eher unüblich ist, während die andere Sophias Status als Seiteneinsteigerin adressiert: Während Sophia im Anschluss an das Referat das Handout austeilte, fragt die Geschichtslehrerin Frau Lorenz sie, ob es in Ordnung für sie wäre, wenn die Klasse ihr ein Feedback gibt. Diese Art des Feedbacks gehört üblicherweise dazu, sodass diese Nachfrage ungewöhnlich und ggf. als Mittel der Höflichkeit bzw. Klärung von Erwartungen erscheint (weil sie vielleicht vorher nicht klar waren oder die Lehrerin nicht davon ausgeht/ausgehen kann, dass Sophia das Feedback als Bestandteil der GFS ansieht). Sophia willigt ein (beides hier nicht abgebildet). Die Lehrerin initiiert daraufhin eine Feedbackrunde und richtet sich zunächst an die Feedbackgebenden, nämlich die im Raum sitzende Klasse. Sophia hat sich auf ihren Platz gesetzt, die Lehrerin steht vorne:

⁷⁰ GFS steht für *Gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen* und beschreibt eine vom Gesetzgeber eingeräumte Prüfungsform neben Klassenarbeiten in Baden-Württemberg (vgl. § 9 der *Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung*; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1983). In der untersuchten Schule ist die Erbringung einer bestimmten Anzahl von individuellen Schülerleistungen pro Schuljahr verpflichtend, z. B. in Form eines selbstständig erarbeiteten Referats oder einer Jahresarbeit.

Beispiel 16: **PG_GE_1** (01:11:10)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz, Sph = Sophia

Teil 1

07 Leh: (.) <<staccato> ich möchte ERST einmal,>
 08 dass *ihr sophia ALL das sagt,
 * ((Sph setzt sich auf ihren Platz))
 09 was SIE-
 10 (---) GUT gemacht hat.
 11 (.) das war (-) <<all> deine ERste ge ef es,>
 12 Oder,
 13 in DEUTSCHland?
 14 Sph: JA,
 15 Leh: geNAU.
 16 ALso.
 17 <<f> WAS hat sie gut gemacht,>
 18 NUR positives.*
 * ((vier SuS melden sich))

In den Verfahrenshinweisen fordert die Lehrerin zum einen die Klasse auf, Sophia zu sagen, was sie gut gemacht hat (Z. 09 f.), und bestärkt dies zum anderen nach einer Wiederholung in Zeile 18 mit: NUR positives. Diese Verfahrenshinweise mit der Betonung auf das, was gut gelaufen ist, rahmen eine Nachfrage an Sophia, nämlich nach ihrer Erfahrung mit GFS in Deutschland. Sophia bestätigt mit einem knappen JA, (Z. 14), dass dies ihre erste war. Diese Vergewisserungsfrage mit Verbzweitstellung und interrogativer Intonation drückt einen geringen Unsicherheitsgrad bzgl. des Sachverhaltes aus (vgl. Helbig/Buscha 2017: 616) und hat somit eine klare Antwortervartung, die Sophia mit einer Ratifizierung erfüllt.⁷¹ Sie ruft aber insbesondere allen Anwesenden erneut die besondere Situation Sophias ins Gedächtnis und referiert auf Sophias bereits einige Monate zurückliegenden Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem. Auch hier ist auffällig, dass wieder Fremdpositionierungen vorgenommen werden, die Sophia annimmt, aber nicht durch eigeninititative Selbstpositionierungen initiiert.

Der wiederholten Einforderung von positivem Feedback steht dann aber Feedback gegenüber, das sich nur bedingt auf Positives fokussiert und ihre Leistung in Relation zu ihrem Status als Seiteneinsteigerin setzt:

Teil 2 (01:11:32)

19 Leh: (4.3) AAron.
 20 Aar: (-) <<staccato> was ich am (.) ALlerbesten fand,>
 21 war vor ALlem,
 22 auch wenn sie MANCHmal in_s -

⁷¹ Zum Zusammenhang von Verbstellung und der Signalisierung von Antwortervartungen bei Entscheidungs- und Vergewisserungsfragen vgl. auch Rost-Roth (2006: 248 ff.).

23 (.) also manchmal (.) geDANKlich -
 24 <<all> weil sie auch AUFGereggt war,
 25 (.) nicht mehr WEIter gekommen is;>
 26 (--) dass sie dann nich einfach AUFGehört hat;=
 27 sondern dass sie dann also irgendwie noch versucht hat
 es zu umSCHREI[ben,]
 28 Leh: [MHM,]
 29 Aar: (.) aber sich trotzdem DURCHgekämpft hat;
 30 obwohl_s (-) nich (.) ihre MUTtersprache is;
 31 (.) und sie glaub ich gar nicht so lange deutsch
 LERNT,
 32 (-) aber dafür war_s wirklich GUT;
 33 und wir ham_s alle gut verSTANDen;
 34 GLAUB ich.
 35 (--) war LAUT genug,
 36 war nich zu SCHNELL,
 37 (-) [nich zu] LANGsam;
 38 Leh: [MHM;]

Identitätszuschreibungen und Positionierungen lassen sich in dieser Szene auf zwei Ebenen finden: Zum einen positioniert der Inhalt des Feedbacks Sophia hinsichtlich ihrer Präsentationsleistung und Problemlösekompetenz. Zum anderen sind auch der Art, wie dieses Feedback geäußert wird, über die konkrete Situation hinausgehende Identitätszuschreibungen immanent.

Referate und damit auch GFS werden meist nach Inhalt und Präsentation getrennt bewertet. Schülerfeedback im Anschluss eines Referats erstreckt sich vorwiegend auf die Gliederung und Darstellung sowie auf die Vortragsweise der Präsentation; die Beurteilung der fachlichen Richtigkeit und Vollständigkeit des präsentierten Inhalts obliegt meist der Lehrperson.

So ist es stimmig, dass Aaron nicht den Inhalt des Referats, sondern die Vermittlung und Präsentation thematisiert. Er schreibt Sophia Problemlösekompetenz bei Schwierigkeiten (*Aufregung*, Z. 24; *nicht weiterkommen*, Z. 25; *nicht-muttersprachliche Deutschkenntnisse*, Z. 30) zu, mit denen sie konfrontiert war: sondern dass sie dann also irgendwie noch versucht hat es zu umSCHREI[ben,] (Z. 27) sowie (.) aber sich trotzdem DURCHgekämpft hat; (Z. 29) und setzt die Probleme ins Verhältnis zur eigentlichen Performance: (-) aber dafür war_s wirklich GUT; (Z. 32). Dies illustriert er anschließend mit Aussagen zu Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit (Z. 35 f.). Die von ihm identifizierten Probleme führt er auf Merkmale zurück, denen eine Seiteneinsteigerspezifität zugeschrieben werden kann – hier primär die Sprachbeherrschung. So wird Sophias Leistung in direkte Relation mit ihrem schulischen Werdegang und entsprechenden Identitätsmerkmalen gesetzt und aus dieser Perspektive – und nicht alleinig an den Anforderungen an Präsentationen in der 10. Klasse gemessen – bewertet. Hier werden also bei der Bewertung Identitätsmerkmale herangezogen und mitgedacht, die Sophia als Seiteneinsteiger/-in positionieren und diese Positionierung reaktualisieren, indem er Sophia als Nicht-Muttersprachlerin und als Sonderfall positioniert, für den besondere Bewertungskriterien gelten. Damit führt Aaron eine Zuschreibung fort, welche die Lehrernachfrage am Anfang der Feedbacksequenz, ob dies ihre erste GFS

sei, bereits initiiert hat, und die Sophia somit als fremd und noch unerfahren mit dem Medium Referat und damit als außerhalb des üblichen Bewertungsrahmens charakterisiert.

Fast interessanter als diese offensichtlichen Bezüge an der sprachlichen Oberfläche ist aber die Adressierung der Lehrerin durch Aaron, die zu einem Sprechen über Sophia führt: Anstatt Sophia direkt zu adressieren, wie es die Arbeitsanweisung vorgibt, greifen Aaron und ebenso später andere Schüler/-innen durch die Wahl der dritten Person auf eine Adressierungsform zurück, die zu einem Sprechen über Sophia in ihrer Anwesenheit führt. Sophia ist als eigentlich Gemeinte nicht gleichzeitig die adressierte Rezipientin im Goffman'schen Sinne (vgl. Kap. 3.2.3).⁷² Diese Adressierungsform wird durch das Setting im Klassenraum begünstigt, das wieder der üblichen Anordnung entspricht: Die Schüler/-innen und Sophia sitzen in Reihen und Frau Lorenz steht vorne, sodass Sophia weniger adressierbar erscheint als während des Referats und der sich anschließenden Fragerunde.⁷³ Die Lehrerin widerspricht der Adressierung nicht und nimmt ihre Rolle als ratifizierte Adressatin durch Rezipientensignale (Z. 28, 38) an.

Eine Sonderrolle hin zur Ausgrenzung erfährt sie in diesen Sequenzen auch dadurch, dass sie einerseits nicht direkt adressiert wird und die Lehrerin dies nicht sanktioniert, während andererseits gleichzeitig ein kollektives Wir der restlichen Klasse etabliert wird. Dadurch entsteht der Eindruck, dass Sophia eigentlich gar nicht inhaltliche Adressatin ist, sondern es vielmehr um die Erfüllung der von der Lehrerin gesetzten Aufgabe geht. Diese Elemente eines Rezipientenzuschnitts zeigen auf, dass ihr Teilnehmerstatus ein besonderer ist, der argumentativ mit ihrer Leistung, aber ebenso mit recht stabilen Identitätsmerkmalen wie Herkunft verbunden wird.

Daher zeigt sich, dass das Interaktionsensemble und die Adressierung zu einer kommunikativen Ausrichtung führen, die Sophia als aktive Teilnehmerin ausschließt. Dieses Sich-ins-Verhältnis-zu-jemandem-Setzen durch Adressierung (vgl. Hartung 2001: 1349) wird zusätzlich durch die kommunikative Achse expliziert, die Aaron zwischen sich und der Lehrerin etabliert und die er mit der inklusiven, kollektiven Personenreferenz und *wir ham_s alle gut verSTANDen*; (Z. 33) auf den Rest der Klasse, die das Referat gehört hat, ausweitet. Durch das Sprechen über Sophia wird der Gesprächsgegenstand erweitert, Sophia wird dadurch auch als Person zum Gesprächsobjekt (vgl. für Arztgespräche z. B. Schwabe 2006: 62), sodass sich ihr Teilnahmestatus am Unterrichtsgespräch ändert (sie ist keine Gesprächspartnerin mehr). Damit positioniert er Sophia als außenstehend und implizit nur eingeschränkt handlungsfähig,

⁷² Goffman (1981) unterscheidet zwischen verschiedenen Typen von Rezipient/-innen, darunter den *eigentlich Gemeinten* und den *ratifizierten Teilnehmer/-innen*. Schwitalla (1996: 290) listet Verfahren auf, durch die ein/-e Teilnehmer/-in nicht als ratifizierte/-r Teilnehmer/-in behandelt wird, einschließlich des Sprechens über jemanden, der zwar thematisch gemeint ist, aber nicht direkt adressiert wird (vgl. Schwabe 2006: 64).

⁷³ Die unerwartete Adressierung der Lehrperson bei Antworten kommt häufig vor, sind sie es doch, die vorab meist einen Frageimpuls geliefert haben und als Fokusperson mit hohem sozialen Status bereits über das abgefragte Wissen verfügen und dieses auch bewerten. Dies führt manchmal dazu, dass Lehrpersonen darauf hinweisen, dass eine Erklärung bitte an die Klasse gerichtet werden soll und nicht an sie. Das passiert in dieser Situation aber nicht: Die Lehrerin nimmt ihre Adressierung hin, auch wenn sie im Widerspruch zu ihrer Aufgabenformulierung steht.

während er und die restlichen Beteiligten als eine Gruppe hervorgebracht werden. Dies ist in Folge eines Referats nichts Unübliches.

In der Zusammenschau mit den herausgearbeiteten Positionierungen durch den Inhalt des Feedbacks zeigt sich im Sprechen über anwesende Dritte also Folgendes: Sophia wird in den prä-sentierten Ausschnitten eine Sonderrolle zugesprochen, die Lehrerin hat dies bereits durch ihre Fragen vor der Feedbackrunde angelegt. Dies wird von den Beteiligten auf unterschiedliche Art und Weise aufgegriffen: Für ihr Referat wird ein anderer als der übliche Bewertungsrahmen etabliert, der von der Äußerung angenommener Wissensasymmetrien flankiert wird – dieser berücksichtigt ihre Sprachkenntnisse und ihre Herkunft, wobei diese jeweils unterschiedlich gewertet werden (Sprachkenntnisse: Grund für Schwierigkeiten – Herkunft: erweiterte Perspektive).

Der Eindruck, dass Sophia auf der inhaltlichen Ebene im Unterricht als fremd und anders wahrgenommen wird, findet sich demnach auch hier wieder. Auch in weiteren Feedbackbeiträgen werden Seiteneinsteigerspezifika relevant gesetzt, so z. B. von Firudin. Er greift das von Aaron etablierte Sprechen über Sophia auf⁷⁴, hält somit den lokalen Beteiligungsrahmen aufrecht und ratifiziert so die etablierte gesprächsstrukturelle Ausrichtung. Hier wird mit dem Merkmal Seiteneinstieg ganz unterschiedlich umgegangen. Sophia wird daher auch von ihren Mitschüler/-innen als Seiteneinsteigerin positioniert, und damit wird das Feedback unter diesem Aspekt lesbar.

Dass ihre Leistung zu einem partiellen Ausschluss aus der Klasse oder zumindest zu einer Verbesonderung im Sinne einer Sonderstellung führt, wurde in den besprochenen Sequenzen deutlich. So wird Sophia in sprachlastigen Fächern als weniger leistungsstark wahrgenommen und ihr Leistungsstand explizit mit seiteneinsteigerspezifischen Merkmalen markiert, indem diese von anderen Teilnehmer/-innen am Unterricht aktiv ins Feld geführt werden.

Thematisierung von Herkunft

Wie in einigen Sequenzen deutlich wurde, wird Sophias Herkunft manchmal in den Interaktionen relevant gesetzt, so z. B. in den Feedbacksequenzen im Anschluss an ihr Referat. Auch sie selbst nimmt diese Relevanzsetzungen aktiv vor. So leitet sie ihr Referat im Geschichtsunterricht mit den Worten ein, dass die Mitschüler/-innen nun die seltene Chance hätten, 25 Minuten lang chinesisches Deutsch zu hören:

⁷⁴ Hier kann in Anlehnung an das in der kognitiven Sozialpsychologie von Brennan/Clark (1996) beschriebene *lexikalische Einstellen* (*lexical entrainment*) davon ausgegangen werden, dass durch Aarons Wahl der Referenzform/Adressierung eine sog. konzeptuelle/begriffliche Vereinbarung (*conceptual pact*) bzgl. der Adressierungsform etabliert wird, die von der Lehrerin durch Akzeptieren ratifiziert und von Firudin aufgegriffen wird.

Beispiel 18: **PG_GK_1** (43:33)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Herr Weidner)

Sml = Samuel, Leh = Herr Weidner, Sph = Sophia

Teil 1

- 01 Sml: (--) also es gibt natürlich kulturelle
verSCHIEDenheiten,=
02 =aber ALLgemein sollte in jedem land das gleiche
gelten;=
03 =ich find halt auch jeder mensch hat das gleiche
RECHT,
04 Leh: oKE;
05 Sml: zumindest (.) so zu leben wie ER es will,
06 Sml: (---) JA.
07 Leh: JA,
08 Sph: ich würde sagen es ist SCHON von kultur (.) kulturen
unterschiedlich;
09 Leh: hm_HM,
10 Sph: (-)ich glaube ALle dass (.) wir (.) jetzt (.) äh reden
ist das,
11 was aus IHre gedanken (.) [die] menschenrechte so;
12 Leh: [hm_HM,]
13 Sph: =aber für MICH ist menschenrecht eher geht um:-
14 (.) das geFÜHL,
15 dass ich nicht UNterdrücke werde;
16 Leh: oKE,
17 Sph: <<all> JA,>
18 aber (-) ähm das ALle (.) gleich haben oder was,
19 das (.) (b)STIMMT,
20 wir haben verschiedene EINSic[hat] für jede (.)
ereignisse;
21 Leh: [hm_HM;;]
22 Sph: [das] (.) (be-)STIMMT;
23 Leh: [hm_HM,]
24 also dass es kulturelle unterschiede GIBT,
25 Sph: [JA;]
26 Leh: [und] es ist jetzt auch (-) <<cresc> WOHL gemerkt
hier,>
27 DANke,
28 Sph: das [das] ALler was wir jetzt hier reden,
29 Leh: [JA,]
30 Sph: ist ECHT aus (-) WESTliche gedanken;
31 Leh: hm[_HM.]
32 Sph: [nicht] aus UNSere gedanken;
33 Leh: weil es gibt eben viele leute die es so emPFINDen,
34 =die sagen es ist ein westliches proDUKT,
35 =und wir wollen es nicht AUFGedrückt bekommen;

Diese Sequenz ist sowohl hinsichtlich der Einbindung in den Unterrichtsdiskurs als auch in Bezug auf die herkunftsspezifischen Positionierungen interessant. Die Klasse diskutiert darüber, ob die Menschenrechte ein universelles oder zumindest kulturell übertragbares Konzept sind oder nicht. Samuel hat für eine universelle Anwendung argumentiert, als Sophia aufgerufen wird. Sie bedient damit den vorherig etablierten Zugzwang des Lehrers an die Seiteneinsteiger/-innen mit außereuropäischen Wurzeln, meldet sich aber freiwillig.

Sie unterstützt die Sichtweise, dass Menschenrechte in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich ausgelegt werden können, indem sie deutlich macht, dass die Art und Weise, wie im Unterricht über Menschenrechte gesprochen wird, eine westliche Lesart sei:

(-)ich glaube ALle dass (.) wir (.) jetzt (.) äh reden ist das, | was aus Ihre gedanken (.) [die] menschenreschte so;= (Z. 10 f.).

Dabei schreibt sie Herrn Weidner und ihren Klassenkameraden kollektiv zu, dieser Lesart zugehörig zu sein (Ihre gedanken, Z. 11), und stellt die Sicht der Klasse damit ihrer und der Sicht der Chines/-innen gegenüber. Dies steigert sich im Verlauf der Sequenz mit dem Aufbau der Dichotomie WESTliche gedanken; – UNSere gedanken; (Z. 30/32). Damit macht sie deutlich, dass sie die Inhalte der bisherigen Diskussionsbeiträge als kulturell gefärbt wahrnimmt, diesen aufgrund ihrer kulturellen Herkunft nicht zustimmen kann und sich somit anderskulturell verortet als der Großteil der Klasse. Diese starken Selbst- und Fremdpositionierungen Sophias sind als Zugehörigkeitsbeschreibungen bzw. Mitgliedschaftskategorisierungen im Sinne der/einer *Membership Categorization* (vgl. Kap. 3.1.2) zu werten: Sophia ordnet sich einer nichtwestlichen und ihre Mitschüler/-innen der westlichen Kultur zu und etabliert somit in dieser Sequenz die Differenzierungskategorie (*kulturelle*) *Herkunft*.

Mit solchen sensiblen Mitgliedschaftskategorien zu argumentieren, hat gesichtsbedrohendes Potenzial, denn Sophia hat letztlich ihre Klassenkamerad/-innen mit dem impliziten Vorwurf konfrontiert, das Thema einseitig zu betrachten, und sich der mehrheitlich in der Klasse vertretenen Position entgegengestellt (vgl. auch bzgl. der Präferenz zur Übereinstimmung Auer/Uhmann 1982). Bereits das Thema *Menschenrechte* ist im deutsch-chinesischen Kontext als ein heikles Thema anzusehen, da die Menschenrechtslage in China aus Deutschland wiederkehrend kritisiert wird und dies vorab im Unterricht thematisiert wurde.

Sophias Argumente und Positionierungen werden im Folgenden allerdings nicht weiter verhandelt oder inhaltlich aufgegriffen. Während Sophias Redebeitrag und im Anschluss daran kommt es zu vielen Hörersignalen seitens Herr Weidner. Zudem nimmt er unterschiedliche Kontextualisierungen vor: Zuerst fasst er zusammen, welche Position er aus ihrem Beitrag herausgelesen hat (also dass es kulturelle unterschiede GIBT, Z. 24), und setzt zu einer Einordnung an, die er für ein DANke, (Z. 27) an Sophia nochmals unterbricht. Sophia ergreift daraufhin erneut das Wort und positioniert sich mit der bereits erwähnten Dichotomie WESTliche gedanken; – nicht UNSere gedanken; (Z. 30/32) sehr deutlich als dem Konzept Menschenrechte und der Diskussion fremd bzw. befremdlich gegenüberstehend. Herr Weidner reagiert daraufhin mit einer Einordnung des von ihr Gesagten und nimmt damit die angesetzte, aber unterbrochene Kontextualisierung (Z. 26) wieder auf (Z. 33 ff.).

Die nun folgenden Äußerungen können als Praktiken der Wiedereingliederung in die Klasse gelesen werden: Ihrer Sonderposition und Ablehnung, die sie zunächst den geäußerten Posi-

tionen ihrer Klassenkamerad/-innen entgegenstehen lässt und vereinzelt, begegnet er durch die Äußerung, dass es viele Leute gäbe, für die das Konzept der Menschenrechte ein westliches Produkt mit kolonialistischer Ausbreitung sei. Sophias abweichende Position wird dadurch als Akzeptanz verdienend und Sophia damit als Vertreterin dieser großen Gruppe dargestellt. Damit hebt er ihre Sonderstellung aus globaler Sicht auf, aber nicht ihre Sonderstellung in der Klasse, und versucht, sie wieder in die Klasse einzugliedern.

Auffällig ist hierbei, dass ungewohnt aktive Selbstpositionierungen von Sophia vorgenommen werden, vor allem auf einem nichtpräferierten Terrain der Zugehörigkeiten. Herr Weidner hingegen vermeidet explizite, u. U. gesichtsbedrohende Positionierungen. Er ergreift Partei im Sinne einer Rechtfertigung, eine von der Universalität abweichende Meinung zu haben, ohne allerdings inhaltlich auf die Argumente einzugehen, die sie hervorbringt. Hier wird dieser Differenz also mit einem gesichtsschonenden Verfahren begegnet. Damit entschärft er die Klassensituation und präsentiert sich als Schutz für Sophia.

Es schließen sich weitere Aktivitäten an, die das Vertreten einer abweichenden Meinung legitimieren und somit als gesichtswahrend angesehen werden können:

Teil 2 (44:15)

37 Leh: und es ist übrigens jetzt NICHT so dass wir jetzt
 hier,
 38 also das (ist mir) (WICHTig/RICHtig),
 39 deswegen auch SCHÖN dass du was gesagt hast,
 40 JA;
 41 also es ist WICHTig dass wir jetzt hier nicht machen,=
 42 =oh der wunderbar tolle WESTen;
 43 JA;
 44 der hier (.) erfinder der MENSchenrechte und so
 weiter-
 45 SUpEr;

Bei Betrachtung des gesprächsorganisatorischen Rückmeldeverhaltens des Lehrers fällt auf, dass dieses sehr ausgeprägt ist. Zum einen bedankt er sich bei Sophia (Z. 27) für ihren Beitrag und bewertet ihre Einbindung in den Unterrichtsdiskurs (deswegen auch SCHÖN dass du was gesagt hast, Z. 39), zum anderen begleitet er Sophias Ausführungen mit vielfältigen Rezipientensignalen. Rezipientensignale ratifizieren im Unterricht Beiträge von Schüler/-innen und markieren sie als akzeptabel (vgl. Spiegel 2006: 53). Ein über das übliche Maß hinausgehendes Einsetzen von Rezipientensignalen kann neben den lokalen Funktionen der Verstehensbekundung auch zur Regulierung der sozialen Beziehung eingesetzt werden, um „die Konversation so reibungslos wie möglich zu gestalten und sich und den anderen vor Gesichtsverlust zu schützen“ (Morita 2001: 175).

Ein weiteres interessantes Merkmal ist der Bezug bzw. der Rückgriff auf ihr Heimatland in der Diskussion. Jenna hat zuvor ebenfalls auf China referiert (nicht abgebildet) und sich mit dem Personalpronomen *wir* als Teil der chinesischen Gesellschaft positioniert, bevor sie aber ihr als allgemeingültig markiertes Argument der Abschreckung hervorbringt. Sophia hingegen

schneidet ihre Argumente explizit auf China zu und umgeht damit ein Statement von angenommener Allgemeingültigkeit. Damit verortet sie sich stärker als Jenna in der Sequenz als zu China gehörend und erschwert u. U. auch eine allgemeingültige Anbindung.

Zusammenfassung

Aus den vorgestellten Sequenzen zur interaktiven Ko-Konstruktion von Sophias schulischen Identitätsmerkmalen ergeben sich folgende zentrale Eindrücke bzgl. der Positionierungsaktivitäten: Sophia erscheint als eine zurückhaltende, dem Unterricht aufmerksam folgende Schülerin, die gewissenhaft versucht, den Anforderungen, die im Unterricht an sie gestellt werden, nachzukommen. In den Interaktionen wird ihre Schüleridentität oftmals mit Berührungspunkten von Differenzdimensionen hervorgebracht. Durch die Bearbeitung allfällig auftretender Differenzen insbesondere im Bereich Leistung, aber auch bezüglich der Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft und ihrer Herkunft kommt es oft zu einer Markierung einer Sonderstellung Sophias. Sie ist zwar Teil der Klasse und wird als solcher auch in das Unterrichtsgespräch eingebunden, gleichzeitig wird ihre Leistung fast durchgängig an ihrem Status als Seiteneinsteigerin gemessen oder zu diesem in Relation gesetzt. Dabei lassen sich deutliche Unterschiede insbesondere im Grad der Explizitheit nachzeichnen, je nachdem, ob ihre Leistung das Mittel der Klasse überragt (wie in Mathematik) oder nicht (wie in Geschichte). So werden Sophias Leistungen im Fach Geschichte nicht losgelöst von der Zuschreibung *Seiteneinsteigerin* betrachtet. Diese Zuschreibung und ein Anderssein werden in Form von Selbst- und Fremdpositionierungen Sophias ebenfalls im Gemeinschaftskundeunterricht hervorgebracht. Diese Sonderstellung führt dazu, dass ihre Beiträge oft zusätzliche Erklärungen und Kontextualisierungen durch die Lehrperson erfordern, was sie leistungsmäßig außerhalb der Klasse positioniert. Gleichzeitig wird lehrpersonenseitig aktiv an einer Integration und positiven Positionierung Sophias gearbeitet: So werden inhaltliche Positionen im Gemeinschaftskunde-Unterricht gerechtfertigt bzw. wird ihr Verständnis für ihre Meinung entgegengebracht, oder Sophia wird im Mathematikunterricht als Vorbild etabliert, das durch Erklärungen zugänglich gemacht wird. Dies verstärkt ihre Position als Schülerin, die zwar zur Klasse gehört, aber dennoch als andersartig gilt und besonders behandelt wird.

Die zugeschriebene Erklärungsbedürftigkeit aufgrund von Fremdheit bzgl. Leistung oder Meinung und das Agieren der Lehrpersonen verweisen auf eine abgeschwächte *Agency* Sophias und markieren einen besonderen Teilnehmerstatus. Dieser macht ein Sprechen über sie als anwesende Dritte möglich, äußert sich aber im Gemeinschaftskunde-Unterricht beispielsweise auch durch Hervorheben von Lob. Unterrichtliches Verhalten wird dann bewertet, wenn die Leistung im Hintergrund steht – beispielsweise in den Fächern Geschichte und Gemeinschaftskunde. Dies steht wiederum häufig in Relation zu ihrem Status als Seiteneinsteigerin.

Das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdpositionierungen bei Sophia ist auffällig. Während ihre Selbstpositionierungen aufgrund ihrer Zurückhaltung oft weniger greifbar sind, wird sie durch Fremdpositionierungen als fachlich kompetent, erfahren und rational handelnd charakterisiert. Diese positiven Zuschreibungen gehen jedoch mit einer Sonderrolle einher, die ihre Identität als Seiteneinsteigerin und Nicht-Muttersprachlerin betont.

Insgesamt zeigt die Fallanalyse, dass Identitätszuschreibungen bei Sophia eng mit der Aus handlung ihrer Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft verbunden sind. Diese Zuschreibungen

übernehmen eine funktionale Rolle im Unterricht, da sie sowohl zur Anpassung der Inhalte als auch zur sozialen Integration beitragen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Sophia, im Gegensatz zu regulären Schüler/-innen, durch ihre Sonderrolle eine besondere Aufmerksamkeit und Behandlung erfährt, die sowohl ihre Stärken hervorhebt als auch ihre Fremdheit betont.

Auch hier ergibt eine Klassifizierung der Zuschreibungen, dass *statusbezogene Zuschreibungen* sie fast durchgängig als Seiteneinsteigerin und Nicht-Muttersprachlerin positionieren. Die Selbst- und Fremdpositionierungen als mathematisch und unterrichtlich kompetent gehen mit einem Bedarf an Kontextualisierung in Form von Erklärungsbedürftigkeit von außen sowie einer dadurch eher schwach wirkenden Agency einher; sie sind als *kompetenzbezogene Positionierungen* zu fassen. Im Bereich von *Zuschreibungen sozialer Zugehörigkeit* fällt auf, dass sie zwar einerseits aufgrund ihrer Andersartigkeit in der Klassengemeinschaft isoliert erscheint, andererseits durch die Lehrpersonen aktiv in den Unterricht, aber weniger in die Klasse eingebunden wird. Ebenfalls wird ihr mehrmals eine Unvertrautheit mit unterrichtlichen Abläufen zugesprochen und sie somit als fremd positioniert. Auch bei Sophia verweist die Ausgestaltung der Interaktionen implizit auf im engeren Sinne *identitätsbezogene Zuschreibungen* wie zurückhaltend und lernbereit, aber auch auf ihre Sonderrolle durch ihre Herkunft, die sie für kritische Meinungen anführen kann.

Die Rekonstruktion der Ko-Konstruktion von Sophias und Firudins schulischen Identitäten hat gezeigt, dass nicht nur die Seiteneinsteiger/-innen eine wichtige Rolle in Interaktionen einnehmen, sondern auch die Art und Weise, wie Lehrpersonen auf Belange von Seiteneinsteiger/-innen eingehen, bedeutsam in Bezug auf die Sicht von Zugehörigkeit, ihrer Aushandlung, Differenzbearbeitung und damit das Ermöglichen von unterrichtlichen Lerngelegenheiten ist. Ebenso zeigt sich, dass nicht nur die Seiteneinsteiger/-innen selbst, sondern auch die selbstinitiierten oder reaktiven Interaktionszüge der Lehrpersonen auf ihre Bedürfnisse entscheidend dafür sind, wie Zugehörigkeiten wahrgenommen und verhandelt werden. Dies beeinflusst, wie Unterschiede interaktional im Rahmen des Unterrichtsgesprächs bearbeitet und Lerngelegenheiten ermöglicht werden. Gleichzeitig stellt dies die prominente Rolle der Lehrpersonen heraus.

Wenngleich die Rolle der Lehrpersonen bei der interaktiven Ausgestaltung von Zugehörigkeit und Differenzbearbeitung im Unterricht zentral ist, agieren sie dennoch innerhalb eines vorgegebenen schulischen Settings. Dieses Setting beinhaltet auch kollektive Positionierungen, die auf Klassenebene Einblicke in Zuschreibungen, Aushandlungen und Verantwortlichkeiten geben und Rückschlüsse auf die Ausprägung des Organisationsmilieus in der Klasse zulassen. Im Folgenden wird daher untersucht, wie diese kollektiven Positionierungen im Unterricht sichtbar werden und wie sie sich in das Interaktionsgeschehen einfügen.

6.3 Interaktionen im Unterricht: Kollektive Positionierungen

Im Rahmen der folgenden Analyse kollektiver Positionierungen in der 10. Klasse des privaten Gymnasiums werden Verhaltenszuschreibungen (Kap. 6.3.1) sowie Zuschreibungen, die das kognitive Leistungsvermögen betreffen (Kap. 6.3.2), rekonstruiert. Anhand des so entstandenen Bilds der kollektiven Positionierungsaktivitäten in der Klasse werden anschließend milieuprägende Aspekte kollektiver Positionierungen in dieser Klasse extrahiert (Kap. 6.3.3).

6.3.1 Verhalten

Aus den Interaktionen in plenaren Unterrichtssituationen lassen sich in der untersuchten Klasse Positionierungen extrahieren, die Verhalten einschätzen, und zwar das der Klasse als Kollektiv. Wenn Verhalten in den Blick gerät, wird dies meist durch eine Unterbrechung im Sprechen der Lehrperson markiert und knapp kommentiert. Verhaltenszuschreibungen haben im Rahmen des Klassenmanagements oft die Funktion einer Verhaltenssteuerung, können in dieser Klasse aber auch für andere Arten des Feedbacks, z. B. für Lob, genutzt werden.

Verhalten gerät in dieser Klasse insbesondere in Anfangs- und Endphasen bzw. Transitionsphasen des Unterrichts in den Blick, also dann, wenn es um Unterrichtsorganisation geht und eine Übergangssituation vorherrscht. Verhaltenspositionierungen können in Form von Disziplinierungen auftreten, die dann meist an einzelne Schüler/-innen oder Schülergruppen gerichtet sind. Nicht immer wird die ganze Klasse adressiert, wenngleich die Positionierungen in der Klassenöffentlichkeit stattfinden. Oft münden sie in allgemeingültigen Hinweisen, wobei die Lehrpersonen erklären, warum sie nun disziplinieren. Wie im Unterricht typisch, werden Verhaltensdisziplinierungen zudem häufig über eine Namensnennung realisiert, sodass das dahinterstehende Verhalten nicht weiter verbalisiert wird. Gleichzeitig werden Verhaltenseigenschaften auch indirekt in Interaktionen zugeschrieben und geben Einblick in das gemeinsame Unterrichtshalten von Lehrperson und Schüler/-innen. Kollektive Positionierungen von Verhalten lassen sich in dieser Klasse dabei einteilen in

- die Thematisierung von unangemessenem Verhalten,
- die Äußerung von Verhaltenserwartungen sowie in
- implizite Verhaltenszuschreibungen.

Diese dienen als Grundlage für die sich nun anschließende Darstellung.

Thematisierung von unangemessenem Verhalten

Typisch für die Thematisierung von unangemessenem Verhalten ist in dieser Klasse, dass es sich meist um kurze Szenen handelt, in denen allgemeingültige Aussagen, z. B. über den Beginn der Unterrichtszeit, getroffen oder Auswirkungen auf die anderen anwesenden Personen geäußert werden. Das Zuspätkommen von Schüler/-innen ist dafür häufig Anlass.

Der nachfolgend vorgestellten Sequenz ist bereits die Nachfrage nach einigen Schüler/-innen vorangegangen, die sich noch nicht in der Klasse eingefunden haben. Von einer Internats-

schülerin wurde berichtet, dass sie noch ihre Schuhe suchen müsse, was von Schüler- und Lehrerseite aufgegriffen wird, als sie den Raum zusammen mit anderen betritt:

Beispiel 19: **PG_GE_2** (02:41)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz, Swx = Schülerin, nicht zugeordnet

```

01   Leh:    guten MORgen;
02           <<zu Julie> schuhe geFUNDen,>*
                                           * ((lautes Lachen in der
                                           Klasse))

03   Swx:    (--) SCHÖne schuhe,*
                                           * ((weiter anhaltendes Gelächter und
                                           einige Kommentare, auch von den
                                           Zuspätkommenden))

04   Leh:    SO-
05           =leute wenn ihr zu SPÄT kommt,
06           (.) schnell HINsetzen,*
                                           * ((SuS lachen erneut, Nebengespräche))

07   Leh:    (--) danke für die FRÖHlichen ähm (.) stimmungen die
08           ihr mitgebracht habt;
09           SEHR schön;
10           TROTZdem-
11           FÜNF vor beginnt der unterricht,
12           nick;
13           (.) Julie;
14           (-) Julie;
15           fünf vor beginnt der unterricht,
16           mit oder OHne schuhe;
17           (-) oKAY,
18           wir hatten oder wir haben NÄCHste woche eine
19           Klassenarbeit,

```

Nach einer Begrüßung der Zuspätkommenden und einigen Kommentaren aus der Klasse ergreift die Lehrerin erneut das Wort und gibt eine Verhaltensanweisung im Falle von Zuspätkommen: =leute wenn ihr zu SPÄT kommt, | (.) schnell HINsetzen, (Z. 05 f.). Sie greift auf einen kolloquialen Stil mit einer klaren, allgemeingültigen Handlungsanweisung zurück, die den Wunsch nach einer geringstmöglichen Unterbrechung ausdrückt. Die Zuspätkommenden ziehen weiter Aufmerksamkeit auf sich, was sich am Lachen der bereits anwesenden Schüler/-innen zeigt. Daran schließt sich Frau Lorenz' Elaboration ihrer vorherigen Aussage an: Sie schätzt erst mal die die FRÖHlichen ähm (.) stimmungen (Z. 07) wert, die sie mitgebracht haben, weist dann aber unter Verwendung der Formulierung TROTZdem- (Z. 09) darauf hin, wann die Unterrichtsstunde beginnt. Damit setzt sie den Unterrichtsbeginn zentral, ohne die erwartete Anwesenheit explizit hervorzuheben. In der Wiederholung nach Nennung der Schülernamen geht sie auf den Grund des Zuspätkommens von Julie ein: nämlich die fehlenden Schuhe. Somit wird das Zuspätkommen in dieser Sequenz sehr indirekt kritisiert.

Das Stören des Unterrichtsablaufs durch Zuspätkommen kann auch mit einem moralischen Appell einhergehen und damit an Werte und Respekt den Klassenkamerad/-innen gegenüber appellieren. Im Gemeinschaftskunde-Unterricht kommt es dazu, nachdem Herr Weidner versucht, die Unterrichtsöffentlichkeit herzustellen und währenddessen noch einige Schüler (u. a. Nick) in den Klassenraum kommen. Nick gerät dabei in den Fokus des Lehrers, der sein Zuspätkommen thematisiert:

Beispiel 20: **PG_GK_3** (02:01)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Gemeinschaftskunde (Herr Weidner)

Leh = Herr Weidner, Nck = Nick, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Lsa = Luisa, Arn = Aaron

```

01  Leh:   SO;
02         hört ZU,
03         RUhe jetzt;
04         äh mariLEna (.) julie-
05         hört auf eure handys zu verGLEichen;
06         jetzt kommen wir zur gfs von unserem lieben samuel
           MAUrer,
07         (---) und er will (.) braucht (.) und wird HABen eure-
08         DANke;
           eure ungeteilte AUfmerksamkeit;
09         (5.0) *(5.0) <<zu Nick> komm mach DAMPF,>
           *((Nick betritt das Klassenzimmer))
10  Nck:   =JA;
11  Leh:   du bist schon [wieder zu SPÄT;          ]
12  Nck:           [was kann ich DENN da-]
13  Leh:   du bist IMmer zu spät;*
           * ((Gemurmel und Gelächter in Klasse))
14  Smx:   wir brauchen noch zwei TIsche herr weidner;
15  Lsa:   (---) du kannst doch DA sitzen [wo samuel-          ]
16  Leh:           [du kannst da hinten]
17         ihr könnt euch dazWISCHensetzen,
18         =nehmt eucherst mal den platz wo der samuel sonst
           SITZT-
19  Arn:   du KANNST ja-
20  Leh:   (4.5) wenn ne GE ef es ist,
21         ist es beSONders ärgerlich wenn man zu
           spät kommt?
22         norMalerweise bin ich da eher etwas entspannter,
23         aber ihr wisst (.) ganz geNAU dass es eure (.)
           Kollegen sind;
24         die sich HIER-
25         ja ich sags TROTZdem
26         es ist trotzdem nicht (.) nicht ANgebracht,
27         vor allem NICK wenn man sehr oft zu spät kommt;

```

Hier wird das Verhalten eines einzelnen Schülers – Nick – thematisiert, nachdem er anscheinend zu langsam und bereits während der Unterrichtsöffnung ins Klassenzimmer kommt. Noch ein anderer Schüler ist dabei. Nick wird steigend zugeschrieben, dass er schon wieder (Z. 11) bzw. Immer zu spät; (Z. 13) komme. Daran schließt sich eine Organisationssequenz an, da der Klassenraum sehr klein ist und die Neuankömmlinge noch einen Platz brauchen. Danach nimmt Herr Weidner den Faden aber wieder auf, bezieht die Auswirkungen des Zuspätkommens auf den Vortragenden und verändert damit das Zuschreiben individueller Verantwortung in ein Zuschreiben kollektiver Verantwortung: Er charakterisiert die Situation als eine für den Vortragenden Mitschüler bedeutungsvolle und schreibt den Schüler/-innen zu, Teil einer Gemeinschaft zu sein, die eine Verantwortung für-einander trägt: aber ihr wisst (.) ganz geAU dass es eure (.) kollegen sind; | die sich HIER- (Z. 23 f.). Hier adressiert er nicht mehr Nick allein, sondern die gesamte Klasse. Neben Selbstzuschreibungen als normalerweise flexibel und etwas entspannter (Z. 22) zeigt er auch nach einem Widerspruch Nicks, dass er als Autoritätsperson ein angemessenes Verhalten einfordert: es ist trotzdem nicht (.) nicht ANGe-bracht (Z. 26). Diesen Bezug auf die Klasse als Verantwortungsgemeinschaft nutzt Herr Weidner auch in anderen Situationen der Disziplinierung, in denen er die Aufforderung zuzuhören mit hey das ist ne frage der FAIRness (PG_GK_1, hier nicht abgebildet) verstärkt, bevor er nochmals die Bitte äußert, jetzt zuzuhören. Am Unterrichtsende der Stunde gibt es nach seiner Einleitung des Unterrichtsendes noch eine Wortmeldung, sodass er die Klasse auffordert, mit dem Einpacken aufzuhören, und resPEKT für den einzelnen (PG_GK_1, hier nicht abgebildet) einfordert. Diese Art des moralischen Appells und der Herausstellung der Klasse als Verantwortungsgemeinschaft scheint ein gängiges Mittel Herrn Weidners zu sein, um Unterrichtsregeln zu rechtfertigen und durchzusetzen.

Die vorgestellte Sequenz ist aber nicht nur hinsichtlich moralischer Appelle interessant. Eine Verhaltenserwartung wird zudem am Anfang von Herrn Weidner an die Klasse hinsichtlich der GFS formuliert, die die Unterrichtssituation etabliert: und er will (.) braucht (.) und wird HABen eure- | DANke; | eure ungeteilte AUfmerksamkeit; (Z. 07 f.). Mithilfe der rhetorischen Figur der Klimax, die auch der Redewendung *veni, vidi, vici* zugrunde liegt, formuliert er ausgehend von einem Samuel zugeschriebenen Wunsch eine Notwendigkeit und endet mit einer nicht verhandelbaren Erwartung bezüglich der Aufmerksamkeit, die die Klasse ihm schenken soll. Damit etabliert er Samuel in der Rolle des Vortragenden und die Klasse als Publikum, an das klare Erwartungen bezüglich seiner Aufmerksamkeit kommuniziert werden.

Verhaltenserwartungen

Dass diese Verhaltenserwartung den Schüler/-innen bei Referaten bekannt ist, zeigt eine ähnlich gelagerte Sequenz aus dem Geschichtsunterricht. Hier führt Frau Lorenz eine neue Unterrichtsphase ein, thematisiert den Ablauf einer GFS und formuliert ebenfalls die Erwartung, dass die Schüler/-innen SEHR aufmerksam (Z. 13) zuhören:

Beispiel 21: **PG_GE_1** (34:44)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz, Swx = Schülerin, nicht zugeordnet, Sml = Samuel, Sph = Sophia

01 Leh: *SO leute;
 * ((Leh steht hinten in der Klasse, Nebengespräche in der Klasse))
 02 (2.8) LIEbe leute,
 04 <<staccato> es ist jetzt SO.>
 05 soPHIa?
 06 (-) HÄLT ihre ge ef es,
 07 Swx: <<all> oh=mein=GOTT.>
 08 Leh: dann gibt es eine FRagerunde,
 09 von eurer SEite?
 10 das HEIßT,
 11 ich erWARte;
 12 (.) dass IHR-
 13 (.) SEHR aufmerksam zuhört,
 14 und (-) KLUge fragen stellt?
 15 Sml: wie IMmer halt.
 16 Leh: wie IM*mer,
 * ((einzelne SuS lachen))
 17 Leh: (.) und daNACH gibt es,
 18 ei:ne(.) FEEDbackrunde.
 19 Swx: (-) <<:-)> echt,>
 20 Leh: (-) ALso.
 21 Sph: (1.2) oKAY.

Die Lehrerin beginnt mit dem Diskursmarker SO (Z. 01) im bereits für das Referat ausgerichteten Interaktionsensemble. Sie steht bereits hinten, während Sophia ihren Platz vorne eingenommen hat. Nach der nun erfolgenden verbalen Ankündigung der GFS und einem Einwurf einer Schülerin (Z. 07) schildert Frau Lorenz den Ablauf. Die angekündigte Frage-
runde von Schülerseite nennt sie dabei als Grund dafür, dass sie eine hohe Aufmerksamkeit der Schülerschaft und entsprechende Fragen erwartet (Z. 13 f.). Damit etabliert sie sich als aktiv eine bestimmte Art der Unterrichtsbeteiligung einfordernd und schreibt den Schüler/-innen indirekt zu, diese auch erfüllen zu können. Samuel formuliert mit *wie IMmer halt.* (Z. 15), dass diese Erwartungen bekannt sind. Eine solche Selbst-positionierung als wissend enthält auch der sich anschließende schülerseitige Zwischenruf mit lächelnder Stimme: *(-) <<:-)> echt,>* (Z. 19) weist in einer ironischen Lesart auf die Vorhersehbarkeit und damit die Bekanntheit dieses Ablaufs hin. Gleichzeitig ist es wie Samuels Einwurf (Z. 15) ein Anzeichen dafür, dass die Schülerschaft die Worte aufnimmt und sich als aufmerksam und den Ablauf gemeinsamen Unterrichthaltens und die damit verbundenen Erwartungen kennend positioniert. Unterricht wird damit als ein gemeinsamer, auf bekannten Abläufen und Erwartungen basierender Prozess etabliert, bei dem sowohl Lehrerin als auch Schüler/-innen ihre Rollen und Verantwortlichkeiten klar erkennen und aktiv wahrnehmen.

Dass seine Erwartungen und allgemeine Verhaltensregeln bekannt sind, setzt auch Herr Kern am Ende einer Mathematikstunde voraus, in der er das Nichtbefolgen auf unterschiedliche kognitive Verarbeitungsgeschwindigkeiten bezieht und somit eine Relation zwischen Verhalten und kognitiver Leistungsfähigkeit herstellt:

Beispiel 22: **PG_MA_3** (01:26:17)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

```

01   Leh:   =ist die chance groß dass ihr ihm nicht gut FOLgen könnt;
02           *(6.5)
           *((Einzelne SuS packen ihre Sachen zusammen, Gemurmel in der
             Klasse))
03   Smx:   SCHSCHT-
04   Leh:   (1.5) manche (-) (ge) RAffen das ein bisschen
           schneller als andere;
05           dass es (.) n_NICH so gehörig is:,
06           wenn ihr einfach anfangt einzuPAcken;
```

Hier ist ein in den Augen des Lehrers unangemessenes Verhalten Auslöser für eine Disziplinierung. Diese äußert Herr Kern verbal, nachdem er zuvor seinen Redefluss unterbrochen hat und anfängt zu schweigen, als einige aus der Klasse schon zusammenräumen (Z. 02). Einige Schüler/-innen reagieren auf diese nonverbale Art der Disziplinierung und hören mit dem Zusammenpacken auf, andere nicht. Herr Kern verwendet für seine Disziplinierung ein umgangssprachliches Verb (*RAffen* Z. 04) und stellt, obwohl er ein Verhalten thematisiert, einen kognitiven Vorgang in den Mittelpunkt, spricht er doch von der Verarbeitungsgeschwindigkeit. Allein mit dem Verb *raffen* etabliert er einen anderen als den Unterrichtsrahmen. Implizit drückt er damit die Erwartung aus, dass seine Schüler/-innen vorab seine Verhaltensänderung (*Schweigen*) als indirekte Referenz auf einen normativen Rahmen lesen konnten. In seiner verbalen Äußerung fällt auf, dass er diese Kritik durch die Adressierung *manche* und *andere* (Z. 04) an die ganze Klasse richtet, gleichzeitig aber eine Differenzierung vornimmt und somit das Verhalten in ein Verhältnis zum Leistungsvermögen setzt. Die Diskrepanz zwischen dem gezeigten Verhalten und den Regeln des Unterrichts, die durch den institutionellen Rahmen bestimmt werden, wird durch die Verwendung des Adjektivs *gehörig* (Z. 05) zwar vage formuliert, gleichzeitig schätzt Herr Kern die dahinterstehende normative Verhaltensordnung aber als *common ground* (vgl. Kap. 3.2.2) ein. Damit wird eine der Differenzdimension *kognitive Fähigkeiten* zugeschriebene Differenzlinie relevant gesetzt.

Verhalten wird in der Klasse auch außerhalb von Disziplinierungen relevant gesetzt, z. B. in der Aufforderung nach Unterrichtsbeteiligung. Eine Gemeinsamkeit mit Verhaltenspositionierungen im Rahmen von Disziplinierungen lässt sich darin erkennen, dass auch diese Verhaltenspositionierungen maximal gesichtswahrend geäußert werden.

In den beiden nun folgenden Sequenzen versuchen Herr Weidner und Frau Lorenz, auch passivere Schüler/-innen zu einer Beteiligung zu bewegen, sprechen aber keine/-n Schüler/-in direkt an:

Beispiel 23: **PG_GK_1** (01:01:47)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Gemeinschaftskunde (Herr Weidner)

Leh = Herr Weidner

01 Leh: JETZT-
 02 ich würde nochmal kurz (.) nummer ZWEI lesen wollen,
 03 (-) nummer ZWEI;
 04 (-) wer liest mir das nochMAL vor,
 05 (-) mal jemand Anders,
 06 (.) WILL keiner,
 07 =soll ich jetzt ZWINGen,
 08 na GUT,
 09 =dann nehmen wir dann doch (.) nehmen wir doch die
 GLEichen immer,
 10 Eric;

In dieser kurzen Sequenz wird einem Teil der Schüler/-innen zugeschrieben, sich zu wenig zu beteiligen. Dieser Zurückhaltung begegnet Herr Weidner mit dem Wunsch nach mehr Engagement in Form einer Aufforderung, dass jemand anderes lesen solle als die üblichen (Z. 05). Er begibt sich anschließend auf eine Metaebene und thematisiert ein mögliches Mittel, nämlich den Zwang (Z. 07). Letztendlich greift er wieder auf Eric zurück, dem er durch *nehmen wir doch die | GLEichen immer*, (Z. 09) ein hohes Unterrichtsengagement zuschreibt, womit indirekt deutlich wird, dass er die Verantwortung für Unterrichtsbeiträge auf den Schultern weniger verteilt sieht. Dass er nicht bereit ist, tatsächlich Zwang anzuwenden, kann ein Indiz dafür sein, dass er auf ein freiwilliges Unterrichtsengagement setzt und Unterricht als eine gemeinsame Unternehmung mit größtmöglichem Umfang an Kommunikation auf Augenhöhe auffasst.

Frau Lorenz versucht im Geschichtsunterricht ebenfalls, die Schüler/-innen zu einer höheren Beteiligung zu motivieren, und stellt die gemeinsame Arbeit in den Mittelpunkt:

Beispiel 24: **PG_GE_1** (11:15)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz

01 Leh: okay und dann hatten wir noch EIne jahreszahl,
 02 die letzte in diesem investiturSTREIT,
 03 ELFzweiundzwanzig;
 04 was war DA;
 05 *(17.5) es wär schön wenn ich noch mit ANderen leuten
 arbeiten würde und nicht nur mit den gleichen;
 * ((Leh blättert in ihren Papieren, sortiert sie, schaut wieder

```

auf))
06      na BEN,
07      dann erZÄHL;

```

Frau Lorenz leitet in dieser Sequenz durch es wär schön (Z. 05) ihren Wunsch ein, nicht immer nur mit den gleichen Schüler/-innen zu arbeiten. Ihre Erwartung breiterer Beteiligung hat damit eher einen ermutigenden als einen klar auffordernden Charakter, dem dennoch sozialer Druck immanent ist. Sie schreibt durch diese Art des Ausdrucks der Schülerschaft zu, dass diese grundsätzlich bereit sind, freiwillig mitzuarbeiten. Interessanterweise macht sie sich in dieser Sequenz stark, indem sie ihre Rolle betont. So spricht sie von wenn ich (Z. 05) und stellt Unterricht-Halten gleichzeitig als eine gemeinsame Arbeitssituation dar, wodurch den Schüler/-innen eine wichtige Aufgabe und damit auch Verantwortung in diesem Setting zugeschrieben wird.

Die Lehrpersonen fördern in diesen Sequenzen ein freiwilliges Unterrichtsengagement, indem sie zwar mehr Beteiligung einfordern, dabei jedoch auf tendenziell kooperative Ansätze zurückgreifen, wodurch den Schüler/-innen sowohl Verantwortung als auch Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht zugeschrieben werden.

Dass die Lehrpersonen, ihre Ansichten und ihre Regeln in dieser Klasse eine Rolle spielen, zeigt sich auch im Mathematikunterricht. Hier expliziert Herr Kern nach einer als Bitte formulierten Aufforderung, Jacken draußen aufzuhängen, seinen Werterahmen anhand einer Geschichte: Diese zielt auf die Anerkennung von unterschiedlichen Wegen, mit Situationen umzugehen und sich damit abzufinden, auch wenn man sie *blöd* findet. Die Erläuterung seiner Verhaltenserwartung erfolgt nach der Frage von Luisa, was Herr Kern denn gegen Jacken habe (Z. 06). Auf diese Frage hin konkretisiert er, welche Jacken für ihn nichts in der Klasse zu suchen haben.

Beispiel 25: PG_MA_3 (00:45)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Ben = Ben, Lsa = Luisa, Frd = Firudin

Teil 1

```

01  Leh:   einen guten TAG euch allen;
02  Smx:   (--) [HALlo,]
03  Smx:   [guten MO]Rgen;
04  Ben:   guten TAG,
05  Leh:   (1.6) danke naomi und he(.)lene dass ihr noch eure
           JAcken raushängt;*
                                *((beide stehen auf, zusätzlich Ben und Hoa,
                                hängen die Jacken raus, die zuvor über dem
                                Stuhl hingen))
06  Lsa:   (5.0) was haben sie eigentlich gegen JAcken herr
           kern,*
           * ((Gemurmel in der Klasse))

```

07 Leh: es is einFACH,
 08 (-) es is einfach mein Böser charakter;
 09 NEIN;
 10 Frd: <<zu Mitschüler> ()>
 11 Leh: ich FINde,
 (1.7) *JA das is,
 *((Taqi steht auf und ist bereit, auch seine Jacke zu
 nehmen und rauszubringen, die über der Lehne hängt))
 12 (--) die DIE,
 13 (.) die lederjacken GEHN find ich noch so;
 14 aber ich find alles was so ANOrakartig is,
 15 wie das was juLIE jetzt hier an hat,
 16 (---) des is <<len> EIgentlich nix für innenräume;>*

 *((Taqi und Firudin nehmen beide ihre Jacken und bringen sie
 raus; Julie reagiert nicht))

Diese Sequenz stammt aus der Eröffnungsphase einer Unterrichtsstunde. Herr Kern fordert im ersten, hier abgebildeten Teil zwei Schüler/-innen auf, ihre Jacken vor die Klasse zu hängen. Auf die Nachfrage von Luisa (Z. 06) schreibt er diese Aufforderung seiner Eigenheit zu, bevor er expliziert, dass anorakartige Jacken seiner Meinung nach nichts in Innenräumen zu suchen haben (Z. 16). Diese Sequenz ist keine typische Sequenz lehrpersonenseitiger kollektiver Positionierung, führt aber zu einer kollektiven Aneignung der Aufforderung durch die Schüler/-innen: Alle weiteren Schüler/-innen (außer Julie), die eine Jacke über ihrem Stuhl hängen haben, greifen diese Aushandlungssequenz als eine Handlungsanweisung auf, die auch für sie gilt. Dies ist ein Hinweis auf die Art der Zusammenarbeit in dieser Klasse: Auch ohne direkte Ansprache gibt es hier ein gemeinsames Agieren und ein Respektieren der Lehrerauffassung, wenngleich Luisa im Folgenden ihren Unmut äußert. Diese Äußerung führt zu einer längeren Explizierungssequenz, die deutlich macht, dass Herr Kern Situationen und Gepflogenheiten differenziert betrachtet, aber von sich und damit auch von der Klasse erwartet, Regeln und Gewohnheiten zu akzeptieren, die einem zuwiderlaufen:

Teil 2 (01:19)

17 Lsa: (-) (es IST aber- ()
 18 Leh: ich WEISS,
 19 m (-) luIsa,
 20 (.) ich bin halt SPIEßig;
 21 (.) SO;
 22 und DAzu steh ich;
 23 (-) und ich WEIß dass anderswo manches anders is,
 24 (.) anderswo sitzen die leut im WINtermantel beim
 mittagessen;
 25 und fangen an zu ESSen wenn se was haben?
 26 und WARTen nich auf die anderen;
 27 (-) °hh IS ja okay;
 28 (2.0) und ich weiß auch dass ich völlig irritiert war
 vor jahrZEHNten?

29 (---) als ich mal in in new YORK in der oper war,
 30 und festSTELLte,
 31 (.) es gab zumindest DAMals,
 32 (.) keine gardeRObe,
 33 (1.2) und dann HAB ich,
 34 als ich da ne v:erwandte TRAF,
 35 die in new YORK wohnte,
 36 von ihr (.) erFAHren,
 37 ja das is einfach weil die HAFTungsfrage so schwierig
 is
 38 niemand (--) in amerika will (1.5) gegebenenfalls
 HAFTen müssen,
 39 für ein ABgegebenes kleidungsstück;
 40 also (--) gibt_s (.) in der oper keine gardeRObe für
 die teuren mäntel,
 41 und man nimmt sie (---) selbst im WINTer,
 42 =dann eben mit REIN;
 43 (--) zumindest DAMals war das so;
 44 <<all> hab ich> gedacht <<f> oKE?>
 45 (---) da is es ANDers,
 46 und ich find_s BLÖD,
 47 und die finden_s dann bei uns (-) BLÖD;
 48 das DÜRfen die auch;

Luisas erneuten Einwand, der auf ein Infragestellen der Norm oder zumindest der Normumsetzung hindeutet (es IST aber- Z. 17) unterbricht er und etabliert sich als selbstreflektiert (ich WEISS, | m (-) luIsa, Z. 18 f.). Er charakterisiert sich als SPIEßig (Z. 20) und nennt so seine Vermutung, wie er aufgrund (der Durchsetzung) dieser Norm von den Schüler/-innen gesehen wird. Dass diese Norm in seinem Unterricht aber nicht verhandelbar ist, wird in und DAZu steh ich; (Z. 22) deutlich. Hier referiert er indirekt auf die asymmetrische Machtverteilung im Unterricht, die ihm die Möglichkeit gibt, Normen zu setzen und durchzusetzen. Interessanterweise greift er im Anschluss seine vorherige Positionierung als Selbstreflektierender wieder auf und lenkt sein Wissend-Sein nun auf den Umgang mit Unterschieden. Er greift zu einem Beispiel, das den Schüler/-innen aus dem Internatsalltag bekannt ist, dem gemeinsamen Mittagessen (Z. 24). Auch wenn unklar bleibt, ob er damit konkret auf die Regeln beim Essen im Internat Bezug nimmt, die ggf. nur an dem von ihm betreuten Tisch oder ggf. für die ganze Schulgemeinschaft gelten, konstruiert er Beispiele für andere Konventionen anderswo (Z. 24), wodurch eine Distanz zu den für ihn üblichen Konventionen deutlich wird. Dass er diese, da außerhalb seines Zugriffs, akzeptiert, zeigt sich in der Formulierung (-) °hh IS ja okay; (Z. 27). Am Beispiel seines Opernbesuchs in New York verdeutlicht er, dass er selbst manchmal Konventionen nicht sofort versteht und/oder gutheißt, sich diesen aber fügen muss (Z. 45–48). Damit kontextualisiert er die gleiche Aussage wie zuvor in seinem persönlichen Erfahrungsbereich und bringt sein Erleben zum Ausdruck. Er selbst hat damals eine Erklärung eingefordert und mit dieser den anderen Umgang mit Jacken in der Oper akzeptiert, auch wenn er es BLÖD (Z. 46) findet.

Dies ergibt eine nachträgliche Rechtfertigung für Luisas Nachfrage – denn er hat damals auch nachgefragt –, aber gleichzeitig die implizite Aufforderung, auch Normen, die man BLÖD (Z. 46) findet, zu akzeptieren. Dies billigt er anderen auch zu: und die finden_s dann bei uns (-) BLÖD; | das DÜRfen die auch; (Z. 47 f.). Durch den modalen Ausdruck des Erlaubnishaftens zeigt er erneut an, dass er sich in einer Rolle des Machthabenden befindet und diese im Moment dieser Erzählung auch nicht verlässt.

Dieses Beispiel lässt einen Einblick in den normativen Orientierungsrahmen zu, in dem Herr Kern sich im Unterricht bewegt. Während er sich klar in der Rolle als Lehrer verortet, was an der asymmetrischen Kommunikationsordnung und dem dadurch fehlenden gleichberechtigten Austausch/Verhandeln des Themas *Jacke rein oder raus* sowie seiner alleinigen Setzung von Normen deutlich wird, zeigt er gleichzeitig auf, wie eine Norm konstruiert ist, und stellt dieses Wissen der Klasse zur Verfügung. Er macht deutlich, dass er sich mit anderen Normen auseinandersetzt, was aber im konkreten Fall keine Konsequenz für seine unterrichtliche Normsetzung hat.

An dieser Episode wird deutlich, dass Herr Kern unterschiedliche Sichtweisen kennt und akzeptiert sowie dies auch kommuniziert. Gleichzeitig wird durch die Gegenüberstellung von *anderswo/da* und *ich* sowie *die* und *bei uns* die Dichotomie *wir und die anderen* hergestellt und eine Positionierung erreicht.

Er nutzt die Feststellung des Blödfindens anschließend für einen Übergang zu einer Disziplinierung, die er aber wieder gesichtswahrend gestaltet. Auch hier geht er wieder von sich selbst aus und kritisiert Verhalten durch eine Feststellung, sodass es zu einer impliziten Verhaltenszuschreibung kommt.

Implizite Verhaltenszuschreibungen

Beispiel 26: **PG_MA_3** (02:22)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Frd = Firudin, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

[illegible]

58 Leh: jA aber immerhin WEIßt du,
 59 dass ich dEInen HABen will-
 60 und helene und nIck wissen das AUCH, (--)
 61 und NAomi-
 62 und ERic- (.)
 63 und (.) CLArA-
 64 wissens AUCH-
 65 und bei mir steht noch juRIE-
 66 aber ich glaube es ist juLIE gemeint;

Hier etabliert er sich als jemand, der eine Meinung hat, und schreibt einem Teilkollektiv zu, dass sie eine Aufgabe noch nicht erfüllt haben: ihre Arbeitsordner abzugeben (Z. 49). Wie später ersichtlich wird, will Firudin mit einem ratifizierenden JA- (Z. 50) deutlich machen, dass er dies noch nicht gemacht hat. Herr Kern fasst dies aber als Ratifizierung seiner Aussage auf und verwandelt dies in eine scherzhafte Situation, die die Klasse durch ihr Lachen auch als eine solche anerkennt. Firudins Klarstellen, dass er seinen Ordner noch nicht abgegeben hat (Z. 56), begegnet Herr Kern mit einer gesichtswahrenden Zuschreibung: jA aber immerhin WEIßt du, | dass ich dEInen HABen will- (Z. 58 f.). Auch den anderen schreibt er in der Folge dieses Wissen zu und rahmt so seine Kritik am Verhalten mit einer positiven Eigenschaft. Damit nutzt er eine Zuschreibung als die Anforderungen des Unterrichts als Schüler/-in überblickend, um an eine noch ausstehende Handlung zu erinnern.

Verhaltenszuschreibungen lassen sich aber auch im fachlichen Erarbeiten nachweisen. Exemplarisch wird eine Situation aus dem Mathematikunterricht vorgestellt, in der unterrichtliches Verhalten zu einem Lob und einem Verhandeln der Lehrerposition führt:

Die 10. Klasse übt gerade während des Mathematikunterrichts im Plenum, die Steigung eines Graphen bei gegebenem x-Wert zu bestimmen. Die Schülerin Hoa hat für eine vom Lehrer Herr Kern genannte Funktion ($f(x) = x^5 + 1$; Anweisung: bestimme die steigung an der stelle ZWEI;) die Steigung bestimmt und auf Nachfrage des Lehrers ihre Rechenschritte dargelegt: also- (.) (FÜNF) also (ix hoch fünf) IST- | also die ableitung davon ist äh fünf ix hoch VIER, | und das ist ZEHN mal sechzehn; (vorgängig zum untenstehenden Transkript). Herr Kern hat dies im Anschluss als richtig ratifiziert. Die Mitschüler/-innen sind aber nicht alle einverstanden und fangen an, über die richtige Lösung⁷⁵ zu diskutieren (Z. 01–19). Sie wenden sich dabei teilweise direkt an Hoa (Z. 11), die noch nicht verstanden hat, wo ihr Fehler liegt.

⁷⁵ Richtig ist $f'(2)=5x2^4$ und nicht $f'(2) = 10x2^4$.

Beispiel 27: PG_MA_5 (03:44)⁷⁶

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Bst = Bastian, Frd = Firudin, Hoa = Hoa, Sml = Samuel, Nmi = Naomi
 Naomi (Nmi), Arn = Aaron Smx = Schüler, nicht zugeordnet nicht zuzuordnen

01 Bst: FÜNF mal sech[zehn-]
 02 Smx: [(...)]
 03 Frd: JA,
 04 Hoa: WAS,
 05 Smx: <<p> nicht ZE:HN;>
 06 Bst: (---) nicht ZEHN mal sechszehn;
 07 Frd: ja wa[RUM,]
 08 Leh: [hab ich] SELBST nicht aufgepasst,
 09 Hoa: [Aber-]
 (...)
 10 Sml: fünf mal ZWEI?
 11 Nmi: du hast an der stelle ix [ZWEI;]
 12 Sml: [ah NEE-]
 13 Bst: NEIN;
 14 Leh: <<acc> [ich hab SELBST nicht=] [hab SELBST nicht=]
 15 Sml: [nein NEIN] [(...)]
 16 Leh: [hab SELBST nicht aufgepasst,]>
 17 Sml: [(xxx)]
 18 Bst: zwei hoch vier sind doch SECHze[hn-]
 19 Leh: [sind] SECHzehn
 [<<all>jaja::,>]
 20 Bst: *[(und mal FÜNF sind-)]
 *((weitere SuS rufen rein))
 21 Leh: ah mal !FÜNF!?
 22 [ich DANke euch;]
 23 Sml: [(...)]
 24 Bst: und NICHT-
 25 Frd: JA-
 26 Leh: ich hab SELBST geschlafen;
 27 ich DANke euch;
 28 ich würd jetzt ja GERne sagen,
 29 ich hab NUR getestet ob ihr aufpasst-
 30 aber ich HAB nicht nur getestet [ob ihr aufpasst;]
 31 Smx: [(...)] *
 * ((SuS lachen und reden))
 32 Leh: (---)hoa du bist mit mir in SCHLECHter gesellschaft,
 33 ich hab zwar ANDers gerechnet als du,
 34 aber AUCH nicht besser;
 35 (4.1) SO;

⁷⁶ Die Analyse dieser Sequenz wurde bereits vorab veröffentlicht in Kordts (2020) und hier nur punktuell angepasst.

In dieser interaktionsreichen Szene versuchen einige Schüler/-innen, ihrer Mitschülerin Hoa, vor allem aber ihrem Lehrer Herr Kern klarzumachen, dass ein Rechenfehler vorliegt. Damit durchbrechen sie lokal und kurzzeitig die institutionell angelegte Wissensasymmetrie zwischen Lehrperson und Schülerschaft. Herr Kern äußert der Klasse gegenüber, dass er nicht aufgepasst habe (Z. 08), und bedankt sich bei der Klasse für den Hinweis auf den Fehler, nachdem er verstanden hat, worin dieser lag (Z. 21). Anschließend referiert er direkt auf seine situierte Identität⁷⁷ als Lehrer und stellt seine Unaufmerksamkeit scherzhaft als eine mögliche pädagogische Praktik dar, die er aber nicht angewendet hat, wie er zugibt (Z. 28 ff.). Er schließt die Sequenz, indem er sich noch einmal an Hoa wendet und ihrer beider Fehler kommentiert (Z. 32 ff.).⁷⁸

Während dieser Szene kommt es zu zahlreichen Positionierungen, die ihren Anlass in der Klärungssequenz haben. Dass die Schüler/-innen aktiv diskutieren, Hoas Rechenschritte und ihre Lösung hinterfragen, verweist auf schulisch erwünschtes Verhalten, nämlich auf aufmerksame, fachlich kompetente und mitdenkende Schüler/-innen, als die sie sich hiermit indirekt selbst positionieren. Dies ist auch mit Blick auf die von Heller/Quasthoff (2020) vorgestellten Befunde aus Gruppendiskussionen über Unterrichtsausschnitte interessant: In diesem Kontext positionieren sich Gymnasiast/-innen den Lehrpersonen gegenüber als „epistemisch ebenbürtig“ (104) und „als in professionellen Belangen urteilsfähige Subjekte“ (106) und stellen Lehrerhandeln als „prinzipiell hinterfragbar“ (109) dar. Der hier besprochene Unterrichtsausschnitt illustriert dieses von Heller/Quasthoff herausgearbeitete schülerseitige Erleben von Unterricht anschaulich auf interaktionaler Ebene.

Die Fremdpositionierungen der Schüler/-innen durch Herrn Kern zielen in die gleiche Richtung: Als er in der Diskussion mit [ah mal !FÜNF!?] (Z. 21) markiert, dass er seinen Rechenfehler erkannt hat, wendet er sich anschließend mit ich DANke euch; (Z. 22) an die Schüler/-innen. Er positioniert sie damit als Personen, die ihm geholfen haben und dazu befähigt erscheinen. Bereits hier wird deutlich, dass es sich beim Unterricht aus Sicht des Lehrers um eine gemeinsame Unternehmung handelt, zu der beide Parteien auch inhaltlich gleichermaßen beitragen. Durch den Dank – typisch in solchen Korrektursituationen – re-etabliert er aber gleichzeitig seinen epistemischen Status, greift die seiner Lehrerrolle zugeordneten Rechte wieder auf (vgl. Kääntä 2014: 102; Heller 2017b) und zeigt somit an, dass die Kontrolle über die Unterrichtssituation weiterhin bei ihm liegt. Herr Kern selbst thematisiert im Verlauf noch mehrmals seine Unaufmerksamkeit. Der Fokusakzent liegt dabei auf SELBST (Z. 08, 14, 16, 26) und verweist darauf, dass es einem Lehrer nicht passieren sollte, nicht aufzupassen. Für diese Unaufmerksamkeit führt er eine Erklärung an (geschlafen; Z. 26) – wieder mit dem Fokusakzent auf SELBST (Z. 26) – und wiederholt seinen Dank. Dies ist ein wiederholtes Eingestehen seiner Unaufmerksamkeit und damit auch ein wiederholtes Aner-

⁷⁷ im Sinne von Zimmermans (1998) *situated identity*

⁷⁸ Zu schülerseitigen Korrekturen der Lehrperson siehe auch Kääntä (2014), deren konversationsanalytische Analysen detailliert die verschiedenen und mit dem Ablauf der hier betrachteten Szene vielfach parallelen Schritte von schülerseitig initiiertter Korrektur in lehrerzentrierten Unterrichtssettings herausarbeiten.

kennen der Aufmerksamkeit und Kompetenz der Schülerschaft. Er verbindet dies mit einer scherzhaften Episode, in der er auf seine Rolle als Lehrer referiert: ich würd jetzt ja GERne sagen, | ich hab NUR getestet ob ihr aufpasst- | aber ich HAB nicht nur getestet ob ihr aufpasst; (Z. 28 ff.). Auch hier gesteht er sich seinen Fehler ein und spielt scherzhaft darauf an, dass er seine Rolle als Lehrer in diesem konkreten Fall nicht erwartungsgemäß erfüllt hat. Dies führt zu Lachern bei den Schülern. Interessant ist die letzte Relevanzsetzung seines Fehlers – er greift nämlich nun den ursächlichen Fehler wieder auf, den Hoa gemacht und den er nicht als Fehler erkannt hat. Mit *hoa du bist mit mir in SCHLECHter gesellschaft*, (Z. 32) stellt er auch hier das Gemeinsame in den Vordergrund – der Fehler wird nicht verurteilt oder führt zu einem Ausschluss, sondern zum Betonen einer Gemeinsamkeit und wird dadurch abgeschwächt.

Mit Blick auf die einleitenden Fragen lässt sich festhalten, dass Herr Kern das Verhalten der Schüler/-innen in dieser Sequenz positiv evaluiert und als erwünscht darstellt, auch wenn schülerseitige Korrekturinitiierungen ein riskantes Unterfangen darstellen (vgl. Kääntä 2014). Er geht mehrmals auf sein eigenes Verhalten ein, erklärt es als ursächlich für seinen eigenen Fehler und zeigt gleichzeitig, dass er sich seiner Rolle als Lehrperson und der Möglichkeiten, die damit einhergehen, bewusst ist. Auffällig ist, dass die Positionierungen der Schüler/-innen primär durch relationale Äußerungen geschehen und implizit zugeschrieben werden: Er bringt seine Einstellung über das illokutive Verb *danken* zum Ausdruck und betont das Verbindende zwischen sich und Hoa am Ende der Sequenz. Auch wenn das aktive Diskutieren der richtigen Lösung nur von einigen Schüler/-innen ausging, so adressiert er doch in seinen weiteren Ausführungen die Klasse als Kollektiv.

Die häufigen Sprecherwechsel dokumentieren ebenfalls das interaktive Engagement aller Beteiligten und zeigen an, dass beide Seiten bestimmte Verantwortlichkeiten für den Unterricht übernehmen. Das interaktionale Verhalten von Herr Kern belegt, dass er sich verantwortlich für die Bewertung der Richtigkeit von mathematischen Ergebnissen sieht. Zugleich signalisiert er aber auch seine grundsätzliche Annahme, dass er von den Schüler/-innen ein eigenständiges und kritisches Mitdenken erwartet und ihnen dieses auch zutraut. Diese Erwartung wird erfüllt, wie das gemeinsame Agieren zeigt, und dies versetzt ihn in die Lage, über seinen Fehler zu scherzen.

Die vorgestellten Sequenzen zeigen, dass in der Klasse kollektive Positionierungen von Verhalten vorkommen und auf vielfältige Weise realisiert werden. Solche Verhaltenspositionierungen reflektieren einen normativen Orientierungsrahmen, der sowohl Disziplin als auch freiwilliges Engagement der Schüler/-innen fordert und fördert. Die drei Lehrpersonen dieser Klasse nutzen eine Kombination aus direkter Disziplinierung, indirekten Verhaltenszuschreibungen und kooperativen Appellen, um klare Verhaltens- und Leistungserwartungen an die Klasse zu kommunizieren. Diese Positionierungen sind ein Hinweis auf ein Verständnis von Unterricht als gemeinschaftlichem Prozess, in dem sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/-innen Verantwortung tragen und sich aktiv in das Geschehen einbringen. Das Verhalten wird dabei nicht nur in kritischen Momenten, wie zu Beginn und am Ende des Unterrichts, sondern

auch im laufenden fachlichen Austausch thematisiert, was den Schüler/-innen einerseits Verantwortung und andererseits Fähigkeit zur Mitgestaltung zuschreibt.

Nachdem die kollektiven Positionierungen in Bezug auf Verhalten verdeutlicht haben, inwiefern das Unterrichtsgeschehen durch gemeinschaftliche Erwartungen und Verantwortlichkeiten geprägt ist, werden im nächsten Schritt Positionierungen im Hinblick auf das zugeschriebene Leistungsvermögen rekonstruiert. Diese Positionierungen spielen eine ebenso zentrale Rolle im Unterricht, da sie Erwartungen der Lehrpersonen an das Lernniveau offenlegen und Einblicke in die Beziehungsgestaltung in der Klasse geben.

6.3.2 Leistungsvermögen

Während die Analyse in Kapitel 6.3.1 zeigt, wie Lehrpersonen sich und ihre Schüler/-innen hinsichtlich des Verhaltens positionieren, sollen im Folgenden die Positionierungsaktivitäten im Hinblick auf das Leistungsvermögen der Schüler/-innen in den Blick genommen werden. Die rekonstruierten Positionierungen lassen sich dabei als Zuschreibungen allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit, der Thematisierung des Wissensstands, Zuschreibungen hinsichtlich Urteilskompetenz und der Arbeitshaltung als Grund für Leistungsschwierigkeiten einteilen. Sie werden hier entlang dieser Zuschreibungen dargestellt.

Kognitive Leistungsfähigkeit

Kognitive Leistungsfähigkeit ist ein anerkanntes Selektionskriterium in der Schule (vgl. Kap. 2.2.2). Ihre Zuschreibung gibt zum einen Einblick in die Erwartungen der Lehrpersonen an die Klasse, zum anderen können solche Positionierungen Einfluss auf das Selbstbild der Schüler/-innen als Lernende nehmen. In den Unterrichtssequenzen wird kognitive Leistungsfähigkeit auf unterschiedliche Art und Weise zugeschrieben. Dies kann in Form eines Feedbacks geschehen, aber auch durch die Äußerung hoher, aber realistischer Erwartungen bezogen auf den Lernprozess, das Wissen sowie die Eigenständigkeit und damit einhergehend auf die Verantwortung für die eigenen Leistungen. Differenzierungsmaßnahmen zeigen, inwieweit Lehrpersonen Unterschiede in der Leistungsfähigkeit sehen.

Solche Zuschreibungen können nebenbei geschehen. Im Mathematikunterricht behandelt der Lehrer Herr Kern mit einem Hinweis auf die kognitive Leistungsfähigkeit, hier in Form von Abstraktionsfähigkeit, eine Inkongruenz auf dem Arbeitsblatt:

Beispiel 28: PG_MA_3 (25:59)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern

01	Leh:	ach ich hab mal wieder SUpEr (dies-)
02		(---) das ding SO geschrieben,
03		=dass das bei euch nicht immer a bee cee HEISST,
04		=sondern bei manchen stehen dann ANDere buchstaben;
05		aber ihr habt das ja souverÄN * (.) souverän
		abstrahiert, *((einzelne SuS schmunzeln
		hörbar))
06		SO,

Nach dem Erkennen der Inkongruenz in den Variablenbezeichnungen auf einem Arbeitsblatt verbalisiert er diese (Z. 02–04). Die Einleitung seiner Zuschreibung von Souveränität und Abstraktionsvermögen mit der kontrastiven Konjunktion *aber* (Z. 05) impliziert die möglichen Schwierigkeiten, auf die die Schüler/-innen aufgrund der Inkongruenz hätten treffen können. Mit dem Verweis auf diese Eigenschaften kann er seinen Fehler neutralisieren und spricht gleichzeitig den Schüler/-innen Flexibilität im Denken und Selbstständigkeit zu, die eventuelle Probleme vermieden haben. Diese Zuschreibungen haben somit auch für den Unterrichtsverlauf eine klare Funktion, denn sie werden zur Fehlerbearbeitung eingesetzt und sichern damit ein Aufmerksam-Machen auf die Inkongruenz, ohne den Unterrichtsfluss nachhaltig zu stören.

Kognitive Leistungsfähigkeit kann zudem im Sinne einer kognitiven Aktivierung thematisiert werden. Im Geschichtsunterricht fordert die Lehrerin die Klasse beispielsweise auf, sich an Unterrichtsstoff zu erinnern:

Beispiel 29: **PG_GE_2** (01:15:37)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz

```

01   Leh:   aber es geht genau DARum-
02           dass (.) der könig auf die ANgewiesen ist;
03           er wird von ihnen geWÄHLT?
04           und ihr erINnert euch,
05           wenn ein bischof stirbt DANN,
06           (.) passiert WAS,
07           (---) was MACHT der könig dann;
08           leute ihr wart eigentlich alle DA oder die meisten,
09           kramt mal n bisschen jetzt in euerm KÖPFchen,

```

Im Unterrichtsgespräch über politische und kirchliche Strukturen während der Zeit der Reformation und die damit zusammenhängenden Veränderungen in den Machtverhältnissen zwischen Kirche und Staat stellt Frau Lorenz eine Wissensfrage: was MACHT der könig dann; (Z. 07). Als daraufhin Schweigen eintritt, verlässt Frau Lorenz die inhaltliche Erarbeitungsebene und spricht das Lernverhalten an: Sie erwartet ein aktives Erinnern, denn an einer fehlenden Anwesenheit kann das Nichtliefern einer Antwort nicht liegen: *leute ihr wart eigentlich alle DA oder die meisten*, (Z. 08). Damit zeigt sie zum einen ihre Unzufriedenheit sowie ihre Erwartung an, dass die Inhalte beherrscht werden.

Ihre Aufforderung *kramt mal n bisschen jetzt in euerm KÖPFchen*, (Z. 09) verstärkt die Erwartung, dass die Schüler/-innen, da bereits in einer vorherigen Stunde erarbeitet, über das Wissen verfügen sollten, und fordert sie zu einem aktiven Abrufen auf. Auch hier wird nicht infrage gestellt, dass die Schüler/-innen die kognitive Fähigkeit haben, den Sachverhalt nachzuvollziehen.

Insgesamt zeigt sich, dass lehrpersonen- und damit auch fächerübergreifend eine kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen nicht infrage gestellt wird. Wenn die Leistung nicht stimmt, dann wird dies durchgängig dem dahinter vermuteten Arbeitsverhalten zugeschrieben

(siehe auch *Arbeitsverhalten* in diesem Kapitel). Nur in Mathematik spricht Herr Kern die Differenzdimension *Leistung* offensiv an. Dass er nicht davon ausgehen kann, eine homogene Gruppe vor sich zu haben, sieht er als ein Charakteristikum des Faches Mathematik an, wie er es selbst den Schüler/-innen am Ende einer Arbeitseinheit expliziert:

Beispiel 30: **PG_MA_5** (01:25:01)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Arn = Aaron

```

01   Leh:   natürlich seid ihr sehr versCHIEden weit,
02           manche werden_s halt nicht SCHAFfen,
03           (1.7) in dreißig minuten den rest FERTig zu machen,
04           (1.4) obwohl MANche von euch schon längst komplett
           fertig sind;
05   Arn:   <<÷-)> ja (-) WITzig,>
06   Leh:   (---) es ist halt so in MAthe;
```

Herr Kern thematisiert in der obigen Sequenz die Differenzlinie *Schnelligkeit der Bearbeitung*, die der Differenzdimension Leistungsvermögen zuzuordnen ist, und begründet, woran das liegt, nämlich am Fach (Z. 06). Damit wechselt er aus dem konkreten Unterrichtsgeschehen auf eine Metaebene. An der sprachlichen Oberfläche zeigt sich diese Differenzierung durch die zweifache Verwendung einer quantifizierenden, unbestimmten Determination durch das Indefinitpronomen *manche* (Z. 02 & 04), mit dem er Teilgruppen innerhalb der Klasse anspricht. Den Schüler/-innen ist es dadurch selbst überlassen, sich einer der beiden Gruppen zuzuordnen bzw. ihren Arbeitsstand einzuschätzen, was ihnen damit auch zugetraut wird.

Aarons ironisch geäußelter Einwurf <<÷-)> ja (-) WITzig,> (Z. 05) nimmt diesen Umstand zur Kenntnis und drückt damit die dahinter gesehene Ungerechtigkeit aus, was Herrn Kern dazu veranlasst, dies auf das Fach zurückzuführen.

Auch in Arbeitsanweisungen fordert Herr Kern je nach Grad der Beherrschung des Themas eine differenzierte Arbeitshaltung:

Beispiel 31: **PG_MA_5** (06:23)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern

```

01   Leh:   wenn ihr euch die funktTION nicht gut merken könnt
           schreibt sie auf;
02           (---) es ist glaub ich EINFacher wenn ihr sie vor euch
           habt,
03           manche können sich das SEHR gut merken-
04           =andere NICHT so gut,
```

Diese Anweisung wird relativ am Anfang der Unterrichtsstunde während einer mündlichen Übungsphase gegeben, in der der Lehrer eine Funktion nennt, die dann im Kopf abgeleitet

werden soll. Die Instruktion ist nur an einen Teil der Klasse gerichtet, nämlich an die, die sich die Funktion nicht merken können (Z. 01). Sie wird von der Aussage begleitet, dass die Merkfähigkeiten der Schüler/-innen sich unterscheiden (Z. 03 f.). Hier zeigt sich eine weitere Differenzlinie in der Dimension *Leistungsvermögen*. Der Gebrauch der Quantifizierer *manche* und *andere* (Z. 03 f.) macht erneut deutlich, dass Herr Kern diese Unterschiedlichkeit wahrnimmt und die Klasse hinsichtlich des kognitiven Leistungsvermögens kategorisiert. Die Äußerung geht nicht mit einer expliziten Bewertung dieses Umstands einher. Er nutzt diese Einschätzung für eine Aufforderung, das persönliche Arbeitsverhalten dieser Unterschiedlichkeit anzupassen, und propagiert dabei ein für ihn akzeptables Hilfsmittel, nämlich das Aufschreiben als Bearbeitungsstrategie.

Wissensstand

Auch bezüglich des Wissensstands kommt es zu Positionierungen. Generell wird den Schüler/-innen zugeschrieben, sich durch Lernen Wissen aneignen zu können, aber auch bereits durch Weltwissen gebildet zu sein, das sie in das Unterrichtsgespräch miteinbringen können. Solche Positionierungen als mit einer Grundkompetenz ausgestattet werden beispielsweise im Geschichtsunterricht hervorgebracht:

Beispiel 32: **PG_GE_2** (05:55)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz

```

01   Leh:   also bevor ihr (.) oder bevor wir uns nochmal mit dem
          reichstag zu WORMS beschäftigen,
02          was könnt ihr mir über die reformation (.) sagen,
03          was WISST ihr da noch;
04          oder was wisst ihr aus eurem WELTwissen;
05          ERic,
06          wenn ihr nicht DA wart;
07          (--) Also die reformation,
08          luIsa;
```

Hier initiiert die Lehrerin Frau Lorenz eine Rekapitulation von bereits Gelerntem zur Reformation, um dann zum Reichstag zu Worms überzugehen. In ihrer Arbeitsanweisung fragt sie explizit nach dem Wissen der Schüler/-innen und auch derjenigen, die nicht da waren. Sie erweitert ihre ursprüngliche Frage *was WISST ihr da noch;* (Z. 03) um den Aspekt des Weltwissens: *oder was wisst ihr aus eurem WELTwissen;* (Z. 04). Damit schreibt sie den Schüler/-innen eine historische Belange berührende Allgemeinbildung zu, die über die unmittelbare persönliche Erfahrung hinausgeht und die auch für schulische Belange nützlich ist. Dies ist als eine Kompetenzzuschreibung zu werten, die die Schüler/-innen auch außerhalb der Schule als aufmerksame und interessierte Personen positioniert. Dass sie den Schüler/-innen Wissen zutraut, vor allem, wenn sie gelernt haben, zeigt sich zudem in der Vorbereitung auf eine Klassenarbeit:

Beispiel 33: **PG_GE_2** (50:04)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz

01 Leh: ich habs euch letztes mal bei vielen drunter
 geSCHRIEben,
 02 zu KURZ;
 03 wenn es FÜNF punkte gibt dafür,
 04 und ihr schreibt mir zwei SÄTze;
 05 dann ist die wahrSCHEINlichkeit sehr hoch,
 06 dass ich da NICHT fünf punkte drin finde;
 07 (-)ja also ZEIGT mir euer wissen,
 08 ihr habt dann geLERNT und-
 09 (.) LASST mich die punkte finden.

In dieser Sequenz vermittelt Frau Lorenz strategisches Wissen, um in der anstehenden Klassenarbeit gut abzuschneiden. Hier geht es nicht nur um das, was gewusst wird, sondern auch um das Erkennen des erwarteten Umfangs: Wenn es FÜNF punkte gibt dafür, | und ihr schreibt mir zwei SÄTze; | dann ist die wahrSCHEINlichkeit sehr hoch, | dass ich da NICHT fünf punkte drin finde; (Z. 03 ff.). Gleichzeitig stellt sie das Wissen der Schüler/-innen nicht infrage, sondern positioniert sie als fachlich kompetent, weil sie dann geLERNT (Z. 08) haben. Dies äußert sie nicht in Form einer Bedingung, sondern in der sicheren Annahme bzw. starken Erwartung, dass das Lernen zum Zeitpunkt der Klassenarbeit stattgefunden hat und erfolgreich war.

Diese Unterstellung von Wissen zeugt von Vertrauen in den Lernprozess, positioniert die Schüler/-innen gleichzeitig als verantwortlich für ein gutes Abschneiden und macht die lehrpersonenseitige Erwartungshaltung deutlich, dass die Schüler/-innen in der Lage sein sollten, das erworbene Wissen anzuwenden und im geforderten Umfang zu reproduzieren.

Diese Positionierungen drücken ein starkes Vertrauen und Zuversicht in die Fähigkeiten der Schüler/-innen aus.

Gleichzeitig haben solche Positionierungen einen fordernden Charakter, da sie starke Erwartungen an die Schüler/-innen ausdrücken. Im Gemeinschaftskunde-Unterricht wird die Erwartungshaltung Herrn Weidners bezüglich des Wissensniveaus der Schüler/-innen in einer Erarbeitungsphase deutlich.

Beispiel 34: **PG_GK_2** (08:01)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Gemeinschaftskunde (Herr Weidner)

Leh = Herr Weidner, Ben = Ben

01 Leh: HM_hm;
 02 [WÄrum,]
 03 Ben: [dass wir] proBLEme kriegen.
 04 Leh: das wird man SEhen ja,
 05 =zumindest gibt es da jetzt gerade diplomatische
 verSTImmungen;

06 =waRUM ähm-
 07 (-) ist das jetzt geRAde besonders,
 08 (.) das frag ich an ALle,
 09 weil das kann man (.) könnte man SCHON wissen,
 10 warum ist jetzt gerade sind die beziehungen zur
 türkei-
 11 (.) momentan (.) für die deutsche politik besonders
 (.) releVANT,
 12 s_hängt eben mit einem ANderen problem zusammen;
 13 FIrudin,

In der Diskussion über die Reaktion der Türkei auf die Anerkennung des Massakers an den Armeniern im ersten Weltkrieg als Völkermord durch den deutschen Bundestag fordert Herr Weidner im Anschluss an Bens Einschätzung, dass wir proBLEme kriegen. (Z. 03), eine Einordnung der Bedeutsamkeit der deutsch-türkischen Beziehungen zu dem Zeitpunkt ein. Er macht dabei deutlich, dass diese Frage an alle gerichtet ist und dass er Einschätzungen für erwartbar hält: weil das kann man (.) könnte man SCHON wissen, (Z. 09). Damit wird deutlich, dass er von den Schüler/-innen eine Informiertheit erwartet, die auf eine eigenständige, außerunterrichtliche Beschäftigung mit dem aktuellen Tagesgeschehen zurückzuführen ist. In diesem Sinne positioniert er die Schüler/-innen als grundsätzlich fähig, sich außerschulisch zu informieren. Damit einher geht die Zuschreibung als selbstständig verantwortlich für den Aufbau von Wissen. Gleichzeitig schreibt er ihnen Urteilsvermögen bzw. die Möglichkeit seines Erwerbs zu, die ihnen ermöglicht, komplexe Sachverhalte einzuordnen. Urteilsvermögen wird den Schüler/-innen auch anderweitig zugesprochen.

Urteilsvermögen

Qua Amt kommt Lehrpersonen ein Urteilsvermögen zu, das sie nutzen, um fachliche Inhalte, Unterrichtsbeiträge, aber auch Lernfortschritte zu bewerten. Sie können Schüler/-innen durch die Zuschreibung von kritischem, reflektiertem Denken ein Urteilsvermögen zusprechen und sie sequenziell ermutigen, sich eines solchen zu bedienen. Dies geschieht dann, wenn die Verantwortung und die Fähigkeit, Urteile zu fällen und Bewertungen vorzunehmen, an die Schüler/-innen übertragen wird. Gerade Letzteres kommt in der Klasse häufiger vor und ermöglicht Einblicke, wie die Schüler/-innen Aufgaben, die eine Lehrperson sonst ausübt, einüben können und gleichzeitig eine Positionierungspraktik dazu dienen kann, den Unterricht interaktiv zu gestalten.

Dies kann über einen Einbezug der Gruppe und die Möglichkeit des Verhandelns des Ergebnisses geschehen, wie hier im Mathematikunterricht:

Beispiel 35: **PG_MA_3** (22:19)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Jnn = Jenna, Smx = männlich, nicht zuzuordnen, Frd = Firudin

```

01  Leh:   eine idee für einen anderen (-) RIChtungsvektor;
02          (5.2) JENna,
03  Jnn:   äh minus sechs (-) ACHT (minus) (    );
04  Leh:   *(4.5) seid ihr EINverstanden mit jennas variante,
          * ((Leh schreibt an Tafel))
05  Smx:   JA;
06  Smx:   JA;
07  Smx:   ausnahmsWEIse;*
08          * ((Ein Schüler lacht kurz auf))
09  Frd:   ÄHM-
10  Leh:   (1.3) firudin ist noch NICHT ganz einverstanden,
11          (1.7) [siehst] du dass er ANders ist als der; (.)
12  Frd:   [(x)   ]
13          JA;

```

In dieser Sequenz gibt Herr Kern die Ratifizierung von Jennas Richtungsvektor mit der Frage (4.5) seid ihr EINverstanden mit jennas variante, (Z. 04) an die Klasse ab, die Jennas Antwort durch bestätigende Zwischenrufe (JA; | JA; Z. 05 f.) und ein eher scherzend zu verstehendes *ausnahmsWEIse;* (Z. 07), das von Lachen gefolgt wird, ratifiziert. Hier zeigt sich eine lockere Unterrichtsatmosphäre und eine gleichzeitige Annahme der Bewertungsübertragung durch die Klasse. Interessant ist, dass der Lehrer sein Recht der Bewertung an die Klasse überträgt und somit die Unterrichtsbeteiligung durch ein aktives Einbinden kognitiver Fähigkeiten sicherstellt.

Diese Funktionalität kann weitergehend als Lerngelegenheit und Rollenübernahme der Lehrperson eingesetzt werden. So betreibt es Frau Lorenz, die mit der Klasse ihre Erwartungen an eine schriftliche Erörterung in einer Klassenarbeit bespricht. Thematisch geht es im Rahmen der Diskussion um den internationalen Karlspreis zu Aachen. Die zu beurteilende Frage ist, ob Karl der Große als Vater Europas bezeichnet werden kann:

Beispiel 36: **PG_GE_2** (52:02)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Erc = Eric, Swx = weiblich, nicht zugeordnet, Leh = Frau Lorenz, Nmi = Naomi, Mrl = Marilena, Clr = Clara, Lsa = Luisa

```

01  Erc:   dass [äh-   ]
02  Swx:   [STOPP;]*
          * ((Leh schmunzelt hörbar))
03  Erc:   halt nur die FRAge ist,
04          =ob das n wunschkind war oder NICHT*
          * ((SuS lachen auf))

```

05 Leh: okay wenn das jetzt (.) erics klausURantwort wäre;
06 was würde ICH daneben schreiben;
07 oder IHR;
08 =was würdet IHR daneben schreiben,
09 Nmi: eins PLUS*
* ((Gemurmelt in der Klasse))
10 Leh: LEEna,
11 was würdest DU daneben schreiben,
12 Mrl: naJA (.) also (.) ähm-
13 ich würd das mit dem KIND äh (.) de-
14 keine AHnung-
15 =das ergibt nicht wirklich erstens nicht sehr viel
SINN,
16 Erc: HÄ?
17 Mrl: und ZWEItens ist das nicht [gerade-]
18 Erc: [das]STE:HT da halt;]
19 Leh: also man kann auf den begriff vater EINGehen.
20 Erc: und KIND [auch;]
21 Mrl: [ja oKE] aber;
22 Leh: [aber] zu all dem was er davor geSAGT hat-
23 was müsste man daNEben schreiben,*
* ((Clara niest))
25 Leh: geSUNDheit;
26 Clr: DANke,
27 Leh: (-) was müsste man zu dem was er davor gesagt hat
daNEben schreiben;
28 luIsa,
29 Lsa: also bei beGRÜNdung-
30 Leh: =ne erst mal zu DEM zu eric;
31 Lsa: JA?
32 das wollt ich ja Sagen;
33 Leh: achSO,
34 Lsa: er hat ja grad geSAGT,
35 meiner meinung nach stimmt diese aussage zum TEIL;
36 und das wär einer der sachen die man bei ähm beWERTten
machen muss,
37 seine EIgene meinung sagen;
38 Leh: JA,
39 Lsa: bloß hat er das nicht wirklich beGRÜNdnet;
40 Leh: geNAU;

Eric gibt eine längere Antwort, deren Ende am Anfang des Transkripts steht. Es wird deutlich, dass er einen scherzhaften Modus etabliert. Die Lehrerin leitet mit *okay* (Z. 05) als Strukturmarker über zu einer Reflexions- und Bewertungssequenz, in der sie mit einem Bedingungssatz im Konjunktiv II Erics hypothetische Antwort auf die Frage zur Diskussion stellt: *okay wenn das jetzt (.) erics klausURantwort wäre; | was würde ICH daneben schreiben; | oder IHR;* (Z. 05–07). Dabei bittet sie die Schüler/-innen zuerst um ein

Hineinversetzen in ihre Position als Lehrerin, bevor sie die Rolle des Bewertenden und damit ein klares Merkmal der institutionellen Lehrpersonenrolle direkt auf die Schüler/-innen überträgt: =was würdet IHR daneben schreiben, (Z. 08). Eine scherzhafte Antwort übergeht sie und ruft Marilena (in ihrer Kurzform Lena) auf. In dem sich daraufhin entwickelnden Gespräch verteidigt Eric seinen Ansatz gegen Kritik, und die Lehrerin greift lenkend ein (Z. 19–27). Sie bleibt also ihrer Rolle verhaftet und lenkt damit die Argumentation, indem sie daraufhin Luisa das Wort erteilt (Z. 28), aber auch dabei auf eine Antwort auf ihre Frage drängt. Luisa nimmt dies an und positioniert sich, indem sie aktiv Erics initiale Antwort bewertet (*stimmt nur zum Teil, seine eigene Meinung sagen und begründen*, Z. 35–39), wobei sie über Eric in der dritten Person spricht.

Mit dieser Initiierung einer Rollenübernahme kann die Lehrerin wieder die Durchdringung der Anforderungen fördern. Sie gibt ihre Rolle dabei nicht auf, bietet aber anderen an, einen entsprechenden Platz einzunehmen und damit Urteilsvermögen und Reflexion bezogen auf Operatoren und Anforderungen zu schulen.

Arbeitshaltung

Mit der Zuschreibung kognitiven Leistungsvermögens geht auch die Thematisierung von Arbeitshaltungen einher, die meist ursächlich dafür angesehen werden, wenn die Leistungen nicht ausreichen. Dies kann zusammen mit inhaltlichem Verständnis thematisiert werden, und beinhaltet dann, wie hier im Mathematikunterricht, auch eine Verantwortungszuschreibung:

Beispiel 37: PG_MA_5 (16:06)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern

```

01   Leh:   einige wenige von euch noTIERren das zwischendurch,
02           =aber nur ganz WEnige,
03           (.) ich versteh wenn ihr (-) Mühe habt,
04           da kommen die sachen ganz plötzlich WIEder;
05           (.) und dann soll man das im KOPF machen,
06           (---) ÄHM.
07           aber ZIEHT dann daraus die konsequenz,
08           noTIERT das;
```

Hierbei handelt es sich um eine Instruktion, die *einige wenige* (Z. 01) betrifft. Herr Kern macht seine Erwartung, das persönliche Arbeitsverhalten dem Kenntnisstand bzw. dem, was erwartet wird, anzupassen, dringend, indem er betont, dass es *=aber nur ganz WEnige*, (Z. 02) sein dürfen, die noch Probleme damit haben. Er äußert Verständnis für den Umstand, spricht den Schüler/-innen, die es betrifft, aber zu, selbstständig handeln zu können, indem sie die Konsequenzen daraus ziehen. Hier wird deutlich, dass die Schüler/-innen nicht erzogen werden, sondern ihr Handeln und ihre Arbeitshaltung eigenverantwortlich an ihrem Können ausrichten sollen. Das propagierte Hilfsmittel ist hier ein stärkeres Wiederholen.

Probleme werden auch im Geschichtsunterricht angesprochen und beinhalten Aufforderungen, die das Arbeitsverhalten betreffen:

Beispiel 38: **PG_GE_2** (01:16:52)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz, Erc = Eric, Lns = Linus

01 Leh: wir haben uns auch um die funktion des KLOsters
 gekümmert,
 02 =haben wir ALles aufgeschrieben;
 03 (.) LERNT das,
 04 weil ich hab grad das geFÜHL-
 05 da ist irgendwie nicht so VIEL hängen geblieben;
 06 Erc: außer MIR;
 07 Lns: DU bist hängen geblieben glaub ich;
 08 Leh: JA;
 09 eric ich freu mich auf deine KLASsenarbeit.

Im Rahmen der Vorbereitung auf eine Klassenarbeit verweist Frau Lorenz darauf, dass die Inhalte erarbeitet wurden und nun gelernt werden müssen (Z. 03). Sie verstärkt das durch das Äußern ihres Gefühls, dass die Lerninhalte nicht nachhaltig im Gedächtnis verankert wurden (Z. 4 f.). Auch hier wird ein erwartetes Arbeitsverhalten thematisiert, das sie gerade nicht als gegeben ansieht. Sie schreibt den Schüler/-innen damit Verantwortung für den Lernprozess zu – dass sie das Wissen erwerben können, wird hingegen nicht infrage gestellt.

Implizite Verantwortungszuschreibungen durch das Schildern einer Perspektive auf Unterricht finden im Gemeinschaftskunde-Unterricht statt. Ausgangspunkt ist die anstehende GFS von Linus, die dieser unter Zeitdruck erarbeitet hat. Herr Weidner etabliert daraufhin eine Sicht auf Leistung im 10. Schuljahr und schreibt den Schüler/-innen dabei indirekt Verantwortung für ihr Handeln und das Nutzen von Gelegenheiten zu:

Beispiel 39: **PG_GK_2** (02:31)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Gemeinschaftskunde (Herr Weidner)

Leh = Herr Weidner

01 Leh: heute haben wir eine gfs (.) des herrn Oberfeld;
 02 er hat (.) mir schon davor beRIChtet,
 03 dass (.) es zeitlich für ihn sehr KNAPP war,
 04 und das ist eine GUTE-
 05 das heißt für ihn ist es jetzt eine heRAUSforderung
 ja,*
 * ((Ein Schüler lacht auf))
 06 und ich thematiSIere das,
 07 NEE-
 08 =ernsthaft DEShalb?
 09 dass es (.) also ERSTmal,
 10 (--) dass ihr euch immer MERken könnt,
 11 wir sind in der in der klasse ZEHN ja,
 12 noch (-) trainIERT ihr lediglich;

13 es sei denn es geht um die verSETZung,
 14 erst ab nächstem jahr (.) is MOney time,
 15 erst ab nächstem jahr ZÄHlen die noten;
 16 das sage ich nicht um euch (.) zur FAULheit anzuregen
 oder zu sagen,
 17 ach das ist mir völlig eGAL,
 18 =es ist alles TRAIning,
 19 =es ist alles WICHtig,
 20 Aber-
 21 (-) weil mir das öfter mal AUFGefallen ist,
 22 letztENDlich könnt ihr euch,
 23 das würde ich nicht vergessen und das ist schon
 WICHtig,
 24 entSPANnen was die noten angeht,
 25 JA;
 26 jetzt gerade ist TRAIning;
 27 das heißt (wenn sich jemand) sorgen macht hab ich
 jetzt ne EINS oder ne zwei oder was,
 28 oKAY;
 29 mein ich ganz im ERNST,
 30 (.) es geht OFT auch um andere dinge,
 31 aber es ist vielleicht auch mal ganz gut sich das zu
 SAgen,
 32 JA,
 33 erst ab nächstem JAHR (-) geht's ab,
 34 das heißt aber nicht dass man eben nicht jetzt was
 TUN soll,
 35 =es geht nur darum NEHMT euch den druck;
 36 manche glaube ich machen sich da zu VIEL druck;
 37 es ist auch meistens ne generELLE ansprache,
 38 andere wiederum sollten vielleicht sich etwas MEHR
 druck machen;
 39 aber NUR mal allgemein;
 40 und jetzt linus bist du heute in der verLEgenheit,
 41 trotz (.)vielleicht (.) nicht GANZ sicherheitsgefühl
 die gfs zu halten,
 42 =ist aber auch ein gutes TRAIning,
 43 (3.0) GUT.

Herr Weidner rahmt seine lange Ansprache durch den Bezug zu Linus' in dieser Unterrichtsstunde anstehender GFS und charakterisiert sie als Herausforderung (Z. 05), da die kurze Vorbereitungszeit ein mangelndes Sicherheitsgefühl auslösen kann (Z. 41). Seine Einordnung des Ziel des augenblicklichen Lernens richtet er an alle und beschreibt dieses als Training, sofern es nicht um die Versetzung geht (Z. 13). Trainings im Sport zeichnen sich dadurch aus, dass sie darauf ausgerichtet sind, auf die körperliche Fitness in einer Sportart durch ein Techniktraining und taktisches Verständnis strukturiert Einfluss zu nehmen. Der Vergleich des Unterrichts in der 10. Klasse mit einem Training spezifiziert, dass es im Unterricht darum geht, Fähigkeiten

und Techniken einzuüben, die ab der 11. Klasse für gute Leistungen genutzt werden können. Unterricht als Training ist hier als ein Angebot zu verstehen, das die Schüler/-innen nutzen sollten, auch wenn die Resultate, in diesem Kontext die Noten, seiner Meinung nach in der 10. Klasse noch eine untergeordnete Rolle spielen.

Mit diesem Bild spricht er den Schüler/-innen Verantwortung für ihren Lernprozess zu: Wie bei einem sportlichen Training braucht es aktives Engagement der Schüler/-innen, um vom Trainingsprogramm profitieren zu können. Herr Weidner antizipiert mögliche daraus resultierende Arbeitshaltungen (*Egal-Haltung und Faulheit, zu viel Druck, zu wenig Druck*, Z. 16 f., 34-38) und bewertet diese jeweils als nicht erstrebenswert. Gleichzeitig charakterisiert er, wie in strukturierten, zielorientierten Trainings, alles als *WICHTIG*, (Z. 19).

Die Positionierung als eigenverantwortlich wird zudem durch die Klassifizierung der Schülergruppen deutlich: manche glaube ich machen sich da zu *VIEL* druck; (Z. 36) andere wiederum sollten vielleicht sich etwas *MEHR* druck machen; (Z. 38). Damit etabliert er eine differenzierte Sicht auf Unterricht, die die Schüler/-innen ermutigt, sich selbst einzuschätzen, Verantwortung für den eigenen Trainingsprozess zu übernehmen, Fehler als Lernmöglichkeit zu begreifen und sich Leistungsdruck zu nehmen, indem sie sich als in einem Entwicklungsprozess befindlich ansehen.

Die nächsten zwei Sequenzen zeigen zwei unterschiedliche Arten, wie das Leistungsvermögen mit dem Arbeitsverhalten zusammengebracht wird. Häufig – und sicherlich auch typisch im schulischen Kontext – ist die Zuschreibung, dass nicht genug gelernt wurde. Im Geschichtsunterricht sucht die Lehrerin einen Grund dafür, warum die Schüler/-innen sich nicht beteiligen, im Arbeitsverhalten:

Beispiel 40: PG_GE_1 (12:21)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Geschichte (Frau Lorenz)

Leh = Frau Lorenz, Sml = Samuel, Ben = Ben, Hoa = Hoa

```

01  Leh:   der beGRIFF,
02         von dieser EInigung;
03         (5.0) das WORMser konkrodat.
04  Sml:   (--) (XXX XXX XXX)
05  Leh:   (---) * und JETZT hast du gesagt,
           * ((Leh schreibt an Tafel))
06         =die ham sich geEInigt;
07         inwiefe:rn (.) ham ham sie sich geEInigt,
08  Ben:   (5.0) * (2.0) die ham sich geEInigt,
           * ((Leh hört auf an Tafel zu schreiben, dreht sich um))
09         wer (-) WAS machen darf.
10  Leh:   (-) <<rall> geNAU.>
11         und wer DARF was machen?
12  Ben:   (-) (STIMmen abgeben?)
13  Leh:   (2.0) * ah du hast SCHON mal gesagt, =
           * ((Leh schreibt erneut an Tafel))
14         =is ne EInigung.

```

15 (15.0)* (6.0) hat sich der rest das nicht mehr
 * ((Leh hört auf an Tafel zu schreiben, dreht sich um))
 ANgeguckt,
 16 oder WAS is da grad das proble:m.
 17 (.) weil das steht eigentlich ALles im text.
 18 (6.6) HOa?
 19 Hoa: ALso ähm- -

In dieser Sequenz, in der sich anfangs nur Samuel und Ben beteiligen, wird deutlich, dass Frau Lorenz das Arbeitsverhalten der anderen Schüler/-innen insofern kritisiert, als sie vermutet, dass die anderen Schüler/-innen sich das Arbeitsblatt nicht mehr angeschaut hätten. Da alle Antworten dem Text entnommen werden könnten (Z. 17), führt sie die Nichtbeteiligung auf das Arbeitsverhalten zurück und nicht auf ein generelles Können.

Für solche Zuschreibungen verlassen Lehrpersonen häufig die thematische Ordnung des Unterrichts und wechseln in die kommunikative Ordnung (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009), um auf den Unterrichtsverlauf Einfluss zu nehmen. Dies ist sowohl in der zuvor besprochenen Sequenz wie auch in der folgenden der Fall. An dieser zeigt sich zudem, wie Positionierungen aus einem größeren sequenziellen Zusammenhang entstehen.

Im folgenden Ausschnitt äußert Herr Kern genau, wie die Antwort auf seine Frage aussehen soll: sie soll mit *anschauung* (Z. 24, ähnlich Z. 4, 11) verbunden werden. Bastians Antwort stellt ihn nicht zufrieden, sodass er seine Anforderungen an die Antwort erneut erläutert. Ein anderer Schüler beschreibt die mathematische Operation dann falsch, was dazu führt, dass Herr Kern sich als überfordernd einordnet und Aussagen über das Arbeitsverhalten und Leistungsvermögen der Klasse trifft (Z. 33–42). Im Anschluss versucht sich ein weiterer Schüler an der Antwort.

Beispiel 41: **PG_MA_3** (10:54)⁷⁹

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Mathematik (Herr Kern)

Leh = Herr Kern, Bst = Bastian, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Erc = Eric

01 Leh: das is !RICH!tich,
 02 ja,
 03 also (aaron) <<len> das is in RICHtiges vorgehen,>
 04 (.) was MACHT man da anschaulich;
 05 (--) also du hast dir korrekt gemerkt was man MACHT.
 06 (--) stützvektor von GE nehmen,
 07 (bei der geraden (.) * äh stützvektor von HA nehmen;
 * ((mehrere SuS beginnen sich zu
 melden))
 08 Leh: bei der geraden ge anstelle von vektor IKS
 schreiben;

⁷⁹ Die Analyse dieser Sequenz wurde bereits vorab veröffentlicht in Kordts (2020) und hier nur punktuell angepasst.

09 hm was (-) dann GUCKT man halt ob_s geht.
 10 JA?
 11 (.) was bedeutet das ANschaulich,
 12 (-) BAsTian?
 13 Bst: ja wir kennen das ja von der linearen GLEIchung,
 14 da setzen wir ja (--) beide gleichungen GLEICH,
 15 u:nd ähm (.) in DEM fall haben wir halt dann
 für-
 16 (-) für für ER oder für-
 17 (.) (<<all> wie auch IMmer,>
 18 (-) <<all> für die variable halt> NULL;
 19 Leh: hm_hm;
 20 Bst: und dann ham_mir -
 21 Leh: STOP;
 22 (-) ALles in ordnung;
 23 (-) ähm;
 24 (--) mir is WICHtich dass ihr eure beschreibungen
 mit anschauung verbindet.
 25 JA,
 26 so wie am anfang sacht man SCHAU auf die beiden
 richtungsvektoren;
 27 (.) (VIELfache) voneinander sind,
 28 (.) denn dann WEISS ich (.) und so weiter.
 29 (--) JA?
 30 Bst: JA,
 31 Smx: (.) ähm also ich würde die gerade ge und HA?
 32 (---) GLEICHsetzen und dann ausrechnen -
 33 Leh: WÜRdest du aber <<lachend> wir sind nicht bei den
 BEIden,>
 34 ich überFORDere euch im moment ein bisschen;
 35 Smx: [((unverständlich))]
 36 Leh: [ich WEISS es,]
 37 (-) <<f> UND;>
 38 (1.3) das ist bei vielen von euch auch eine SCHWÄChe,
 39 =dass ihr die SACHen nich wiederholt.
 40 (.) das MACHT_S dann-
 41 (---) MÜHsam für euch-
 42 (-) <<staccato> euer (.) gutes mathematisches
 potenZIAL auszuschöpfen.>
 43 (--) ERic.
 44 Erc: <<p> ich verSUCH_S ma.>
 45 ähm;
 46 wir haben ja wir nehmen ja (.) wir setz(.)en das
 ja GLEICH;

Auch in dieser Sequenz lassen sich vielfältige Positionierungsaktivitäten expliziter und impliziter Art feststellen. Die Sequenz fängt mit der lehrpersonenseitigen Ratifizierung einer Schülerantwort an und geht dann in Aufgabenkonkretisierung des Lehrers Herr Kern über

(Z. 05–08). Auf diese antwortet Bastian auf eine Art, die auch für Lehrende typisch ist: ja wir kennen das ja von der linearen GLEIchung, (Z. 13) und indiziert somit eine Vertrautheit mit dem Lehrerhandeln. Auch Herr Kern positioniert sich in diesem ersten Abschnitt bereits als klar in seiner Rolle als Lehrer verwurzelt, indem er seine Anforderungen deutlich macht: Er unterbricht die Erklärung, signalisiert mit (-) ALles in ordnung; (Z. 22) aber gleich, dass er keinen inhaltlichen Fehler sieht. Er nutzt die Unterbrechung, um seinen Fokus nochmals relevant zu setzen, nämlich dass die Beschreibung mit Anschauung verbunden wird (Z. 24), und lenkt so die nächste Schülerantwort. Dabei adressiert er durch die Wahl des Personalpronomens *ihr* die gesamte Klasse (ebd.).

Seine Ausführungen ergänzt er um ein Beispiel (Z. 26 ff.) und versichert sich in Zeile 29 mit (-) JA? dem Verständnis, was im nächsten Redezug von Bastian bestätigt wird. Ein anderer Schüler setzt nun an und führt aus, wie er weiter vorgehen würde. Die Formulierung des Schülers aufgreifend WÜRdest du [...] (Z. 33) – weist Herr Kern den Schülervorschlag lachend zurück und geht ohne Pause dazu über, das gezeigte Nichtwissen (*demonstration of non-understanding* im Sinne von Sacks 1992: 141) einzuordnen: ich überFORDere euch im moment ein bisschen; (Z. 34). Er richtet sich dabei durch die Wahl des Personalpronomens in der zweiten Person Plural erneut an die Klasse als Kollektiv. Damit positioniert er sich wiederholt als Handelnder und derjenige, der überfordert. Er betont, dass er sich dieser Überforderung bewusst ist (Z. 36), positioniert sich somit als verstehend und fähig, das Unterrichtsgeschehen pädagogisch einzuordnen. An dieser Stelle findet ein Themenwechsel von der konkreten Aufgabe hin zum Arbeitsverhalten der Schüler/-innen statt: Er führt die von ihm ausgemachte Ursache an, nämlich die [...] SCHWÄChe, | =dass ihr die SACHen nicht wiederholt. (Z. 38 f.), die dafür verantwortlich ist, dass sie ihr [...] (.) gutes mathematisches potenZIAL [...] (Z. 42) nicht ausschöpfen können. Damit unterstreicht er, dass er das Problem im Arbeitsverhalten, konkret im fehlenden Wiederholen, und nicht im Leistungsvermögen sieht. Interessant ist hier, dass eine defizitäre Zuschreibung im direkten Zusammenhang mit einer komplementären Positionierung auftritt, sodass sie zwar als Kritik bestehen bleibt, aber doch ermutigend wirkt, denn das Potenzial lässt eine Verbesserung zu. Letztlich macht er deutlich, dass er die Schüler/-innen in die *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotsky 1978) holen will.

Dieser Ausschnitt endet damit, dass ein weiterer Schüler an die ursprüngliche Aufgabe anknüpft und versucht, sie zu erfüllen, ohne auf die eingeschobenen Ausführungen des Lehrers einzugehen. An dieser Unterrichtssequenz zeigt sich ein interaktives Unterrichtsgeschehen, in dem kollektive Positionierungen in einer Erarbeitungsphase mit starken lehrpersonenseitigen Selbstpositionierungen einhergehen.

Ein aktives Mitarbeiten kann auch zu einer positiven Konnotation von Arbeitshaltung führen. Im Gemeinschaftskunde-Unterricht nutzt Herr Weidner eine solche Rückmeldung, um das Ende einer Diskussion einzuleiten:

Beispiel 42: **PG_GK_2** (01:19:32)

Privates Gymnasium, 10. Klasse, Gemeinschaftskunde (Herr Weidner)

Leh = Herr Weidner

01 Leh: ALso,
 02 jetzt HIER noch und dann hören wir auf,
 03 weil ich fands HEUTE schon-
 04 heute hats mir SEHR gut gefallen,
 05 ihr wart sehr AKtiv dabei,
 06 ist SUPer;
 07 aber jetzt noch der BASTian,
 08 der alte HARDliner;

In dieser Sequenz gestaltet die kollektive Positionierung den Übergang in die Abschlussphase des Unterrichts. Die Schüler/-innen diskutieren engagiert über die Todesstrafe. Die kommunikative Ordnung adressierend kündigt Herr Weidner an, dass die Diskussion nach dem nächsten Beitrag beendet wird (Z. 02). Bevor er den sich meldenden Bastian drannimmt, thematisiert er das Engagement der Schüler/-innen und positioniert sie als in dieser Unterrichtsstunde aktiv und interessiert mitarbeitend (Z. 05). Damit wertschätzt er ihre Beiträge, auch wenn er die Diskussion nun trotz möglicher Weiterführung aus organisatorischen Gründen zu Ende bringen muss. So nimmt die kollektive Position die Funktion ein, die Schüler/-innen über den weiteren Verlauf zu orientieren. Gleichzeitig äußert er seine subjektive Einschätzung und damit Bewertung der Situation, sodass dies als Feedback fungiert. Er hält anschließend den Bewertungsrahmen aufrecht, indem er Bastian das Wort erteilt und ihn als Hardliner charakterisiert (Z. 08). Diese humorvolle Charakterisierung nimmt Bezug auf Bastians Haltung in der Diskussion und zeigt, dass einzelne Positionen wert- und eingeschätzt werden können.

Zusammenfassung

Die hier rekonstruierten Positionierungen von Leistungsvermögen in der Klasse des privaten Gymnasiums zeigen die verschiedenen Dimensionen, in denen Leistungsvermögen zugesprochen werden kann, und die enge Verknüpfung, die zum Arbeitsverhalten hergestellt wird. Deutlich wird, dass die Lehrpersonen die grundsätzliche kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen der Klasse in keiner Weise infrage stellen, wenngleich sie diese insbesondere im Fach Mathematik als punktuell unterschiedlich ausgeprägt einschätzen. Damit wird eine differenzierte Sicht auf die Klasse rekonstruierbar. Arbeitsverhalten wird darauf aufbauend als entscheidender Faktor für den schulischen Erfolg thematisiert. Gleichzeitig ist auffällig, dass den Schüler/-innen durchgängig Verantwortung für ihre Lernprozesse zugesprochen wird. Dies geht mit Aufforderungen zur Selbstreflexion einher. Die Schüler/-innen werden damit als verantwortliche Subjekte mit vielfältigen Kompetenzen, die ein klares Urteilsvermögen besitzen, etabliert. So wird ihnen zugetraut, komplexe Sachverhalte zu bewerten und eigenständig Urteile zu fällen, was durch die Übertragung von Bewertungsaufgaben und die Förderung reflektierten Denkens unterstützt wird. Die teils erfolgende Rollenübertragung zeigt zudem ein Einüben von Fertigkeiten in professioneller Nähe zum Lehrberuf, was auf eine grundlegend

angenommene biographische Nähe von Lehrpersonen und Schüler/-innen hinweist: Ein vergleichbarer beruflicher Werdegang wird zumindest als möglich angesehen.

Auf struktureller Ebene lässt sich zudem festhalten: Wohnt den Positionierungen Kritik inne, so wird diese vorwiegend sachlich angesprochen, sodass eine Gesichtswahrung möglich bleibt. Gleichzeitig zeigen sich klare Selbstpositionierungen der Lehrpersonen als wirkmächtig ihre Rolle ausfüllend.

Sequenziell zeigt sich zudem, dass kollektive Positionierungen sich an Redebeiträge einzelner Schüler/-innen anschließen können, die für ihre Leistung aber nicht individuell herangezogen werden; Rückmeldungen werden hingegen oft in Form von Positionierungen der Klasse an das Kollektiv gerichtet. Dies ist Ausdruck eines Mehrfach-Adressatenzuschnitts, wie er in Unterrichtsettings typisch ist (vgl. Kap. 3.2.3). Fast durchgängig wird an den besprochenen Sequenzen deutlich, dass kollektive Positionierungen mit Funktionalität ausgestattet sind: Der Bezug auf Leistungsvermögen scheint die Schüler/-innen motivieren zu sollen, sich zu beteiligen bzw. eine Beteiligung sicherzustellen, unterstützt durch das Anbieten von Rollenübernahmen das eigenständige Entwickeln von Urteilsvermögen oder regt die Schüler/-innen zu einem Reflexionsprozess über ihren Lernprozess und sinnvolle Anpassungen an.

6.3.3 Milieuprägende Aspekte kollektiver Positionierungen⁸⁰

Werden Milieus in Anlehnung an Nohl (2010, 2014) als konjunktive Erfahrungsräume gefasst (vgl. Kap. 2.2.1), lässt sich für den schulischen Kontext Unterricht als ein solcher, institutionell geprägter Erfahrungsraum charakterisieren. Anhand von kollektiven Positionierungen lassen sich milieuprägende Aspekte extrahieren und zu schulischen Logiken verdichten. (Kollektive) Positionierungen werden in dieser Arbeit damit als spezifische Ausprägungen des Organisationsmilieus gewertet.

In der Zusammenschau der kollektiven Positionierungen hinsichtlich Verhalten und Leistungsvermögen in der 10. Klasse des privaten Gymnasiums lassen sich fächerübergreifend einige Parallelen feststellen. Dies lässt darauf schließen, dass diese überindividuellen Formen von Positionierungen Teil einer spezifischen Ausprägung des Organisationsmilieus und hier konkret des Klassenhabitus sind.

Auffallend ist, dass kollektive Positionierungen in den untersuchten Sequenzen

- an Verantwortlichkeiten appellieren und auf institutionelle Setzungen hinweisen
- hohe, teils nichtverhandelbare Erwartungen der Lehrpersonen und
- eine Stabilität der sozialen Rollen kommunizieren sowie
- Schüler/-innen vielfältige Kompetenzen zusprechen.

Das Appellieren an Verantwortung und damit das Zuschreiben von Verantwortlichkeit findet sich sowohl in Verhaltenspositionierungen als auch in Positionierungen, die das Leistungsvermögen adressieren. Dabei geht es nicht nur um die Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess, sondern auch um eine Verantwortung für die Klasse, sodass von einer kollektiven

⁸⁰ Teile dieser Zusammenschau wurden bereits vorab in Kordts (2020) veröffentlicht und hier nur punktuell angepasst.

Verantwortung gesprochen werden kann. Solche Verantwortungspositionierungen legen häufig die Erwartung der Lehrpersonen hinsichtlich Eigenständigkeit und der Reflexion des eigenen Könnens offen und fordern die Anpassungen im Arbeitsverhalten. Wenn Schüler/-innen als verantwortliche Subjekte etabliert werden, wird ihnen indirekt ein Grad von Reife und Selbstständigkeit unterstellt. Sie sind nicht im engeren Sinne erziehungsbedürftig, sondern werden als ernstzunehmende Gegenüber betrachtet, die auch Wissen und Erfahrungen außerhalb des schulischen Rahmens erwerben und dies gewinnbringend nutzen können. Dies geht mit einer Stabilität der Schüler- und Lehrerrolle und damit unhinterfragten Machtverhältnissen einher, die den Lehrpersonen ermöglicht, die Macht- und Wissensasymmetrie durchlässig zu gestalten, Rollenübernahmen anzubahnen und Lehrerhandeln prinzipiell hinterfragbar werden lässt. Unterricht wird so zu einer gemeinsamen, partizipativ gestalteten Unternehmung, in der eine Begegnung auf Augenhöhe möglich ist, ohne die institutionellen Rollen aufzugeben. Die Kompetenzen und Eigenschaften, die den Schüler/-innen zugesprochen werden, sind vornehmlich positiv. Auf Ebene eines einzelnen Fachs bzw. einer einzelnen Lehrperson zeigt sich das im Mathematikunterricht beispielsweise folgendermaßen:

Herr Kern positioniert die Schüler/-innen in den untersuchten Unterrichtssequenzen positiv und am Unterrichtsgeschehen konstruktiv mitwirkend (z. B. aufmerksam, kompetent, selbstständig), attestiert ihnen ein hohes fachliches Potenzial, tritt ihnen aber gleichzeitig fordernd gegenüber und führt Überforderungen primär auf ihr Arbeitsverhalten, das er als änderbar ansieht, zurück. Dies passt zu seinen Selbstpositionierungen, die er setzt: Er ist sich seiner Lehrerrolle und ihrer Möglichkeiten bewusst und nutzt sie, um das Lernen voranzutreiben: Er stellt Anforderungen, er evaluiert und fordert. Die Schüler/-innen reagieren in ihren Selbstpositionierungen darauf, indem sie versuchen, den Anforderungen gerecht zu werden, sich sprachlich ähnlich wie der Lehrer äußern und durch ihr unterrichtliches Engagement den Unterricht aktiv mitgestalten. Dies lässt den Eindruck einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre entstehen und zeichnet ein positives Bild von der Schülerschaft.

Dies lässt sich strukturell auch auf die anderen Unterrichtsfächer und Lehrpersonen übertragen. Unterricht-Halten als gemeinsame Unternehmung führt dabei zu einem wertschätzenden Miteinander, das auch bei unangemessenem Verhalten als Auslöser für kollektive Positionierungen nicht zu gesichtsbedrohenden Disziplinierungen führt. So wird Kritik nicht den Selbstwert von Schüler/-innen infrage stellend geäußert, sondern vielmehr auf sachlicher Ebene auf institutionelle Setzungen und *common ground* bezüglich schulischer Normen hingewiesen.

Bei Unterricht als gemeinsamer Unternehmung sticht die Lehrer-Schüler-Beziehung heraus. Unterricht wird als Trainingsmöglichkeit etabliert und richtet sich in dieser Klasse an das Kollektiv, berücksichtigt aber gleichzeitig den Einzelnen und seine Belange. So lässt sich eine Balance zwischen Hierarchie und Partizipation, institutionellen Normen und individuellem Status feststellen. Die funktionierende Zusammenarbeit drückt sich zudem über die durchgängige inhaltliche Orientierung aus, die aber Scherzen und scherzhafter Erarbeitung vonseiten der Lehrpersonen und Schülerschaft offen gegenübersteht. Darin wiederum zeigt sich eine hohe Kooperativität, die das Miteinander auszeichnet.

Die Relevanzsetzung von selbstreguliertem Lernen und Selbstorganisation sowie die generelle Ansprache von Verhalten und Leistungsvermögen weist Funktionalitäten wie die Förderung

einer aktiven Unterrichtsbeteiligung auf. Über die Anregung von Reflexionsprozessen werden wiederum im schulischen Kontext positiv konnotierte Eigenschaften wie Selbstständigkeit sowie Verantwortlichkeit für Lernprozesse und Wissen angeregt. Damit entsteht ein Kreislauf von hohen Anforderungen und Erwartungen an die Schüler/-innen, die in kollektiven Positionierungen deutlich werden, und einem gleichzeitigen Anregen von Verantwortungsübernahmen.

Die hier zusammengefassten Inhalte und Merkmale der kollektiven Positionierungen in der Klasse können als milieuprägende Aspekte im Sinne von Logiken angesehen werden, die das Miteinander und die Strukturen in der Klasse prägen. Inwieweit solche kollektiven Positionierungen und die daraus sichtbar werdenden Logiken des Organisationsmilieus der Klasse einen Rahmen für die Ausgestaltung individueller Positionierungen bieten, soll im Folgenden herausgearbeitet werden, indem die Ko-Konstruktionen schulischer Identitäten der Seiteneinsteiger/-innen Firudin und Sophia in Relation zu den kollektiven Positionierungen gesetzt werden.

6.4 Individuum und Kollektiv: Eine Synthese der Positionierungen

In diesem Unterkapitel steht die Frage im Fokus, inwiefern sich die individuellen Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen am privaten Gymnasium in das vorherig beschriebene Positionierungsmilieu der Klasse einbetten lassen. Allfällige Beziehungen zwischen beiden Ebenen legen offen, ob kollektive Positionierungen einen Möglichkeitsrahmen für individuelle Positionierungen bilden, und stellen somit eine Diskussionsgrundlage für eine Schulformspezifik und ihren Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit dar. Dafür führe ich Ergebnisse aus den bereits analysierten individuellen Positionierungen von Sophia und Firudin im Kontext der kollektiven Positionierungen zusammen und arbeite die Beziehungen zwischen beiden Ebenen heraus.

Als milieuprägende Aspekte kollektiver Positionierungen wurden Logiken der

- Verantwortung und Verantwortlichkeit
- hohen Erwartung und nichtverhandelbaren Standards
- Stabilität und Rollenfestigkeit
- positiven Zuschreibung von Kompetenzen
- sachlichen Kritik und partizipativen Zusammenarbeit

identifiziert.

Inwiefern die impliziten Denk- und Handlungsprinzipien dieser milieuprägenden Aspekte einen Möglichkeitsrahmen für die Interaktionen für die beiden Seiteneinsteiger/-innen Firudin und Sophia bieten, wird im Folgenden aufgezeigt.

Firudin im Kontext des Kollektivs

Die Fallanalyse in Kapitel 6.2.1 hat gezeigt, dass Firudins Schüleridentität von verschiedenen Merkmalen durchzogen ist, die auf einer inhaltlichen Ebene, aber auch auf der Verfahrens-

ebene betrachtet werden können. Beim Abgleich mit den kollektiven Logiken werden daher beide Ebenen berücksichtigt.

Der kollektiven Zuschreibung von *Verantwortung und Verantwortlichkeit* des Einzelnen für das Kollektiv begegnet Firudin durch seine aktive Beteiligung. In ihr wird deutlich, dass er Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Sie geht mit Positionierungen als engagierter und aktiver Schüler einher, die entstehen, da er seine Bedürfnisse artikuliert und sich damit als verantwortlich für seinen Lernprozess etabliert. In diesem Zusammenhang wirken auch die Lenkungsgeesten, die er zur Klärung seiner Anliegen einsetzt und die ihn als selbstbewussten und reflektierten Schüler erscheinen lassen. Vonseiten der Lehrpersonen werden ihm Eigenschaften zugeschrieben, die ebenfalls Verantwortung und Verantwortlichkeit thematisieren. So kann Herr Kern beispielsweise mit einer im schulischen Kontext interaktional ungünstigen Frageform (vgl. Beispiel 2: PG_MA_5 Teil 2 (30:38)) Firudin vertrauen, dass er seine Bedürfnisse einschätzen kann.

Diese Art der Verantwortungsübernahme für sich selbst und Zuschreibung von Verantwortungsbewusstsein führt insbesondere durch seine aktive Beteiligung zur Etablierung als Schüler, der gut in das Klassengeschehen integriert ist und individuelle Bedürfnisse offen zeigen kann. Dabei führen Bedürfnisse, die aus seiner Seiteneinsteigerspezifik erwachsen, nicht zu Schwierigkeiten im Unterrichtsverlauf.

Die in kollektiven Positionierungen der Klasse deutlich werdenden Logiken *hoher Erwartungen und wenig verhandelbarer Standards*, die von den Lehrpersonen an die Schüler/-innen herangetragen werden, werden ebenfalls in den Ko-Konstruktionen sozialer Schüleridentität Firudins deutlich. Firudin wird immer wieder als regulärer Schüler positioniert – und damit als jemand, der als Teil der Klasse wahrgenommen wird. Hier zeigt sich eine Passung in einer Unauffälligkeit insofern, als Firudin nicht mit angepassten, Leistung nach unten korrigierenden Zuschreibungen konfrontiert ist. Auch Positionierungen hinsichtlich des Verhaltens weisen wenig bis keine Bezüge zur Nichteinhaltung etablierter Standards auf. Da Firudin die Leistungsanforderungen erfüllt, wird auch dies in der Interaktion nicht markiert.

Eine Passung zu Logiken der *Stabilität und Rollenfestigkeit* zeigt sich ähnlich über Nichtmarkierungen. Firudins Rollen sind bekannt, Seiteneinsteigerspezifika werden in der Bearbeitung von Anliegen berücksichtigt und führen z. B. zu Differenzierungen. Gleichzeitig handelt es sich hier nur um temporäre Sonderbehandlungen. Diese Logik äußert sich vor allem in einer sicheren Unterrichtsumgebung, in der er sich als anerkannter Schüler mit Normalitätsambitionen etabliert.

Ein Unterpunkt davon ist der *Umgang mit Differenzen* als Ausprägung von normativen Logiken und Standardsetzungen. Firudin ist differenzsensibel, aber nicht differenzängstlich. Spürt er Differenzen, spricht er diese an. Ansonsten wird in den Interaktionen und über die Art seines Sich-Einbringens in das Unterrichtsgespräch deutlich, dass er sich an geäußerten und impliziten Erwartungen orientiert und versucht, ihnen über Beteiligung zu entsprechen. Gleiches gilt für die Lehrpersonen, die in ko-konstruierten Interaktionen mit Positionierungspotenzial eine solche Differenzsensibilität mitbringen und über diagnostische Handlungen oder die Herstellung von Anschlussfähigkeit Differenzen und die Auseinandersetzung mit ihnen als Teil des

Lernprozesses markieren. So sieht auch Firudin Differenzen und ihre Bearbeitung nicht als Hindernisse, sondern als Teil seines Weges zum Verstehen und erfolgreichen Lernen.

In die Logik *partizipativer Zusammenarbeit*, die sich in den kollektiven Positionierungen zeigt, fügen sich auch Firudins Interaktionen und Identitätsaushandlungen ein. Sein Agieren legt eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe nahe, er bringt sich ein und gestaltet den Unterricht und die inhaltliche Erarbeitung aktiv mit. Auch der Humor, den er beweist, zeigt sein Interesse an einer aktiven Partizipation an der thematischen Entwicklung sowie am menschlichen Miteinander. Die gesichtswahrende Kommunikation in der Klasse, die sich an der *Gleichzeitigkeit von positiven Zuschreibungen und Kritik*, vornehmlich an Verhalten, zeigt, lässt sich auch in der interaktionalen Ko-Konstruktion von Firudins Schüleridentität zeigen. Firudin gerät in den untersuchten Sequenzen nur einmal negativ in den Blick. Der Vorwurf, er habe nicht gelernt (vgl. Beispiel 4: PG_MA_3 (16:28)), und die damit einhergehende potenzielle Gesichtsbedrohung wird direkt aufgehoben. Auch das geht problemlos miteinander einher.

Für Firudin zeigt sich, dass seine Positionierungen und Identitätsaushandlungen sich nahtlos in das Positionierungsmilieu dieser Klasse einfügen, sei es durch Hervorbringung der gewünschten Logiken in Selbst- und Fremdpositionierungen Firudins in den Individualinteraktionen oder durch eine Nichtthematisierung. Hinsichtlich der kollektiven Logiken lässt sich festhalten, dass diese flexibel genug erscheinen und einen sicheren Rahmen bieten, um individuelle Besonderheiten oder Anliegen zu bearbeiten, ohne dabei die Stabilität des Kollektivs zu gefährden.

Im Folgenden wird die schulische Identität Sophias und ihre Ko-Konstruktion dargestellt.

Sophia im Kontext des Kollektivs

Auch bei Sophia zeigen sich in der in Kapitel 6.2.2 erfolgten Fallanalyse Ko-Konstruktionen sozialer Schüleridentität, die Positionierungen inhaltlicher Art umfassen, sich aber auch in der sequenziellen Bearbeitung und den aus den Interaktionen erwachsenden Aufgaben zeigen. Sophia positioniert sich wesentlich zurückhaltender als Firudin, zudem ist ihre Identität stark mit seiteneinsteigerspezifischen Merkmalen verknüpft. Dennoch spiegelt sich in den untersuchten Identitätsaushandlungen wider, dass ihre Unterrichtsbeteiligung und ihr aufmerksames Folgen den in der Klasse herrschenden Logiken von *Verantwortung und Verantwortlichkeit* des Einzelnen für das Kollektiv entspricht. Sie beteiligt sich an den Stellen, an denen sie sich inhaltlich beteiligen kann, nimmt Herausforderungen wie das Halten der GFS an, bestreitet sie souverän und bringt sich nach Aufforderung durch Lehrpersonen, z. B. im Gemeinschaftskunde-Unterricht, durch selbstständige Meldung in den Unterrichtsdiskurs ein. Sie übernimmt somit auch Verantwortung für ihren Lernprozess und Fortschritt, sodass sich ihre individuellen Positionierungen und Identitätsaushandlungen stimmig in die Logik von Verantwortung und Verantwortlichkeit der kollektiven Positionierungen einfügen.

Sequenziell und inhaltlich wird zudem die Logik *partizipativer Zusammenarbeit* bestätigt. Hier ist es weniger Sophia, die eine solche Zusammenarbeit explizit fördert. Partizipative Zusammenarbeit entsteht und wird insbesondere in der Bearbeitung von Sophias Unterrichtsbeiträgen und über die darin immanenten Fremdpositionierungen ermöglicht. Diesen kann eine deutliche Funktionalität zugesprochen werden, denn sie fördern Sophias Beteiligung und ihre Einbindung in den Unterrichtsdiskurs aktiv. Sequenziell zeigt sich das insbesondere bei

Passungsdivergenzen, die die Lehrpersonen entweder aktiv bearbeiten oder bei denen sie Sophias Beiträge wertschätzen, ohne sie dann aber weiter ins Unterrichtsgespräch einzubinden.

Die Logik eines differenzierten *Umgangs mit Divergenzen* in der Klasse zeigt sich auch in der Art, wie Sophia fremdpositioniert wird. Ein solcher Umgang wird nötig, wenn es zu Leistungsdivergenzen kommt. Sophia ist mit dieser Logik konfrontiert, wenn Seiteneinsteigerspezifika hervorgebracht werden. Kommt es zu Divergenzen, die auf Seiteneinsteigerspezifika zurückzuführen sind, ziehen sie häufig Bearbeitungen nach sich, die wieder eine Normalisierung herstellen oder zu einer Anpassung der Leistungsstände führen. Bleiben sie im Raum stehen, erfahren sie dennoch eine Wertschätzung durch Rezeptionssignale. Oft münden sie in einer Sonderstellung, die Sophia als andersartig darstellt, allerdings ohne eine negative Bewertung.

Diese Sonderstellung scheint recht stabil, wenngleich ihre Ausprägungen und Auswirkungen sehr unterschiedlich sein können. Häufig kommt es zu einer Relationierung ihres Status als Seiteneinsteigerin und ihrer Leistungen, sodass sie weniger etabliert als reguläre Schülerin erscheint als beispielsweise Firudin. Eine Infragestellung von *Stabilität und Rollenfestigkeit* geschieht dabei nicht. Die häufige *Gleichzeitigkeit von positiven Zuschreibungen und Kritik* zeigt sich auch in der interaktionalen Ko-Konstruktion von Sophias Schüleridentität. Gibt es Anlass zur Kritik im weitesten Sinne, beispielsweise im Feedback zu ihrer GFS, oder ein potenzielles Infragestellen, z. B. in ihrer Position zu Menschenrechten und Todesstrafe, so werden auch hier lehrpersonenseitig oder von den Mitschüler/-innen gesichtswahrende Praktiken verwendet, die eventuelle Kritik abmildern.

Sophia positioniert sich zudem als durchgängig versuchend, die *hohen Erwartungen* zu erfüllen, und orientiert sich an den etablierten *Standards*, die sie weder interaktional noch durch Selbstpositionierungen infrage stellt. Auch wenn diese in kollektiven Positionierungen wenig verhandelbar erscheinen, so zeigen die Interaktionen mit Sophia doch, dass sie auf individueller Ebene bearbeitet werden, z. B. durch Relationierungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sophias Positionierungen und Identitätsaushandlungen ebenfalls gut in die Logiken der Zusammenarbeit in der Klasse und damit in das Positionierungsmilieu eingebettet sind. Obwohl sie zurückhaltender agiert und ihre Identität stark mit ihrer Rolle als Seiteneinsteigerin verknüpft erscheint, fügen sich ihre Positionierungen wie auch die Fremdpositionierungen Sophias in die herausgearbeiteten etablierten Logiken der Klasse ein. Diese Logiken erweisen sich als flexibel genug, um ihre Besonderheiten zu berücksichtigen, insbesondere durch differenzierte Reaktionen auf Leistungsunterschiede und durch eine vorsichtige, gesichtswahrende Bearbeitung von Kritik. Gleichzeitig führt diese unproblematische Einbindung in den Unterrichtsdiskurs allerdings nicht zu einer Einbindung Sophias in die Klassengemeinschaft, in der sie auch aufgrund der bzw. durch die Bearbeitung von Leistungsdivergenzen oft als andersartig markiert wird.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In der Betrachtung der Einbindung der interaktionalen Ko-Konstruktionen von Schüleridentitäten der Seiteneinsteiger/-innen in die Logiken des gemeinsamen Unterricht-Haltens auf kollektiver Ebene zeigt sich, dass es sowohl bezüglich Verantwortung und Verantwortlichkeit, Stabilität und Rollenfestigkeit sowie der schulischen Logik von Kritik und Zusammenarbeit

klare Parallelen zwischen individuellen Positionierungen der Seiteneinsteiger/-innen und kollektiven Positionierungen gibt. Sophia und Firudin unterscheiden sich allerdings im Grad der Selbstbestimmtheit im Interagieren sowie bezüglich des Thematisierens von Differenz. Während Sophia zurückhaltend ist und durch Fremdpositionierungen eine Sonderstellung erfährt, spielt Firudin aktiv mit seiner Rolle und nutzt diese, um sich zu positionieren. Im Umgang mit beiden werden kollektive Erwartungen flexibel auf die individuellen Bedürfnisse angepasst, sodass auch aktiv eine Anpassung von schulischen Logiken und individuellen Identitätsaushandlungen stattfindet.

Für diese Klasse des privaten Gymnasiums lässt sich damit zeigen, dass kollektive Positionierungen und Interaktionen in der Klasse einen Möglichkeitsrahmen für individuelle Positionierungen bereitstellen. Mit diesem Ergebnis können die detaillierten Rekonstruktionen sozialer Schüleridentitäten einzelner Seiteneinsteiger/-innen sowie den herausgearbeiteten schulischen Logiken in Kapitel 8 zusammengeführt und hinsichtlich einer Schultypspezifik diskutiert werden.

Im nun folgenden Kapitel 7 wird die für einen solchen Vergleich erforderliche Fallstudie an der Werkrealschule als zweiten untersuchten Schultyp vorgestellt.

7 Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht der Werkrealschule

Die nun folgende Fallstudie widmet sich identitätsaushandelnden Positionierungen in Interaktionen an einer Werkrealschule. Ihr Aufbau entspricht der Fallanalyse am privaten Gymnasium:

Nach einer kurzen Einführung werden nacheinander die Schüler Sami (Kap. 7.2.1) und Hamza (Kap. 7.2.2) vorgestellt und ihre unterrichtlichen Interaktionen hinsichtlich der ihnen immanenten Positionierungen datengeleitet analysiert. Diesen Fallanalysen auf individueller Ebene schließt sich in Kapitel 7.3 eine Analyse (meist) lehrpersonenseitiger kollektiver Positionierungen in der Werkrealschul-Klasse mit den Schwerpunkten Verhalten (Kap. 7.3.1) und Leistungsvermögen (Kap. 7.3.2) an. Abweichend zur Darstellung der kollektiven Positionierungen am privaten Gymnasium werden hier auch aggregierte Positionierungen aufgenommen (Begründung erfolgt unter 7.3). Die daran herausgearbeiteten milieuprägenden Aspekte kollektiver Positionierungen in der Klasse (Kap. 7.3.3) werden abschließend herangezogen, um in Kapitel 7.4 eine Synthese der Ko-Konstruktionen individueller und kollektiver Positionierungen zu leisten.

7.1 Die Werkrealschule: Eine kurze Einführung in Schule und Klasse

Die Werkrealschule liegt in einem migrantisch geprägten Stadtteil einer westdeutschen Großstadt. Fast die Hälfte der Stadtteilbewohner hat einen Migrationshintergrund (Ausländer/-innen, Deutsche nach Einbürgerung, deutsche Aussiedler/-innen). Viele Schüler/-innen kommen aber aus dem gesamten Stadtgebiet und haben daher eine längere Anfahrt zur Schule. Die Schule ist zum Zeitpunkt der Erhebung zweizügig und vereint unter ihrem Dach Ganztagesklassen, in denen auch Schüler/-innen einer benachbarten Förderschule mit Schwerpunkt Lernen inklusiv unterrichtet werden, Regelschulklassen sowie drei Vorbereitungsklassen für Seiteneinsteiger/-innen in den Klassenstufen 5, 6–7 sowie 8–9. Eine Besonderheit ist eine Kooperationsklasse von Hauptschule und Berufsschule. Sie will Schüler/-innen, die mit herkömmlichen schulischen Angeboten vermutlich keinen Hauptschulabschluss erwerben können, ab der 9. Klasse in zwei Jahren zum Hauptschulabschluss führen. In der Schule werden ca. 250 Schüler/-innen unterrichtet, davon waren zum Zeitpunkt der Erhebung ein Drittel Mädchen.

Die inklusiven Ganztagesklassen und die Regelklassen arbeiten nach dem Klassenlehrerprinzip, d. h. eine Klassenlehrperson unterrichtet den Großteil der Fächer.

Die Seiteneinsteiger/-innen werden nach dem Besuch der Vorbereitungsklasse meist dem Regelschulzweig zugewiesen und können teilweise schon während ihrer Beschulung in der Vorbereitungsklasse in einzelnen Fächern am Regelunterricht teilnehmen, z. B. im Fach Mathematik.

Die Schülerschaft ist herkunftssprachlich sehr heterogen. In der Kommunikation mit Eltern wird beispielsweise immer wieder auf die Herkunftssprachkenntnisse älterer Schüler/-innen zurückgegriffen. So kann es vorkommen, dass ein Mitglied der Schulleitung während des

Unterrichts an die Tür klopft und fragt, ob jemand Albanisch spreche, sie hätten gerade ein Aufnahmegespräch und es gebe Verständigungsschwierigkeiten. Selbst auf dem Schulhof wurde ich einmal von einem jüngeren Schüler angesprochen und gefragt, ob ich Deutsch spreche – er konnte die Tür zur Sporthalle nicht allein öffnen und bat mich um Hilfe.

Das Schulklientel wird eher als schwierig beschrieben. Lehrpersonen seien im Unterricht tausend kleinen waffen- den Schüler/-innen und ihrem Verhalten – ausgeliefert, die man entschärfen müsse (aus einer Gesprächsnotiz). Lehrer/-innen seien an dieser Schule primär dompteur dann sozialarbeiter und an dritter stelle erst lehrer (aus einem Lehrerinterview). Die Seiteneinsteiger/-innen werden von Lehrpersonen und Schulleitung mit den ehemals klassischen Hauptschüler/-innen verglichen – eine Lehrperson äußerte im Gespräch mit mir ihre Überraschung, als ihn nach dem Unterricht ein Schüler, es war ein Seiteneinsteiger, um eine Erklärung eines fachlichen Sachverhaltes bat – das sei lange nicht vorgekommen. Mir gegenüber wurden die Schüler/-innen auf der Schule – ausgenommen der Seiteneinsteiger/-innen – einmal als der rest vom rest (aus einer Gesprächsnotiz) bezeichnet. Hier wird darauf referiert, dass die meisten Schüler/-innen vielfältige Problemlagen von prekären sozialen Bedingungen hin zu schwierigen Familienkonstellationen mitbringen.

Die Klasse, in der die Erhebung erfolgte, lernte ich im 8. Schuljahr kennen und konnte ich über den Schuljahreswechsel begleiten. In der begleiteten Klasse ist Herr Walter der Klassenlehrer, der neben der Klassenlehrerstunde in der Klasse WZG (Welt – Zeit – Gesellschaft), Deutsch und Englisch unterrichtet. Weitere Lehrpersonen, die Fächer unterrichten, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, sind Herr Martens und Frau Brand. Herr Martens ist Mitglied der Schulleitung und unterrichtet in der Klasse Mathematik, Frau Brand ist die Biologielehrerin.

Die Klasse setzte sich wie folgt zusammen:

Schulform	Klassenstufe	Anzahl Schüler/-innen	davon m	davon w	davon SE
Werkrealschule	9	20	15	5	6 (30 %)

Tabelle 6: Zusammensetzung der Klasse 9 der WRS

In dieser Klasse werden im Jahr der Untersuchung sechs Seiteneinsteiger/-innen beschult: Hamza und Hussein (beide Syrien), die zu Beginn des 9. Schuljahres aus der Vorbereitungs-klasse in die Klasse gewechselt sind, haben im letzten Drittel der 8. Klasse punktuell bereits Regelunterricht in der Klasse besucht, z. B. Mathematik. Sami (Afghanistan) lernt seit ca. einem halben Jahr in der Klasse. Albana und Dunja (beide Albanien) sowie Jakub (Polen) sind ebenfalls erst seit kurzem in der Klasse. Sie kamen durch einen Wegzug (Dunja) sowie unregelmäßige Anwesenheit (Albana und Jakub) für die Untersuchung nicht infrage.

Formal ließen sich zwei weitere Schüler zu den Seiteneinsteiger/-innen in der Klasse zählen: Ibrahim (Afghanistan) und Timur (Türkei), die in der fünften Klasse die Vorbereitungsklasse absolviert haben und danach in die Regelklasse gewechselt sind. Sie finden aus Gründen der Vergleichbarkeit in den Fallstudien keine Berücksichtigung (vgl. Konzeptualisierung von Seiteneinsteiger/-innen in Kap. 2.1 sowie Auswahl der Fälle in Kap. 5.2.2).

Im folgenden Kapitel werden Sami und Hamza näher vorgestellt. Interaktionen, an denen sie in plenaren Unterrichtssituationen beteiligt sind, werden auf die interaktionale Ko-Konstruktion von Identitäten und Positionierungen hin in zwei detaillierten Fallanalysen untersucht.

7.2 Seiteneinsteiger/-innen und die interaktionale Ko-Konstruktion von Identität: Zwei Fallanalysen

Die sich nun anschließenden Fallanalysen von Sami und Hamza sind analog zum Kapitel 6.2 aufgebaut. Sie beginnen mit einer ethnographisch orientierten Kurzvorstellung des jeweiligen Schülers. Dabei stütze ich mich primär auf Angaben aus dem Begleitinterview. Anschließend zeichne ich anhand der Analyse von Unterrichtssequenzen nach, wie das generelle schulrelevante Interaktionsmanagement der Seiteneinsteiger/-innen ausgestaltet ist, sowie ob und wie für Seiteneinsteiger/-innen konstitutive Differenzlinien in den Interaktionen für Positionierungen genutzt werden und was darüber hinaus in Interaktionen mit Seiteneinsteiger/-innen generell relevant gesetzt wird.

7.2.1 Fallanalyse Sami

Samis (bildungs-)biographischer Hintergrund

Sami ist im Zuge einer Familienzusammenführung aus Afghanistan nach Deutschland gekommen. Zuvor lebte er – nach einem zweijährigen Aufenthalt im Vorschulalter im Iran (Arbeitsmigration und Kriegssituation) – zusammen mit seiner Mutter und seinen Geschwistern in Afghanistan und ist dort sechs Jahre zur Schule gegangen. Sein Vater war zum Zeitpunkt seiner Migration in die Bundesrepublik schon seit mehreren Jahren in Deutschland und hat, als Sami 14 Jahre alt war, eine Familienzusammenführung veranlasst. Sami selbst nennt als Migrationsgrund neben der Schwierigkeit, ohne den Vater als Familienoberhaupt in Afghanistan zu leben, Folgendes: mein vater hat auch gesagt, dass man in deutschland gut leben kann und die schule gut ist.

Nach den ersten schwierigen Monaten in Deutschland – er vermisste Freunde und Verwandte in Afghanistan – hat er sich gut eingefunden. So sagt er heute:

ich kann hier ohne dass probleme gibt zur schule gehen aber in meine land nicht weil das krieg immer noch gibt's und meine pläne sind dass ich die schule fertig mache und eine gute job haben kann und viele geld und häuser haben kann und wie ein deutscher sein.

(Aus dem leitfadengestützten Interview)

Sami konnte einige Monate nach seiner Ankunft mit dem Besuch einer Vorbereitungsklasse den Wechsel ins deutsche Schulsystem beginnen und ist zum zweiten Schulhalbjahr 2015/2016 in die 8. Klasse der Werkrealschule gewechselt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist er somit bereits ein knappes halbes Jahr in der Klasse.

Sami sitzt in der Klasse zusammen mit den beiden anderen Seiteneinsteigern Hussein und Hamza in der ersten Reihe links. Bezüglich seines Lernwillens charakterisiert der Mathematiklehrer Herr Martens ihn und die anderen Seiteneinsteiger/-innen positiv. Er sagt vor Anfang einer Unterrichtsstunde: *die einzigen sind die hier vorne die ein bisschen was tun* (WRS_MA_9 ((01:01))). Auch die Lehrerin, die die Vorbereitungsklasse unterrichtet hat, in der Sami, Hamza und Hussein vorher waren, sieht das so. Sie äußert in einem Gespräch im Lehrerzimmer, in dem ich berichte, dass die drei in der ersten Reihe sitzen und Sami und Hamza mit mir Englisch geübt haben: *das ist halt der unterschied zu den anderen; die wollen und machen mit, wie sie psychisch können (aus einer Gesprächsnotiz)*. Dieses Mitmachen zeigt sich bei Sami deutlich und gewährt Einblicke in sein Selbstmanagement und die sich daraus ergebenden Positionierungen.

Interaktions- und Selbstmanagement

Auf der sprachlichen Oberfläche zeigen sich einige Strategien, die Sami einsetzt, um sich aktiv am Unterricht zu beteiligen und Lerngelegenheiten wahrzunehmen. Dazu gehören

- das Wiederholen von Wörtern und einzelnen Sätzen
- aktives Nachfragen bei Nichtverstehen oder sprachlichen Unklarheiten
- eigeninitiatives Zu-Wort-Melden
- explizites Einfordern von Beteiligung

Diese Strategien geben interessante Einblicke in sein Selbstmanagement, das als wesentlicher Teil von Identitätszuschreibungen zu werten ist. In der folgenden Sequenz positioniert er sich selbst durch das hörbare Wiederholen eines neuen Wortes als lernwilliger und aufmerksamer Schüler:

Beispiel 43: **WRS_BIO_2** (15:06)

Werkrealschule, 9. Klasse, Biologie (Frau Brand)

Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Leh = Frau Brand, Smi = Sami

01	Smx:	<<liest> ANzeichen,
02		die sich bei krankheiten ZEigen,
03		werden auch symptOme genannt;
04		(.) aber warum werden wir eigentli (.) EIgentlich krank;>
05	Leh:	DANke;
06		in dem ERSten abschnitt,
07		(.) wäre jetzt das wort symptO:me wichtig-
08		=ein neues wort das wir KENnenlernen wollen,
09	Smi:	<<leise> symptO[:me;>]
10	Leh:	[auch] SCHWIERig in der

rechtschreibung;
 11 wenn ihr das mal ANguckt,
 12 und ihr könntet jetzt als wichtiges marKIEren,
 13 ANzeichen-
 14 (.) die sich bei krankheiten ZEIGen,
 15 das heißt das sind symptOme,

In dieser Sequenz nimmt Samis Wiederholung des gerade eingeführten Wortes *Symptome* (Z. 09) sequenziell Bezug auf die metakommunikative Rahmung (vgl. Willmann 2023: 235), mit der das Wort explizit eingeführt und als fachsprachlich relevanter Lerngegenstand hervorgehoben wurde. Damit weist diese Sequenz typische Anteile sprachsensiblen Fachunterrichts auf, zumal *Symptom* nicht nur als Fachbegriff aufgegriffen wird, sondern die Lehrerin zusätzlich die Rechtschreibung thematisiert und Arbeitstechniken (Markierungen) vorschlägt (Z. 07–12). Ein solches sprachsensibles Vorgehen bietet sich für Gruppen von Schüler/-innen mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen an, wie sie in der Klasse vertreten sind. Sami greift diesen sprachsensiblen Fokus aktiv auf, indem er das neu eingeführte Wort mit Übernahme von Betonung und Vokaldehnung direkt wiederholt. Durch diesen lehrpersonenseitig gesetzten Fokus fällt er hier nur indirekt als Seiteneinsteiger auf und profitiert gleichzeitig von der etablierten sprachsensiblen Rahmung. Ähnliche Wiederholungen finden sich in weiteren Sequenzen.

Wird er selbst aktiv, z. B. durch Nachfragen, positioniert er sich teilweise durch einen sprachlichen Fokus seiner Fragen als nicht vollkompetenter Deutschsprecher. Seine Anliegen werden in Interaktionen allerdings teilweise als nicht adäquat zurückgewiesen. Dies geschieht z. B. mit indirektem Verweis auf unterrichtliche Gepflogenheiten und zeigt seine Behandlung als regulärer Schüler.

In der folgenden Sequenz stellt Sami in einer Testsituation zwei Fragen mit Fokus auf Rechtschreibung und Verstehen, von der die erste zurückgewiesen wird:

Beispiel 44: **WRS_WZG_6** (14:55)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Leh = Herr Walter, Smi = Sami, Hmz = Hamza, Ptr = Patrick

01 Leh: <<genervt> SAmi;>
 02 Smi: (--) äh herr WALter,
 03 (-) ich hab eine FRAge,
 04 (.) könn_n sie HERkommen;
 05 =NEE?
 06 ich WEISS nicht,
 07 Leh: NEE-
 08 =ich KOMM nicht (mehr) rüber;
 09 [(ich hab es] vorher) [erKLÄRT;]
 10 Smi: [ich weiss nicht] (--) [wie man] wie man das
 SCHREIBT,
 11 Leh: ja dann proBIERS wie dus schreibst;

- 12 SO wie dus denkst.
 13 Hmz: (-) <<p> is RIChtig so,>
 14 Smi: <<pp> ECHT,>
 15 Ptr: (15.5) für rechtschreibFEHler gibts kein äh
 (abzug) oder,

Hier wird ein Test geschrieben. Sami hat zwei Anliegen, die er mit zeitlichem Abstand äußert. In der oben abgebildeten Sequenz ist er auf ein Rechtschreibproblem getroffen und möchte hierfür gerne eine Hilfestellung an seinem Platz. Diese erste Bedürfnisäußerung und Lenkungsge-
 ste läuft allerdings ins Leere, denn der Lehrer erscheint zum einen genervt durch vorherige Fragen und ist zum anderen nicht bereit, zu ihm zu kommen (Z. 08). Er ermutigt ihn vielmehr zur Selbstständigkeit, indem er sagt, er solle es so schreiben, wie er denke (Z. 11 f.). Hiermit verweist Herr Walter indirekt auf die Gepflogenheiten in Prüfungssituationen, dass diese ohne Hilfe durch den Lehrer bewältigt werden sollen, und zeigt damit an, dass auch Sami als Seiteneinsteiger keine Sonderbehandlung erwarten kann bzw. er ihn in dieser Situation nicht als Seiteneinsteiger wahrnimmt. Diese Gepflogenheiten werden gleichzeitig dadurch unterlaufen, dass Samis Sitznachbar dessen Rechtschreibung als richtig wertet. Dies setzt voraus, dass er auf Samis Testblatt geschaut hat. Sami nimmt diese Einordnung Hamzas mit einer Bestätigungsfrage (<<pp> ECHT,> Z. 14) zur Kenntnis. Damit erfährt Sami in dieser Interaktion keine Unterstützung durch den Lehrer, wohl aber durch einen Mitschüler.

Solche Zurückweisungen scheinen Sami nichts auszumachen und seine Interaktionsmöglichkeiten nicht zu beschränken. So zeigt er im weiteren Verlauf des Unterrichts trotz der vorherigen Zurückweisung seines Anliegens keine Scheu, weiter Hilfestellungen einzufordern. Er positioniert sein Anliegen damit als legitim und sich selbst als Nicht-Muttersprachler, als er kurz darauf nochmals Hilfebedarf äußert, dieses Mal das Wortverständnis betreffend:

Beispiel 45: **WRS_WZG_6** (32:54)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Smi = Sami, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Leh = Herr Walter

- 01 Smi: <<p> herr WALter,
 02 =ich verSTEH manche worte nicht,>
 03 Smx: (unverständlich)
 04 Leh: (5.0) und WAS,
 05 Smi: (--) <<len> HUNG (.) er->
 06 Leh: =hungersNOT ist;
 07 =wenn die leute nichts mehr zum ESsen hatten,
 08 (.) weils nix mehr GAB im laden;
 09 (-) eine HUNGersnot;

Nach der Deklaration <<p> herr WALter, | =ich verSTEH manche worte nicht,> (Z. 01 f.) kommt der Lehrer zu ihm und erklärt ihm das Wort *Hungersnot* (Z. 06–09). Während Rechtschreibprobleme allen Schüler/-innen zugesprochen werden können – Patricks Einwurf in Z. 15 der vorgängigen Sequenz wie auch die zuvor vorgestellte Sequenz aus dem Biologie-

unterricht (Beispiel 43: WRS_BIO_2 ((15:06)) machen dies deutlich –, weist Sami mit dieser indirekten Form des Fragens nach Klärung auf eine selektive Unverständlichkeit aufgrund seiner Sprachkenntnisse hin. Durch Herrn Walters Reaktion wird dies als legitimes Anliegen bestätigt.

Bezüglich der interaktionalen Ko-Konstruktion von Samis Schüleridentität zeigt sich hier bereits die Tendenz, dass Sami sein Lernen selbstständig organisieren sowie seine Anliegen platzieren kann und dies selbstbewusst umsetzt. Zudem lässt er sich von Widerständen nicht abhalten, die für ihn nötigen Informationen einzuholen.

Das aktive Nachfragen Samis lässt sich auch in anderen Unterrichtssequenzen beobachten und geht damit einher, eigeninitiativ das Wort zu ergreifen. Auch wenn häufig vermutet werden kann, dass Samis Sprachstand zu einer Nachfrage führt, gelingt es ihm nicht immer, einen solchen Fokus selbst deutlich zu machen.

Dies zeigt sich in der folgenden Sequenz: Hier versucht Sami am Anfang einer unterrichtlichen Erarbeitungsphase den Begriff eines geometrischen Körpers (Pyramide), den der Lehrer an die Tafel gezeichnet hat, zu erfragen:

Beispiel 46: **WRS_MA_9** (04:46)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Smi = Sami, Swx = Schülerin, nicht zugeordnet, Leh = Herr Martens, Mkl = Maikel, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Alb = Albana, Smi = Sami, Hmz = Hamza, Lrk = Lorik

Teil 1

((Lehrer zeichnet Pyramide an Tafel))

```

01  Smi:   was is [DAS ],
02  Swx:           [PYram];
03  Leh:   <<zu Sami> =nee des will ich von DIR wissen-
04          ich WEISS was des is;>
05  Mkl:   eine pyraMide;
06  Leh:   JO;
07          waRUM,
08  Mkl:   (--) WEI:L.
09  Smx:   (NEIN) -
10          DREIecke man;
```

In dieser Situation geht es um die Benennung geometrischer Körper, die der Lehrer an die Tafel zeichnet. Sami greift einer Formulierung der Aufgabenstellung durch den Lehrer vor, indem er eine Wissenslücke verbalisiert und ohne Meldung nachfragt: *was is [DAS]*, (Z. 01). Unklar ist, ob es sich hierbei um eine sprachliche oder eine konzeptuelle Frage handelt und er die Zeichnung u. U. nicht *lesen* kann.

Herr Martens greift die Nachfrage auf, lehnt aber eine Beantwortung ab und gibt damit die Frage zurück an die Klasse, wobei er seine Antwort direkt an Sami adressiert: *=nee des will ich von DIR wissen-* (Z. 03). Damit klassifiziert er Samis Wissenslücke in dieser Sequenz als nicht seiteneinsteigerspezifisch, also nicht primär als Wortschatzproblem. Das Benennen

der Formen durch die Klasse ist – er wird im weiteren Verlauf mit anderen Formen genauso verfahren – das hier gewählte Vorgehen, um konzeptuelle Inhalte abzufragen bzw. zu vermitteln. Dass Samis Nachfrage aber nicht gänzlich ignoriert wurde, zeigt sich im späteren Verlauf, als Herr Martens die Kenntnis eines Begriffs spezifisch bei den anwesenden Seiteneinsteiger/-innen (Albana, Sami, Hamza, Jakub) und damit auch bei Sami abgefragt:

Teil 2 (04:46)

[Auslassung 12 Zeilen]

((Lehrer zeichnet an))

```

23   Smx:   zyLInDer,
24   Smx:   (--) zylinder is GLEICHmäßig;
25   Smx:   (--) <<p> zyLInDer->
26   Leh:   das is n zyLInDer;
27           (-) kennt ihr die beGRIFFE,
28           (.) zyLInDer,
29           =schon mal geHÖRT,
30   Alb:   [JA; ]
31   Smi:   [WAS,]
32           =zyLInDer
33   Leh:   das is zyLI:Nda;;
34   Smi:   <<Betonung nachahmend> zyLI:Nda:->
35   Leh:   schon mal geHÖRT,
36   Hmz:   JA,
37   Smi:   <<p> NE;>
38   Leh:   JA,
39           dann SAGT es;
40           (.) alBAAna,
41           =du schon mal geHÖRT,
42           zy[LIN]der;
43   Alb:   [JA,]
44   Smx:   (          ) *
              * ((Hamza lacht))
45   Leh:   (-) <<erleichtert aufstöhnend> OAH::>
46           * (--) <<zu kevin> SUpEr;
              * ((Kevin reicht ihm einen Schwamm, den er vom Hausmeister geholt
                  hat))
47           dankeSCHÖN;>
48           (--) alBAAna,
49           TSCHULdigung;
50           hast du das schon mal geHÖRT,
51   Alb:   JAja,
52   Leh:   JAkub,
53           (-) is_n beGRIFF,
54           (.) wo ist der unterschied zwischen zylinder und DEM
              ding hier,

```

- 55 Smi: wie heißt DES den-ding,
 56 Leh: BITte,
 57 Lrk: (.) ähm dass der zylinder halt SO geht und des-
 58 =ich weiß nicht was des SEIN soll so,

Herr Martens ratifiziert die Antwort eines Schülers auf die implizite Frage, was er an die Tafel gezeichnet habe, mit einem *Echoing* in Form einer Einbettung der Antwort in einen Aussagesatz (das is n zyLINDER; Z. 26). Anschließend wendet er sich direkt an die Seiteneinsteiger/-innen mit einer Nachfrage, ob die beGRIFFE (Z. 27) bekannt seien. Albana reagiert bestätigend, Sami fragt nach und wiederholt das Wort (Z. 32 & 34). Die hier von ihm angewandte Strategie des lauten Wiederholens inklusive des Nachahmens der Betonung spricht für eine mimetische Lernstrategie Samis, durch deren offene Anwendung er sich in der Klassenöffentlichkeit auch im Mathematikunterricht als intrinsisch motiviert und lernwillig positioniert. Diese Selbstpositionierung verstärkt sich mit seiner weiteren Nachfrage in Zeile 55, in der er erneut versucht, einen Begriff zu erfragen, den Herr Martens mit DEM ding hier, (Z. 54) bezeichnet hat. Dadurch, dass Herr Martens auch hier die Nachfrage nicht aufgreift, sondern das Rederecht an Patrick vergibt, läuft diese diskursive Lenkungsgeste Samis ins Leere.

Deutlich wird an dieser Sequenz, dass Sami seine Unterrichtsbeteiligung und inhaltliche Involviertheit in das Unterrichtsthema durch seine Fragen herausstellt und sich davon auch nicht durch die lehrerseitige Rederechtsverteilung an andere abbringen lässt. Damit positioniert er sich als beharrlich, beteiligungswillig und auf den Lerngegenstand fokussiert. Bezüglich des Klassenmanagements von Herrn Martens zeigt sich zudem ein Oszillieren zwischen Anforderungen an die Klasse allgemein und seiteneinsteigerspezifischen Bedarfen, ohne zu sehr vom inhaltlichen Fokus abzuschweifen.

Sami etabliert nicht nur sprachlich bedingte Bedürfnisse, sondern stellt auch konzeptuelle Nachfragen und stellt dabei seine Lernbereitschaft und Beharrlichkeit erneut heraus. In der nun folgenden Sequenz betreibt er eine leicht elaboriertere Aufmerksamkeitslenkung und Adressierung durch Nennung des Namens des Lehrers während einer Erklärung durch diesen:

Beispiel 47: **WRS_MA_9** (43:27)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Smi = Sami, Hmz = Hamza, Hsn = Hussein

Teil 1

- 01 Leh: jetzt musst du die FORMel umstellen;
 02 das heißt PI unten drunter,
 03 und dann hast du er quadrat ist a durch PI,
 04 und dann musst du willst du aber nicht er quadrat
 sondern ER-
 05 =also musst du die WURzel draus ziehen;
 06 er ist a geteilt durch [PI;]
 07 Smi: [herr] MARTens,

Interessant ist zudem, zu welchem Zeitpunkt Herr Martens auf die Frage eingeht. Die direkte Adressierung durch Nennen seines Namens in Zeile 07 übergeht Herr Martens noch, die inhaltliche Frage klassifiziert er durch seine nun in Zeile 12 folgende Nachfrage nach π als adäquaten Unterbrechungsgrund:

```

12  Leh:  <<f> PI,>
13  Smi:  =JA;
14  Hsn:  drei komma eins VIER,
15  Leh:  drei komma eins VIER,
16  Smi:  IMmer;
17  Leh:  IMmer;
18          IMmer (.) immer (.) immer (.) immer;
19          is ne naTURkonstante,
20  Smi:  AH.
21  Leh:  (-) <<p, zu einem Schüler> DIE taste;
22          DIE;>
23          (-) WENN du,*
                *((Leh zeichnet an Tafel))
24          (-- ) wenn du den UMFang von einem kreis;
25          (.) teilst durch den durchMESSer;
26          kommt immer PI raus.
27          (.) bei so nem KREIS,
28          (.) bei so nem KREIS,
29          (.) bei so nem KREIS,
30          eGAL wie groß der kreis ist;
31          immer der UMFang?
32          (.) geTEILT durch den durchmesser;
33          gibt IMmer pi,
34          IMmer drei komma eins vier;
35          (-) ne UNendliche zahl;

```

- 36 Hmz: (.) ja IST so.
 37 Leh: DREI komma eins vier eins fünf neun zwei sechs
 dadadada-
 38 UNendlich,
 39 =hört NIE auf die zahl;
 40 Smi: wir müssen nicht des ALles schreiben,
 41 nur DREI komma eins (.) vier;
 42 Leh: drei komma eins vier REICHT;
 43 Hmz: <<:-)> nein SCHREIB alles;>
 44 Leh: SAmi;
 45 mach mal das KAUGummi raus;
 46 wer jetzt noch n KAUGummi hat,
 47 ihr habt jetzt äh BIO ge,

Die Lehrperson nimmt die Frage Samis auf, indem sie <<f> π ,> (Z. 12) fragend intoniert wiederholt. Samis Sitznachbar Hussein nennt sofort den Wert von π (Z. 14) und zeigt so konzeptuelles Verständnis von π an. Das Konzept von π scheint Sami hingegen nicht komplett klar zu sein, auch nicht mit der Angabe des Wertes, den der Lehrer bestätigend wiederholt hat. Er konkretisiert daher sein Anliegen durch ein fragend intoniertes IMmer; (Z. 16), worauf Herr Martens durch Wiederholung des Temporaladverbs erneut stark responsiv reagiert, π als Naturkonstante charakterisiert und nach einem erkennenden Hörsignal Samis (AH. Z. 20) die grundlegende Beziehung zwischen π , dem Umfang und dem Durchmesser eines Kreises sprachlich und durch Zeigegesten (nicht abgebildet) illustriert (Z. 24–34). Sami scheint dies als Erklärung zu genügen. Seine abschließende Nachfrage offenbart Klärungsbedarf hinsichtlich des praktischen Umgangs mit π im Unterricht: wir müssen nicht des ALles schreiben, | nur DREI komma eins (.) vier; (Z. 40 f.). Dies bejaht der Lehrer. Diese Sequenz veranschaulicht Samis Strategie, durch Präzisierungsfragen seinen konzeptuellen Wissensbedarf gezielt zu stillen und sich als guter bzw. interessierter Schüler zu positionieren. Auch für die anderen am Unterricht Beteiligten macht er mit diesem Vorgehen deutlich, dass er sich aktiv in den Lernprozess einbringt, eigeninitiativ agiert, mit der Rollenverteilung im Unterricht vertraut ist (Lehrperson als Wissensvermittler/-in) – wenngleich er die übliche Rederechtsverteilung in unterrichtlichen Settings hier ignoriert – und seine Bedürfnisse sprachlich adäquat ausdrücken kann.

Auffällig am Ende dieser Sequenz ist zudem, dass er mit dieser dialogischen Interaktion in den Blick des Lehrers gerät. Dies führt dazu, dass er nach einem unbeachteten Scherz seines Sitznachbars (Z. 43) durch die lehrerseitige, neutral gehaltene Aufforderung, das Kaugummi aus dem Mund zu nehmen (Z. 45), implizit als die Verhaltensregeln im Klassenzimmer nicht einhaltend positioniert wird. Damit ist er in typische schulische Interaktionen in Form einer konzeptuellen Nachfrage und einer indirekten Disziplinierung eingebunden, in der keinerlei Seiteneinsteigerspezifika deutlich wird.

Die an den obigen Sequenzen herausgearbeiteten Identitätsmerkmale verdeutlichen, dass Sami sich als lernwilliger und aktiver Schüler positioniert und als solcher wahrgenommen wird. Deutlich wird in dieser Sequenz zudem ein erstes Spannungsverhältnis in seiner schulischen

Identität: Er zeigt schulisch erwünschtes Verhalten, aber auch die Bereitschaft, institutionelle Setzungen herauszufordern.

Diese Art herausfordernden Verhaltens kann dabei direkt aus aktiver Unterrichtsbeteiligung erwachsen. So werden Samis Versuche, sich zu beteiligen, nicht nur positiv aufgenommen, wie sich in Sequenzen zeigt, in denen sich Sami explizit und beharrlich um Berücksichtigung und Wahrnehmung seines Beteiligungswillens bemüht. So will er in WZG beispielsweise Lösungen vorlesen und bewirbt sich mehrmals verbal um das Rederecht, stört damit aber den vom Lehrer Herrn Walter vorgesehenen Ablauf in einer ohnehin unruhigen Klassensituation. Hier wird die primäre Positionierung als beteiligungswillig durch die Positionierung durch die Lehrperson als störend überlagert:

Beispiel 48: **WRS_WZG_3** (10:31)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Jrm = Jeremy, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Smi = Sami, Leh = Herr Walter

((durchgängig Geraschel in der Klasse, unruhige Atmosphäre))

```

01   Jrm:  <<liest> nenne die drei WICHTIGsten aufgaben des
        [bundes]tages;
02   Smx:  [( ) ]
03   Jrm:  [die WAHL des bundeskan]zler (.) kanzlers,
04   Smi:  [( ) GEhen nach hause;]
05   Jrm:  geSETZgebung und kontrolle der regierung;>
06   Smi:  ICH bin (.) die nächste;
07   Leh:  geNAU;
08   Smi:  [HALlo,]
09   Leh:  [also ] dieser bundesTAG-
10         =der WÄHLT dann-
11         in der ersten sitzung wenn er zum ersten mal
        zuSAMmenkommt?
12   Smi:  [NEE,]
13   Leh:  [die ] BUNdeskkanzlerin (.) äh;
14   Smi:  NICHT demnächst;
15   Leh:  oder den BUNdeskkanzler,
16         auch martin schmitt könnte da geWÄHLT werden;
17         nämlich wann würde denn martin SCHMITT bundeskanzler
        werden,

```

[Auslassung 10 Zeilen]⁸¹

```

28         bei wie viel prozent LIEGT sie in den umfragen,
29   Smx:  VIER;
30   Smx:  (.) fünfundDREIßig;

```

⁸¹ In der Auslassung wird Herr Walter darauf hingewiesen, dass der Kanzlerkandidat der SPD Martin Scholz heißt und nicht Martin Schmitt.

- 31 Leh: etwa bei dreiundZWANzig ja,
 32 also MEilenweit weg?
 33 =sie würds nur mit ANderen parteien schaffen;
 34 Smi: [ICH bin jetzt dran;]
 35 Leh: [also es ist eigent]lich sehr wahrscheinlich
 dass sies NICHT schafft,

Diese Teilsequenz ist Teil einer längeren Unterrichtsphase, in der es um die Bundestagswahl 2017 geht. Die Schüler/-innen haben einen Fragebogen dazu ausgefüllt. Nun werden in einem eher unruhigen Klassenkontext – nebenher wird getuschelt, manche reden offen miteinander, Lachen und andere Hintergrundgeräusche sind zu hören – die Antworten besprochen, Fragen dazu beantwortet und Inhalte kontextualisiert. Dafür lesen die Schüler/-innen die jeweiligen Fragen und Antworten vor, die anschließend von der Lehrperson erläutert werden und häufig zu einem aktiven, teils aber durch Zwischenrufe und einen hohen Hintergrundpegel chaotischen Unterrichtsgespräch führen.

Sami zeigt seinen starken Beteiligungswillen, indem er mehrmals mit Handzeichen sowie direkt nach dem Ende der Antwort verbal mit dem einfachen Hauptsatz und der interjektionalen Ergänzung ICH bin (.) die nächste; und [HALlo,] (Z. 06 & 08) versucht, sich selbst als nächsten Sprecher zu etablieren. [HALlo,] (Z. 08) kann hier die Funktion zugesprochen werden, verstärkt auf sich und seinen Partizipationswunsch aufmerksam zu machen und die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zu ziehen (zur Nachdrücklichkeit bei der Bewerbung ums Rederecht vgl. auch Schegloff 1987: 223; Harren 2015: 46). Mit dieser ausgebauten Selbstanmeldung hält er zwar das Prinzip der lehrpersonenseitig „programmierten Selbstauswahl“ (Mazeland 1983: 85) aufrecht, fordert die schulische Rederechtsverteilung aber durch seinen beharrlichen Nachdruck heraus.

Außer ihm meldet sich noch Mira. Samis und Miras Bewerbungen um das Rederecht finden verbal keine Berücksichtigung durch den Lehrer, der darauffolgend die vorherige Antwort eines Schülers erläutert (Z. 09–17) und dabei die drei wichtigsten Aufgaben getrennt durchgeht (hier: Wahl des Bundeskanzlers). Sami unterbricht die anschließend weitergeführte Erläuterung verbal, indem er zum zweiten Mal seinen Wunsch auf Rederecht verbalisiert und dies durch die Verwendung des Temporaladverbs *jetzt* (Z. 34) intensiviert. Auch dies findet keine Berücksichtigung und wird übergangen, da der vorherige inhaltliche Strang noch nicht zu Ende ist und in einer Diskussion mündet (nicht abgebildet).

So, wie Sami seinen Partizipationswunsch realisiert, verletzt er die im Unterricht übliche Ordnung und wird mit Nichtbeachtung auf unterrichtlicher Ebene sanktioniert, was eine indirekte Fremdpositionierung als unangemessen agierend und nicht sinnvoll zum Unterrichtsgeschehen beitragend impliziert. Die in der Dringlichmachung immanenten Selbstpositionierungen als interessiert und beteiligungswillig erhalten insbesondere durch die Erwartung, dass seine Selbstauswahl akzeptiert wird, sowie die jeweiligen Zeitpunkte ihres Platzierens eine negative Konnotation.

Die Nichtberücksichtigung hat unmittelbare Auswirkungen auf Samis weiteres Verhalten und die Bewertung durch den Lehrer, wie die anschließende Sequenz zeigt. In dieser leitet Herr Walter mit dem Sequenzmarker *oKE*, (Z. 02) zur Erörterung der nächsten genannten Aufgabe des Bundestags (Z. 03), der Gesetzgebung, über:

vorgängigen, empörten HALlo; (Z. 09) in dieser Sequenz zum ersten Mal verbal auf ihn eingeht. Herr Walter verweilt kurz in der Rolle des Disziplinierenden und erläutert ihm, warum er an der Tafel steht (du hast da nach HINten geredet; Z. 12), bevor er nahtlos wieder den thematischen Strang aufnimmt. Sowohl Sami als auch Herr Walter beherrschen hier das Oszillieren zwischen zwei unterschiedlichen Unterrichtsebenen und Rollen. Sami positioniert sich damit neben dem Wunsch, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, auch als Teil der Klassengemeinschaft und die sozialen Beziehungen in dieser pflegend. Auch die Art seiner Nachfrage entspricht – wie später noch zu zeigen sein wird – üblichen Umgangsformen in der Klasse.

Für Samis Wunsch, die Frage sieben vorzulesen, ist dieses kurze In-den-Blick-Geraten allerdings nicht hilfreich: Herr Walter nimmt Mira dran, die sich zeitgleich mit Sami gemeldet hat. Allerdings nimmt sie den von Herrn Walter initiierten inhaltlichen Strang nicht sofort wieder auf, sondern sorgt sich in ihrer ersten Frage darum, wie ihr Name von der Tafel getilgt werden kann (Z. 28), was wiederum Sami Anlass bietet, seine Bewerbung um das Rederecht erneut anzubringen:

Teil 2 (12:01)

- 24 Mra: ich hab ZWEI fragen;
 25 Leh: WAS,
 26 Mra: Ä:H-
 27 (.) wenn ich nur die SEIte schreiben muss,
 28 =dann können sie mich da ja WEG machen oder,
 29 Leh: =ja MACH ich;
 30 Smi: <<rufend> herr WALter,
 31 Mra: und äh SIE[ben ge-]
 32 Smi: [ich] mach nummer SIEben,>
 33 Leh: ja SIEben;
 34 Smi: <<frech, f> ja ICH bin jetzt ge,>
 35 Leh: mira ist DRAN;*
- * ((Leh schreibt an Tafel, deutlich hörbare
Nebengespräche))
- 36 Mra: der wähler hat (.) bei der wahl ZWEI stimmen;
 (() [()]
 37 Hmz: [IMmer mira;]
 38 Mra: WAS,
 39 Smi: <<p> (unverständlich)>
 40 Leh: oKAY sami;
 41 Mra: der wähler hat (.) bei der [wahl] ZWEI stimmen;
 42 Smx: <<f> [Sami,>]

Hier positioniert Sami sich erneut als beharrlich: Er intensiviert nach diesem von Mira initiierten Themenwechsel erneut die Äußerung seines Beteiligungswunsches und versucht mit erhöhter Lautstärke, die Rederechtsverteilung auf sich zu verschieben. Dafür nennt er Herrn Walter beim Namen (Z. 30), verbalisiert laut die Übernahme der Aufgabe ([ich] mach nummer SIEben,> Z. 32) und beharrt auf seiner Position (<<frech, f> ja ICH bin

jetzt ge,> Z. 34). Herr Walter reagiert darauf nicht mit einer Sanktionierung, sondern mit einer einfachen Klarstellung, dass das Rederecht bei Mira liegt.

Diese längere Sequenz macht zum einen deutlich, in welchem komplexen Interaktionsgefüge sich Sami bewegt, und zeigt ebenfalls, wie Samis unterrichtliche Mitspielkompetenz auf den verschiedenen Ebenen zu eher positiven, aber auch (das Unterrichtssetting teilweise über- und heraus-)fordernden Selbstpositionierungen führt, während die Fremdpositionierungen durch den Klassen- und WZG-Lehrer Herrn Walter eher indirekt erfolgen. Durch das Ignorieren bzw. das Nicht-darauf-Eingehen positioniert er ihn als einen Schüler, dessen Beiträge in diesem Moment nicht prioritär, sondern eher störend sind. Aus Sicht des Lehrers könnten diese Fremdpositionierungen als eine Form des Klassenmanagements interpretiert werden, um den Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten. Darin fügt sich ein, dass Herr Walter auch in anderen Sequenzen vornehmlich nur bei Disziplinierungen den thematischen Strang verlässt.

Unterricht als Spiel

Die folgende Sequenz zeigt, dass Samis Selbst- und Beteiligungsmanagement durch Selbstpositionierungen als geschickter Akteur ergänzt wird, der seine Beteiligung nicht allein auf sein Wissen zurückführt, sondern auf geschickte Informationsbeschaffung. Im WZG-Unterricht bringt Sami sein inhaltliches Mitverfolgen durch die Initiierung einer inhaltlichen Korrektur an. Auch hier wartet er eine Rederechtsverteilung durch den Lehrer nicht ab und legt zudem danach mit einer verbal begleiteten Zeigegeste offen, woher er die Information hat:

Beispiel 50: **WRS_WZG_3** (14:32)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Mra = Mira, Leh = Herr Walter, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Smi = Sami, Kvn = Kevin

((Nebengespräche und Gemurmel in der Klasse))

- 01 Mra: <<liest> was (.) WÄHLT er,>
 02 =ah NEE;
 03 <<liest> (.) wie viele SITze hat (.)
 [der (bundestag,)]>
 04 Leh: [was WÄHLT er mit] der zweiten stimme,
 05 Mra: AH da,
 06 Smx: <<gähnend> ich WEISS nich;>
 07 Mra: verGIBT der wähler,
 08 Smi: (.) nee FALSCH;
 09 Mra: HÄ,
 10 Leh: er WÄHLT?
 11 was wählt er mit der ZWEIten stimme?
 12 Kevin,
 13 Smx: [barack oBAma;]
 14 Kvn: [was ich (xx)]oder was,
 15 Smi: er wählt eine [PA:tei;]
 16 Kvn: [tut mir] LEID,
 17 Leh: er WÄHLT?

18 Smi: eine PA:tei;
 19 Mra: eine eine parTEI;
 20 Leh: er wählt eine parTEI.
 21 Smi: <<jubelnd, lachend> wallAH?
 22 =ich hab da geSEHen nice->

Auch in dieser Sequenz zeigt Sami erneut, dass er dem Unterricht aufmerksam folgt und zudem inhaltliche Korrekturen initiieren kann ((.) nee FALSCH; Z. 08). In der allgemein unruhigen Klassensituation, die sich hier auch im unterrichtlichen Gespräch abbildet (Zwischenrufe und Unaufmerksamkeit, Nebengespräche) positioniert er sich durch die Nennung der richtigen Lösung – wenngleich mit nichtstandardsprachlicher Aussprache – erneut als aktiv. Seine Lösung wird sowohl von Mira, die die Frage ursprünglich beantworten sollte, als auch im Anschluss von Herrn Walter aufgegriffen, wiedergegeben und damit ratifiziert (Z. 18–20). Dies löst bei Sami ein lautes Jubeln aus, das er mit der jugendsprachlichen Beteuerungs- und Bekräftigungsformel wallAH? (Z. 21)⁸² einleitet. Mit der Fortführung =ich hab da geSEHen nice- (Z. 22) führt er seine Antwort auf ein geschicktes Lesen oder Kombinieren zurück und nicht auf materialunabhängiges Wissen. Hier mischt sich die Selbstpositionierung als geschickt mit einem spielerischen Wettbewerbscharakter, mit dem er an schulische Aufgaben herangeht. Gleichzeitig leistet er durch diesen lauten Zwischenruf einen Beitrag zur unruhigen Klassensituation und zeigt erneut, dass er auch im sozialen Gefüge der Klasse mitspielen kann.

Umgang mit Misserfolg

Bevor das Eingebundensein in der Klasse näher thematisiert wird, soll an dieser Stelle Samis Umgang mit schulischem Misserfolg beleuchtet werden, der Einblicke in sein Fehlermanagement und seine Emotionsregulation, auch bei Gesichtsbedrohung, gibt. In diesem Bereich zeigt sich zudem deutlich, dass Sami in dieser Klasse vornehmlich als regulärer Schüler behandelt wird, sich inhaltliche Fehler eingestehen kann, aber bei drohendem Gesichtsverlust klar widerständig agiert.

In der folgenden Sequenz aus dem WZG-Unterricht beantwortet er eine Frage falsch:

Beispiel 51: **WRS_WZG_3** (15:20)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Smi = Sami, Leh = Herr Walter, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

((Lautes Hintergrundgemurmel in der Klasse))

01 Smi: <<laut> nummer NEUN,>
 02 ÄH-
 03 <<lesend> wie VIEle was,
 04 wie viele sitze hat der bundestag nor(.)MALerweise;>

⁸² Die aus dem Arabischen stammende Beteuerungs- und Bekräftigungsformel Wallah, wörtlich *bei Gott*, wird in der Klasse wie allgemein im Jugendkontext häufig dazu verwendet, der eigenen Aussage mehr Gewicht zu verleihen.

Der von Sami fortgeführte Modus (es ist, wie bereits erwähnt, sehr unruhig in der Klasse) wird durch die Korrektur der Antwort des Lehrers unterbrochen. Sami gesteht seinen Fehler mit einem überraschten Ausruf (Oha: (amanakum,) Z. 11) ein⁸³ und begründet seine Aussage gleich durch einen nachgeschobenen Aussagesatz (ich hab das nicht geseHen;> Z. 12), wie es bei dispräferierten Aussagen oft der Fall ist. Gleichzeitig zeigt er damit an, dass sein Fehler nicht auf mangelndes Wissen, sondern auf ein Übersehen der Information zurückzuführen ist. Seine Korrekturhandlung in Z. 14 im offiziellen Unterrichtsdiskurs wird nach der Ratifizierung durch Herrn Walter gleich abgelöst von Interaktionen mit seinem unmittelbaren Umfeld. Mit ja wallAH (hier,) (Z. 16) wendet er sich an einen Mitschüler und bezichtigt ihn in einem scherzhaften Ton, ihm die Inszenierung zu verderben. *Wallah* kann hier die Funktion haben, dem Gesagten Nachdruck zu verleihen. Dies ist interessant, weil es wiederum den Eindruck stärkt, dass Sami spielerisch an den Unterricht herangeht und sich dort inszenieren möchte, was mit der fehlerhaften Antwort nicht gelungen ist. Genauso schnell wendet er sich jedoch wieder dem offiziellen Unterrichtsgeschehen zu und stellt eine organisatorische Frage, nämlich ob er auch die zehnte Frage beantworten darf. Dies zeigt erneut, wie Sami mit den

175

schulischen Parallelstrukturen *offizielles Unterrichtsgeschehen* und *informelle Aktivitäten im Sozialgefüge der Klasse* jongliert.

Dass Misserfolg im offiziellen Unterrichtsgeschehen für Sami allerdings auch mit Gesichtsbedrohung einhergehen kann, zeigt sich in der folgenden Sequenz, in der Sami bereits bei der Einführung und Übernahme der Aufgabe sein Selbstbild als kompetenter Schüler gegen explizite und implizite Niedrigpositionierungen verteidigt.

Beispiel 52: **WRS_BIO_1** (08:33)

Werkrealschule, 9. Klasse, Bio (Frau Brand)

Leh = Frau Brand, Mra = Mira, Ptr = Patrick, Ibr = Ibrahim, Smi = Sami

01 Leh: ihr dürft jetzt das blatt mit VORbringen;
 02 und ihr dürfts auch ABlesen;
 03 JA,
 04 wir sind ja wie ich gesagt hab erst am beginn das
 EINzuüben;
 05 (.) ZIEL ist,
 06 dass ihr SPÄter einmal,
 07 vielleicht mit kleinen karTEIkarten,
 08 wo STICHpunkte draufstehen;
 09 (.) vorne steht und frei erZÄHLT.
 10 so FREI sprecht wie ich,
 11 (.) dass ihr SAGT,
 12 =ich hab zum beispiel die krankheit salmonELlen;
 13 und (.) darüber möchte ich euch FOLgendes erzählen;
 14 und dann sagt ihr vier fünf SÄTze,
 15 was ihr AUFgeschrieben habt;
 16 SO ja (.) bitte,
 17 <<zu Mira> JA>,
 18 Mra: darf ich auf toILETte bitte,
 19 Leh: <<erlaubend> MHM,>
 20 Ptr: (-) WAS müssen wir,
 21 Leh: KEIner der mutig ist,
 22 Ibr: [ICH will;]
 23 Smi: [doch (.) ICH;]
 24 Leh: <<zu Ibrahim> dann kommst du bitte mal VOR?>
 25 und die anderen hören bitte ZU?
 26 und ich erINnere nochmal,
 27 dass wir respektvoll miteinander UMgehen,

In dieser ersten Szene der Sequenz erläutert die Lehrerin Frau Brand die Aufgabe – es geht um Kurzreferate – und stellt die Personen, die sich zutrauen, jetzt ein solches Referat zu halten, als mutig dar. Ibrahim und Sami bekunden verbal, dass sie bereit sind, diese Aufgabe zu übernehmen. Sami greift dabei die implizit durch Frau Brand geäußerte Herausforderung, dass man Mut brauche, um seinen Text vorzutragen, auf, und widerspricht mit dem Widerspruchsmarker

doch der Annahme, dass sich keiner finde (Z. 23). Im Sinne der Äußerung durch Frau Brand positioniert er sich damit als mutig und selbstbewusst.

Dass er die implizite Fremdpositionierung der Schülerschaft als ängstlich und schüchtern als unangemessen empfindet, zeigt sich, als er nach Ibrahim aufgerufen wird, um sein Referat vorzutragen, und noch eine Nachfrage äußert:

Beispiel 53: **WRS_BIO_1** (14:09)

Werkrealschule, 9. Klasse, Bio (Frau Brand)

Leh = Frau Brand, Smi = Sami, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

```

01  Leh:   so wer ist der zweite MUTige;
02  Smi:   (.) ICH;
03  Leh:   *JA,
           *((Lacher von Hamza))
04  Smi:   soll ich von HIER lesen;
05  Leh:   wenn du dich nicht TRAUST nach vorne zu stehen,
06          dar[fst du sitzen BLEIben,   ]
07  Smi:   [warum soll ich mich nicht] TRAUEn amanakum;*
           *((einzelne Lacher in der Klasse))
08  Leh:   aber es ist SO,
09          dass wenn die PRÜfung ist,
10          müsst ihr auch vor den drei prüfungsVORSitzenden (.)
           stehen;
11  Smx:   wer sind die DREI,
```

Diese Szene ist bezüglich der Positionierungen interessant. Sami übernimmt die Aufgabe als zweiter Mutiger und hat noch eine Verfahrensnachfrage, nämlich ob er nach vorne kommen oder von seinem Platz in der ersten Reihe aus lesen soll. Die Lehrerin eröffnet ihm die Möglichkeit, an seinem Platz zu bleiben, allerdings gepaart mit dem dispräferierten Grund des Sich-nicht-Trauens. Dies weist Sami energisch mit der Rückfrage [warum soll ich mich nicht] TRAUEn amanakum; (Z. 07) zurück und markiert diese mögliche Zuschreibung als Zumutung, indem er seine Äußerung mit einem jugendsprachlichen, aus dem Türkischen entlehnten Kraftausdruck abschließt (*amanakum*, s. Fußnote 82). Dieses kann in Gesprächen als Füllwort neben dem oben verwendeten *verdammt* auch die Funktion des deutschen *was/warum zum Teufel* oder *du kannst mich mal* übernehmen, in anderen Kontexten aber auch als Schimpfwort anderen Personen gegenüber gebraucht werden. In der vorliegenden Sequenz wird *amina koyoyım* nach Einschätzung von Muttersprachler/-innen eher als Interjektion und Intensifikator genutzt, die Sami einsetzt, um seine Empörung über die Unterstellung auszudrücken, und hat keinen Personenbezug. Deutlich bleibt, dass dies als eine starke explizite Rückweisung der vorangegangenen lehrerseitigen Fremdpositionierung als schüchtern und ängstlich zu lesen ist und Sami sich damit als selbstbewusst und kompetent positioniert.

Dieser Selbstsicherheit steht allerdings eine Unsicherheit auf Verfahrensebene entgegen, der er mit einer Nachfrage begegnet:

dies zu Rückzug, undeutlicherem, leiserem Sprechen sowie dem Eingestehen eines Nichtwissens (Z. 29). Dass er nach Nennung des Begriffs *Masern* den Namen der Krankheit wiederholt (Z. 33), zeigt seine Lernbereitschaft und den Wunsch nach guter Performanz auch in dieser schwierigen Situation. Der durch die Lehrerin mehrmals erfolgenden Positionierung als Schüler mit Unterstützungsbedarf bei dieser Art von Aufgabe – realisiert durch die Äußerung des Nichtverstehens (Z. 26), den expliziten Hinweis auf nun erfolgende Unterstützung (Z. 38) und die Ankündigung des Vormachens (Z. 39) – widerspricht Sami aktiv mit *das war doch gut wallah*; (Z. 43) und zeigt so, dass es ihm schwerfällt, das Urteil zu akzeptieren. Dies ist als Versuch der Gesichtswahrung zu sehen. Auffällig ist, dass hier vonseiten der Lehrerin keine offensichtliche Diagnose des Problems vorgenommen wird, die Samis Status als Seiteneinsteiger berücksichtigt. So wird weder der Lesefluss noch die Aussprache als Problematik angesprochen, noch werden anderweitig sprachliche Gegenstände markiert. Vielmehr nimmt Frau Brand Samis Kurzreferat zum Anlass, eine idealtypische Lösung zu demonstrieren, wie auch im weiteren Verlauf deutlich wird:

Teil 3 (16:27)

44 Leh: könnt ihr (mal zuhören,)
 45 (--) die KRANKheit,
 46 (-) mit der ich mich mit meinem ZEItungsartikel
 beschäftigt habe,
 47 heisst MAsern;
 48 (.) die masernkrankheit hat sich in baden WÜRttemberg
 sehr verbreitet;
 und der erreger kam aus der SCHWEIZ.
 49 Smx: OH,
 50 Smx: OH?
 51 Leh: in der schweiz waren sehr viele leute daran erKRANKT;
 52 dadurch dass viele menschen in der schweiz aus
 deutschland hinfahren und ARbeiten,
 53 und wieder zuRÜCKfahren,
 54 wurde der erreger auch hier nach baden württemberg
 nach süddeutschland ANgeschleppt.

[Auslassung 10 Zeilen]

65 Leh: hier würde jetzt auf deinem ZETtel noch fehlen,
 66 wie die krankheit überhaupt AUSsieht;
 67 wie sie verLÄUFT,
 68 ER hat gesagt,
 69 Ebola hat durchfall fieber,
 70 man verBLUtet innerlich,
 71 und bei MAsern,
 72 weisst du wie sich das ÄUSSert,
 73 die masernERkrankung,
 74 Smi: nee ich SAG ihnen [()]

75 Smx: [ICH-]
 76 soll ich SA-
 77 ich WEISS wie;
 78 Leh: WEISST du eh,
 79 Smx: JA,
 80 =man bekommt so rote äh piCKELchen im gesicht,
 81 Leh: geNAU;
 82 Smx: man bekommt FIEber,
 83 Leh: JA;

[Auslassung 20 Zeilen]

104 Smx: AH frau-
 105 Leh: <<zu Sami> hast du jetzt so ein bisschen von mir
 ANgenommen?
 106 und dann(.) LERNST du so bisschen besser so näh?>
 107 Smi: es war SCHLECHT, *
 *((Lachen von Schüler/-innen))
 108 Leh: JA,
 109 es war noch EINiges zu verbessern,
 110 so wie ich es jetzt gerade VORgemacht habe,
 111 so möchte ich es gerne Haben;
 112 aber der TEXT war auf der karte gut;

Nach ihrer exemplarischen Präsentation des Themas erläutert die Lehrerin, was noch zu ergänzen wäre (Symptome), und fragt dies auch bei Sami ab, der ein Wissen aber verneint (nee ich SAG ihnen [()] Z. 74). Nach Klärung der Symptome von Masern und einer Disziplinierung von Patrick (hier nicht abgebildet) wird deutlich, was sie von Sami erwartet: Er soll ihre vorgeführte Version *annehmen* und besser lernen (Z. 105 f.). Die darin immanenten Fremdpositionierungen Samis treffen an dieser Stelle auf Samis Eingeständnis, dass sein Referat schlecht war (Z. 107). Dass sie das Problem auf der Ebene des Vortrags verortet, wird in Z. 112 deutlich, in der sie Samis Vortragstätigkeit mit dem vorbereiteten Text kontrastiert: aber der TEXT war auf der karte gut; (Z. 112). Samis Reaktion darauf ist, dass er die Karte zerreißt und sagt, dass er diese neu schreibe (hier nicht abgebildet). Interessant ist in diesem Zusammenhang der Wechsel im Umgang mit dem Gesichtsverlust. Während er sich vor dem Wiederholen seines Vortrags durch die Lehrerin mit Widerspruch gegen den Gesichtsverlust wendet, ändert er nun die Strategie, erkennt seinen Misserfolg an und vernichtet mit der Karte das Relikt seines Vortrags. Ob dies als eine symbolische Distanzierung von der schlechten Leistung angesehen werden kann oder als eine Art emotionale Entladung, um den Ärger über den Misserfolg abzubauen, sei dahingestellt. Durch die Ankündigung, den Text erneut zu verfassen, erkennt er die Fremdpositionierung der Lehrerin an dieser Stelle trotz akuter Gesichtsbedrohung an.

Die Situation ist zudem interessant, da sie der Lehrerin Anknüpfungspunkte geboten hätte, Sami erst kürzliche Teilnahme am regulären Unterricht und damit Merkmale seiner Bildungs-

biographie zu thematisieren und als Grund für seine Leistung (Vorlesen) zu identifizieren. Eine solche Diagnose geschieht hier nicht.

Dass Sami aber nicht nur drohendem Gesichtsverlust ausgesetzt ist, sondern selbst auch Bloßstellungen betreiben kann, zeigt sich im WZG-Unterricht. Hier kommentiert er das Vorlesen einer Frage durch Gina, eine eher schwache Schülerin:

Beispiel 55: **WRS_WZG_3** (06:47)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Leh = Herr Walter, Gna = Gina, Smi = Sami

```

01   Leh:   mach mal die frage DREI,
02           GIna,
03   Gna:   <<lesend> wie VIEle [b-      ]
04   Smi:           [FALSCH] *
                *((ein Schüler lacht))
05   Gna:   BÜRgerinnen sind dieses mal (.) wahlberechtigt,
06           EINundsechzig komma fünf millionen;>
07   Leh:   geNAU,
08           GANZ schön viele;
```

In dieser Sequenz aus der gemeinsamen Ergebnissicherung des Arbeitsblattes zur Wahl kommt es zu einem Zwischenruf von Sami, der nicht sonderlich laut ist, aber in seiner Umgebung wahrgenommen und mit Lachen quittiert wird. Zeitlich ist dieser beim Vorlesen der Frage verortet, also an einem Zeitpunkt, an dem ein Fehler sehr unwahrscheinlich ist. Auch ratifiziert Herr Walter später Ginas Antwort als richtig (Z. 07). Durch den Zeitpunkt und die damit ohne direkten Auslöser (Fehler) erfolgende Bewertung aktualisiert Sami die in der Klasse bekannte Zuschreibung Ginas als schwache Schülerin. Gleichzeitig übernimmt er hier ungefragt eine Bewertungsfunktion, die eigentlich dem Lehrer zusteht und der dieser zu einem späteren Zeitpunkt auch nachkommt. Er zeigt damit an, dass er die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/-innen einschätzen kann, und reaktualisiert seine peerbezogene Mitspielkompetenz, die hier darauf ausgerichtet ist, Reaktionen von Mitschüler/-innen hervorzurufen. Dieses gesichtsbedrohende Frotzeln gegenüber anderen zeigt seine soziale Integration in der Klasse, gleichzeitig aber erneut sein gekonntes Oszillieren zwischen dem offiziellen, thematisch geleiteten Unterrichtsgeschehen und dem informellen Kontext der Peer-Kommunikation.

Soziale Eingebundenheit im Klassengefüge

Sami scheut sich auch nicht, Peer-Aktivitäten ohne Unterrichtsbezug offen auszuüben. Als Herr Walter Mario im WZG-Unterricht wegen einer unangemessenen Bemerkung nach Hause schickt (ok du gehst jetzt EInfach, | PACK dein krempel und geh; WRS_WZG_3 (24:37)), geht Mario noch durch den Gang und schlägt insgesamt mit drei Schülern ein, einer davon ist Sami. Die Mitschüler/-innen lachen laut über Marios Abgang.

Mit dem Einschlagen unterstützt Sami in dieser Situation die rebellische und selbstbewusste Selbstpositionierung Marios und positioniert sich als Verbündeter und Unterstützer. Dass

Mario seine ausgestreckte Hand annimmt und einschlägt, zeigt Samis soziale Akzeptanz in der Klasse als vollwertiges Klassenmitglied.

Störendes Potenzial durch Ausführung von Peer-Aktivitäten zeigt er, als seine Mitschülerin Kaja von einer Schulsozialarbeiterin aus dem Unterricht geholt wird:

Beispiel 56: **WRS_BIO_2** (18:50)

Werkrealschule, 9. Klasse, Bio (Frau Brand)

Soz = Sozialarbeiterin, Leh = Frau Brand, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Smi = Sami

```

01  Soz:    guten MORgen?
02          ich hätte gern die Kaja,
03          wenn die grad zu entBEHre isch;
04          wenn NET dann:-
05  Leh:    [JA?   ]
06          [müssen] wir das SPäter machen,
07  Leh:    nein das GEHT; *
                                * ((Sami lacht))
08  Smx:    OH-oh kaja,
09  Smi:    (--) Kaja;*
                                * ((vereinzelt Lachen, vokale Geräusche in der Klasse))

10  Soz:    ohne kommentAR,
11  Smx:    (.) jacky CHAN;
12  Soz:    SAmi?
13          ohne kommentAR;
14          (.) KAja komm,
15  Smx:    (--) KObra*
                                * ((weiter vereinzelt Lachen und Unruhe in der Klasse))

```

Durch diesen Zwischenruf positioniert sich Sami erneut sozial in der Klasse. Schon davor hat ein Schüler mit OH-oh kaja, (Z. 08) eine Interpretation der Situation nahegelegt, nämlich dass es eine unangenehme Situation für Kaja ist. Sami versucht nun mit dem Ruf ihres Namens, Kajas Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen (Z. 09). Damit zeigt er zum einen Präsenz in der Klasse, spielt aber auch mit sozialen Normen, da er die Unterrichtsordnung kurzzeitig stört und sich so seinem Klassenkameraden anschließt. Die Reaktion der anderen Schüler/-innen (Lachen und vokale Geräusche) kann darauf hinweisen, wie Sami in der Gruppe wahrgenommen wird. Ob als Spaßvogel oder Störer – jedenfalls kann er auch hier im Duktus der Klasse mitspielen und betreibt somit (intendiert oder nicht) eine Pflege seines Sozialprestiges in der Klasse auf Kosten von Kaja.

Dieses Zeigen seines sozialen Eingebundenseins hat Elemente eines offen widerständigen Verhaltens im Sinne einer Störung des Unterrichtsverlaufs. Dies zeigt sich auch in anderen Sequenzen, u. a. durch lautes Verhalten, Zwischenrufe und damit einhergehendes Verletzen der erwarteten institutionellen Normen oder Regeln im Unterrichtsverlauf. Gleichzeitig scheint ihm dies aber den Status als vollwertiger Klassenkamerad zu sichern und ist als eine

Bearbeitung des bereits angesprochenen Spannungsverhältnisses zwischen *doing being* lernwilliger Schüler und *doing being* akzeptierter Klassenkamerad zu lesen.

Diese Verbindung zwischen sozialer Einbindung und widerständigem Verhalten ist interessant und wird in der Synthese individueller und kollektiver Perspektiven an der Werkrealschule (vgl. Kap. 7.4) genauer untersucht, insbesondere unter dem Aspekt, inwieweit dies auf eine Anpassung Samis an die Klassenkultur hinweist. Jedenfalls zeigt sich deutlich, dass Sami der Peer-Ebene und damit dem im Hintergrund stets präsenten Sozialgefüge in der Klasse mindestens genauso viel Raum einräumt wie dem Verfolgen des vordergründigen Unterrichtsverlaufs.

Zusammenfassung

Bei Betrachtung der dargestellten Sequenzen und Analysen in der Zusammenschau wird deutlich, dass Samis Identitätsaushandlungen, seine Selbstpositionierungen sowie die Fremdpositionierungen Samis durch Lehrpersonen und Klassenkamerad/-innen ein komplexes Gefüge darstellen, das im sozialen Raum der Klasse und ihres Unterrichts verortet ist. Auf individueller Ebene lässt sich bzgl. der interaktionalen Ko-Konstruktion von Samis Schüleridentität festhalten, dass mit seinem Selbstmanagement sowohl ein klarer Wille zur unterrichtlichen Beteiligung als auch eine starke soziale Eingebundenheit in der Klasse, möglicherweise verbunden mit einer unterschwelligem Verpflichtung zur Statuswahrung, einhergeht. Er positioniert sich in den Interaktionen als dem Unterricht folgend und leistungswillig. Dafür greift er häufig auf das bewusste Gestalten und Präsentieren des eigenen Auftritts als Teil eines *Impression Managements* zurück, das sich wahlweise auf das offizielle Unterrichtsgeschehen oder parallel ablaufende Peer-Prozesse bezieht und somit seiner Unterrichtsbeteiligung sowie seiner sozialen Einbindung in die Klasse dient. In diesem Kontext sind Aussagen wie STEHLST (du/die) show; (Beispiel 51: WRS_WZG_3 (15:20), Z. 17) als Ausdruck seiner Inszenierung, des darin deutlich werdenden Selbstbewusstseins und seines spielerischen Herangehens an Unterricht zu werten.

Auffällig ist das geschickte Oszillieren zwischen den verschiedenen Ebenen des Unterrichts. Sami scheint die Abläufe im offiziellen Unterrichtsverlauf als eine Art Spiel mit Wettbewerbsorientierung zu betrachten. Dies zeigt sich in der häufigen Beteiligung und ihrer Einforderung sowie darin, dass er einfache Fehler problemlos eingestehen kann und laut Erfolge feiert, vornehmlich mit jugendsprachlichen Ausdrücken (wallAH, Beispiel 50: WRS_WZG_3 (14:32) & Beispiel 54: WRS_BIO_1 Teil 2 (15:52)) oder Erklärungen, warum ihm etwas gelungen ist (=ich hab da geSEHen nice- Beispiel 50: WRS_WZG_3 (14:32)). Der spielerische Umgang lässt ihn allerdings auch institutionelle Regeln verletzen und führt zu Selbstpositionierungen als übermütig und Fremdpositionierungen durch Lehrpersonen als störend.

Inszenierungen betreffen im gleichen Maße aber auch das Positionieren im sozialen Klassengefüge, das er gekonnt zeitgleich oder in engem Wechsel mit dem offiziellen Unterrichtsgeschehen adressiert, so dass seine Klassenkamerad/-innen oft als primäre Adressat/-innen seiner Inszenierungen gesehen werden können. Er fordert teilweise unter Verletzung der institutionellen Normen schulischen Unterrichts Reaktionen der Klasse ein (Beispiel 54: WRS_BIO_1 (15:07)), frotzelt im Klassenverbund und bekundet Solidarität mit widerständigen Schüler/-innen (WRS_WZG_3 (24:37)). Gleichzeitig zeigt er an, dass er ein differenziertes Bild seiner

Mitschüler/-innen hat und folglich auch (vorurteilsbehaftete) Zuschreibungen reaktualisieren kann, wenn diese negativ und subtil sind (Beispiel 57: WRS_WZG_3 (06:47)). Auch hier bedient er einen kompetitiven Rahmen in der Klassengemeinschaft, der vor Bloßstellungen nicht zurückschreckt. Ist er selbst von Gesichtsverlust bedroht, zögert er nicht, sich gegen diesen zu verteidigen, reagiert aber auch mit inhaltlicher Unsicherheit und ratifiziert im letzten Schritt die Bewertung der Lehrperson (Beispiel 54: WRS_BIO_1 Teil 2 (15:52) und 3 (6:27)).

Auffällig ist, dass in den Interaktionen nur wenige Positionierungen auftreten, die Sami als Seiteneinsteiger markieren oder den Verlauf von Interaktionen durch Samis Herkunft, seine Sprachkenntnisse und den Wissensstand als neu in der Klasse und im Schulsystem beeinflussen. Er wird sowohl von Lehrpersonen als auch von Klassenkamerad/-innen fast durchgängig als regulärer Schüler positioniert. So verwundert es nicht, dass Herkunft in Interaktionen mit Sami direkt und indirekt fast gar nicht markiert wird. Nur in der Begriffsabfrage (Beispiel 46: WRS_MA_9 (04:46)) wird durch Herrn Martens ein solcher Fokus gesetzt bzw. eine Seiteneinsteigerspezifik sichtbar aufgegriffen. Sami hingegen platziert in den Interaktionen, wie in den ersten besprochenen Sequenzen sichtbar wird, zumindest punktuell und indirekt eine Seiteneinsteigerspezifik. So wird in einigen Fragen sein seiteneinsteigerspezifischer Wissensstand deutlich, seine Fragen dienen hier der Behebung von Wissenslücken. Dies ist dann der Fall, wenn er um Worterklärungen bittet oder nach der Rechtschreibung fragt (Beispiel 47: WRS_MA_9 (43:27); Beispiel 44: WRS_WZG_6 (14:55) und Beispiel 45: WRS_WZG_6 (32:54)). Wie oben ausgearbeitet, werden Worterklärungen im Großen und Ganzen unkompliziert gegeben, aber manche Fragen Samis auch schlichtweg abgewiesen. Sami hindert das aber nicht, weiterhin aktiv am Unterricht zu partizipieren. Ihm ist also eine gewisse Resilienz gegenüber Kritik oder Nichtbeachtung zuzusprechen.

Den Einblicken in Samis Identitätsaushandlungen und in das interaktive Ko-Konstruieren seiner Schüleridentität stelle ich im Folgenden Hamza gegenüber, der die gleiche Klasse besucht. Auch hier beginne ich mit einem kurzen Einblick in Hamzas (bildungs-)biographischen Hintergrund, bevor anhand von lokalen Unterrichtssequenzen herausgearbeitet wird, wie Hamza sich in das Unterrichtsgespräch einbringt und welche Selbst- und Fremdpositionierungen damit verbunden sind.

7.2.2 Fallanalyse Hamza

Hamzas (bildungs-)biographischen Hintergrund

Hamza ist in einem kleinen, ländlich geprägten Ort am Euphrat im Osten Syriens als zweitältester Sohn einer siebenköpfigen Familie aufgewachsen und hat dort sieben Jahre die örtliche Schule besucht. Mit Intensivierung des syrischen Bürgerkriegs und der immer häufiger umgesetzten Zwangsrekrutierung aller über Vierzehnjährigen durch die dort in der Region herrschende Daesch-Miliz (Islamischer Staat) folgt er, um dieser zu entgehen, 2015 auf Wunsch seines Vaters seinem älteren Bruder nach Deutschland, der bereits drei Monate früher als Geflüchteter nach Deutschland gekommen ist. Er reist als Vierzehnjähriger zusammen mit der Frau seines Bruders illegal in die Türkei und flüchtet von dort aus mithilfe von Schleppern und unter wiederholter Bedrohung durch Sicherheitskräfte mit einem Schlauchboot nach Griechenland. Von dort aus begeben sie sich auf dem Landweg nach Deutschland. In Deutschland

kommt er zusammen mit seinem Bruder und seiner Schwägerin in einer Flüchtlingsunterkunft unter. Er beantragt früh als Minderjähriger eine Familienzusammenführung, um seine Eltern und jüngeren Geschwister nach Deutschland zu holen. Dies stößt aber auf Schwierigkeiten, nimmt viel Zeit in Anspruch und kann bis zum Ende der Datenerhebung nicht realisiert werden. Hamza leidet unter dieser Situation und vermisst seine Familie sehr. So sagt er über seine erste Zeit in Deutschland:

ich war nicht glücklich weil ich so weit von meine familie bin,
ich möchte mit ganzen familie zusammenleben und ähm ja wieder
nach syrien zurückgehen. (Aus dem leitfadengestützten Interview)

Später möchte er gerne Medizin studieren.

In Deutschland besucht er knapp ein Jahr lang eine Vorbereitungsklasse, die an der Werkrealschule angesiedelt ist. In den letzten Monaten des Schuljahres nimmt er bereits vereinzelt am Unterricht seiner späteren Regelklasse teil, insbesondere am Mathematikunterricht. Zu Beginn der 9. Klasse wechselt er vollständig in die Klasse – zusammen mit Hussein, einem anderen Syrer. Er sitzt zusammen mit Hussein und Sami in der ersten Reihe auf der Fensterseite.

Hamza zeigt sich im Unterricht lern- und beteiligungswillig. Wie er seine Schüleridentität in Interaktionen ko-konstruiert und welchen Fremdpositionierungen er dabei ausgesetzt ist, zeigt sich zum einen an der inhaltlichen Beteiligung am plenen Gespräch, aber auch im dezidierten Stellen von Fragen bei Unklarheiten sowie in der Kommunikation mit Lehrpersonen.

Er zeigt dabei Aufmerksamkeit und inhaltlichen Fokus, sodass er ernsthaft am Unterricht partizipiert, dies aber eher in einer leisen und vorsichtigen Art. Dabei gibt es klare Unterschiede in Bezug auf die Unterrichtsfächer. Im Gegensatz zu Sami gestaltet sich sein soziales Eingebundensein differenzierter. Unterrichtliche Interaktionen mit klarem Bezug zum sozialen Klassengefüge finden allenfalls mit seinen direkten Sitznachbarn Hussein und Sami statt, sonst ist Hamza im Unterricht bzgl. Peer-Aktivitäten eher zurückhaltend.

Die Fallanalyse gliedert sich somit in die Bereiche

- Selbst- und Beteiligungsmanagement
- Seiteneinsteigerspezifik
- thematische Fokussierung
- widerständig sein

Interaktions- und Selbstmanagement

Die folgenden Einblicke in Unterrichtssequenzen aus dem Mathematikunterricht offenbaren, wie Hamza im inhaltlichen Folgen des Unterrichts seine Schüleridentität schärft und seinen Beteiligungswillen zeigt, gleichzeitig aber die Unterrichtsbeteiligung seiner Mitschüler/-innen kommentiert. Dies kann geschehen, indem Hamza impliziten Aufforderungen zur programmierten Selbstauswahl folgt und sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringt.

In der vorliegenden Sequenz geht es darum, genügend Informationen herauszufinden, um den Satz des Pythagoras bei einer Zeichnung an der Tafel anwenden zu können. Hypotenuse und eine Kathete sind bekannt. Herr Martens macht darauf aufmerksam, dass die Schüler/-innen einen Teil der Rechnung einfach an der Tafel ablesen können, indem sie die Kästchen zählen:

Beispiel 57: **WRS_MA_5** (20:05)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Mkl = Maikel, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Smi = Sami, Hmz = Hamza, Hsn = Hussein

01 Leh: und jetzt kann ich doch RECHnen,
 02 kann ich des ZÄHlen,
 03 Mkl: [ja;]
 04 Smx: [(fünf] kästchen,)
 05 Leh: <<abgehackt> eins zwei drei vier fünf SECHS>
 kästchen;
 06 =sind wie viel ZENTimeter,
 07 Mkl: [(ZW)EI,]
 08 Smx: [DREI,]
 09 Smi: EI[NS-]
 10 Smx: [DREI,]
 11 Leh: drei ZENTimeter.
 12 ALso;
 13 Hmz: <<p, :-), zu Sami> was EINS,>
 14 Smi: <<p, Luft ausstoßend> HÖ?
 15 HEhe;
 16 Leh: (.) und die HÖhe,
 17 eins zwei drei vier FÜNF [kästchen sind-]
 18 Hmz: [ZWEI komma fünf;]
 19 Hsn: zwei kom[ma FÜNF;]
 20 Hmz: [ZWEI komma] fünf,
 21 Leh: zwei komma fünf ZENTimeter.

Dass ein Kästchen auf der Tafel 0,5 cm umfasst, ist den Schüler/-innen bereits bekannt. Die Antworten auf die Lehrerfrage in Zeile 06 reichen von eins bis drei (Z. 07–10). EI[NS-] (Z. 09) hat Sami geäußert, der in unmittelbarer Nachbarschaft zu Hamza sitzt. Unabhängig vom plenen Unterrichtsgespräch eröffnet Hamza jetzt einen Nebendiskurs, indem er mit lächelnder, leicht foppender Stimme zu Sami sagt: was EINS, (Z. 13). Hier zeigt er, dass er diesen Teil des Schülerjobs beherrscht und Peer-Frotzeleien außerhalb des Unterrichtsdiskurses in unmittelbarer Sitznachbarschaft initiieren kann, ohne den Unterricht nachhaltig zu stören. Dass ihn solche Aktivitäten nicht ernsthaft vom Unterrichtsgeschehen ablenken, zeigt sich daran, dass er sich gleich wieder dem Unterrichtsgespräch zuwendet und die darauffolgende *Designedly Incomplete Utterance*⁸⁴ des Lehrers (eins zwei drei vier FÜNF [kästchen sind-] Z. 17), noch während dieser spricht, korrekt beantwortet. Hier antizipiert Hamza die Frage des Lehrers und positioniert sich durch seine schnelle Antwort als dem Unterricht aktiv folgend. Die Wiederholung seiner Antwort in gleicher Lautstärke, nachdem Hussein sie

⁸⁴ *Designedly incomplete utterances* (DIU) sind unvollständige Äußerungen, die von Lehrpersonen verwendet werden, um Schüler/-innen dazu zu bringen, bestimmte bereits lehrseitig festgelegte Inhalte zu äußern (vgl. Koshik 2002; Willmann (2023: 170). Diese Methode dient weniger dem Informationsgewinn, sondern vielmehr dazu, das Wissen und Verstehen der Schüler/-innen zu überprüfen, sie in das Unterrichtsgespräch einzubinden und die thematische Entfaltung zu steuern.

ebenfalls ohne Meldung in den Raum gestellt hat, unterstreicht seine Involviertheit. Sie weist darauf hin, dass er in diesem offenen Unterrichtsetting, in dem keine aktive Rederechtsverteilung vonseiten der Lehrperson stattfindet, bereit ist, seiner Stimme Gehör zu verschaffen. Der Lehrer greift die Lösung auf und übernimmt sie in den Tafelanschrieb.

An dieser Sequenz zeigen sich verschiedene identitätsrelevante Positionierungen Hamzas durch seine selbstinitiierte Unterrichtspartizipation. Auffällig ist, dass diese einzig Selbstpositionierungen und unidirektional sind – sie werden nicht von der Lehrperson aufgegriffen, auch wenn Herr Martens die aus der Klasse erfolgten Beiträge aufnimmt, damit als richtig ratifiziert und in den Tafelanschrieb integriert.

Inhaltlich ähnliche Positionierungen, die durch Fremdpositionierungen ergänzt werden, zeigen sich auch in einer anderen Unterrichtsstunde im Fach Mathematik, in der es zu einer dialogischen Interaktion zwischen Hamza und dem Lehrer Herr Martens beim Vervollständigen einer Rechnung an der Tafel kommt. Die nun folgende zweigeteilte Sequenz zeigt, wie sich diese aktive Gesprächsübernahme durch das Aufrechterhalten einer programmierten Selbstwahl durch Hamza auch nach dem Nennen einer fehlerhaften Antwort anbahnt:

Beispiel 58: **WRS_MA_9** (25:31)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Mkl = Maikel, Leh = Herr Martens, Smi = Sami, Hmz = Hamza, Ptr = Patrick, Tmr = Timur, Mch = Michael, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Hsn = Hussein

Teil 1

```

09  Mkl:   vierzehn komma EINS,
10  Leh:   vierzehn komma eins WAS,
11  Mkl:   ja quaDRAT;
12  Leh:   GIBT,
13         (-) GIBT,
14  Smi:   ÄH:M,
15  Leh:   also des kann ich AUCH nicht im kopf so schnell;
16  Smi:   (.) soll ich SAgen,
17         HEhehe,
18  Hmz:   (.)tausend[neunundACHTzig,]
19  Ptr:           [neunundzwanzig] komma ZWEI,
20  Tmr:   NEUN-
21         hundertneun(.) hundertACHTund*neunzig;
                                     *((Gemurmel in der Klasse))
22  Leh:   <<zu Ptr> also wenn dann ACHTundzwanzig komma zwei,
23         und WANN-
24         wenn dann is es wieder dieser ANfangsfehler,
25         =dass du mal ZWEI rechnet;>
26  Mkl:   hundertACHTun::neunzig;
27  Leh:   hundertACHTundneunzig,
28         exAKT,
29  Ptr:   achSO ja;
30  Smx:   [KOMma,]
```

- 31 Smi: [NEIN,]
 32 Smx: NEUNundzwanzig he[he-]
 33 Leh: [kom]ma acht NEUN,
 34 Smi: komma [ACHT eins;]
 35 Smx: [ACHT eins,]
 36 Leh: dann komma ACHT;

In dieser Sequenz geht es erneut um den Satz des Pythagoras innerhalb einer komplexeren Aufgabe.⁸⁵ Gesucht wird die Kathetenlänge, die die Höhe h in einer Pyramide darstellt. Bekannt ist an dieser Stelle bereits die Hypotenuse mit 14,1 cm des entsprechenden Dreiecks und eine Kathete mit 5 cm, die beide quadriert werden müssen. Anschließend soll das Kathetenquadrat vom Hypotenusenquadrat subtrahiert und aus diesem Ergebnis die Quadratwurzel gezogen werden.

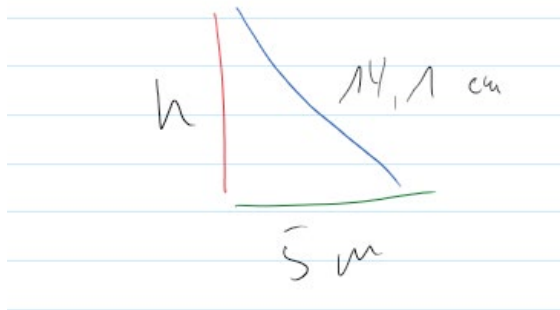


Abbildung 7: Unterrichtsmitschrift

Der Lehrer schreibt die Rechnung an die Tafel, an der bereits eine Zeichnung zu sehen ist (siehe Abbildung 8), und fordert insbesondere von Mikel, den er zuvor aktiv aufgerufen hat (hier nicht abgebildet), Angaben und Rechenschritte ein. So gibt er sich nicht mit dem Wert 14,1 zufrieden, sondern möchte auch noch die Einheit hören (vierzehn komma eins WAS, Z. 10). Er kommentiert die darauffolgende Antwort nicht weiter, sondern schließt direkt an den Wert an und fordert mit GIBT, (Z. 12) die Lösung der Quadrierung. Hier kommt es zu einer ko-konstruierten

DIU von Lehrperson und Schüler/-innen. Dies nehmen mehrere Schüler/-innen zum Anlass, ihre Lösung durch Reinrufen einzubringen. Auch Hamza kommt dieser Aufforderung nach und nennt eine Lösung ((.)tausend[neunundACHTzig], Z. 18), bei der die Ziffern zwar korrekt, aber falsch zusammengesetzt sind. Hier wird eine Problematik beim Lesen der Ziffern erkennbar, ist die richtige Lösung doch 189 cm² (bzw. 189,81 cm²). Hamzas Versprecher wird nicht thematisiert, dafür wird aber der Rechenweg eines anderen Schülers als Anfängerfehler charakterisiert (Z. 24 f.: dann is es wieder dieser ANfangsfehler, | =dass du mal ZWEI rechnet;). Hamza lässt sich dadurch nicht von seiner Beteiligung abhalten, denn im weiteren Verlauf der Sequenz ergreift er erneut das Wort. Im Anschluss an die implizite Handlungsaufforderung des Lehrers was mach ich NOCH (Z. 38) verbalisiert er die nächsten beiden Rechenschritte (und dann fünf äh fünf ä:h ins quadrat AUCH, Z. 40; danach wir müssen MINus machen, Z. 42) und führt sie jeweils aus:

⁸⁵ Die Höhe einer Pyramide soll mithilfe des Satz des Pythagoras berechnet werden, indem zuerst die Apotheme – Höhe der Seitenfläche – berechnet und dann als Hypotenuse für die Berechnung der Höhe h verwendet wird. Zum Zeitpunkt der Sequenz ist die Apotheme bereits berechnet.

Teil 2 (25:16)

37 Smi: warum nicht EINS,
 38 Leh: was mach ich NOCH,
 39 <<p, zu Sami> des is mir zu WEnig;>
 40 Hmz: und dann fünf äh fünf ä:h ins quadrat AUCH,
 41 is fünfundZWANzig
 42 danach wir müssen MINus machen,
 43 und wir haben (.) hundert drei SIEBzig komma acht eins;
 44 Leh: *(-)gibt WIE viel,
 * ((Leh schreibt an Tafel))
 45 Hmz: hundert drei SIEBzig komma acht eins;
 46 Leh: *(-)und DANN,
 *((Leh schreibt an Tafel))
 47 Hmz: und dann (würzel) DREIzehn komma eins,
 48 Leh: (--)WIE viel,
 49 Hmz: [dreizehn komma EINS,]
 50 Hsn: [dreizehn komma eins ACHT;]
 51 Smx: (xxx)
 52 Leh: also die höhe ist dreizehn komma EINS acht (.) meter.
 53 (.) NOCHmal,
 54 das LINke an der sache war,
 55 dass wir die SEIte kannten,
 56 und NICHT diese höhe;

Herr Martens schreibt in dieser Sequenz mit und fragt die von Hamza im Rahmen seiner Verbalisierung der Rechenschritte genannten Ergebnisse jeweils noch einmal nach ((-)gibt WIE viel, Z. 44; (--)WIE viel, Z. 48), woraufhin Hamza die jeweilige Zahl nennt. Während das Beteiligungsfeld anfangs noch breit besetzt war, entwickelt sich hier eine längerfristige Turnübernahme durch Hamza, dem die anderen das Feld überlassen. Der Lehrer geht bereitwillig auf diesen bilateralen Austausch ein und positioniert Hamza als einen sinnvoll zum augenblicklichen Unterrichtsfokus beitragenden Schüler. Durch diesen eingeräumten Interaktionsraum kann Hamza zeigen, dass er den Unterrichtsinhalt durchdrungen hat und sich durch kleine Widrigkeiten wie falsch ausgesprochene Zahlen nicht aus dem Unterrichtsgespräch zurückzieht. Konkret zeigt sich hier Hamzas Sicherheit im Umgang mit dem mathematischen Konzept und seine Bereitschaft, seine Fähigkeiten ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Er positioniert sich sichtbar als beteiligungswillig und -fähig sowie mathematisch kompetent. Gestärkt wird diese Positionierung durch eine allgemein an die Klasse gerichtete Einordnung zur Schwere der Aufgabe durch Herrn Martens: Sie war besonders, da eine Kathete unbekannt, dafür aber die Hypotenuse bekannt war (Z. 55 f.).

Das Angebot, sich inhaltlich durch programmierte Selbstauswahl am Unterricht zu beteiligen, bietet Hamza also einen guten Rahmen, um sich aktiv einzubringen. Auch bei direkten Rede-rechtszuteilungen gelingt das Einbringen und Aufzeigen seines Wissensstands, wenn die Antwort klar abgrenzbar ist:

Beispiel 59: **WRS_MA_5 (22:22)**

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Hmz = Hamza, Mkl = Maikel, Hsn = Hussein

01 Leh: BE is die hypotheruse;
 02 waRUM,
 03 HAMza,
 04 Hmz: <<aufmerkend> JA,>
 05 Leh: waRUM,
 06 Mkl: [darf ICH,]
 07 Hmz: [äh::-]
 08 weil es gegen äh Über
 09 äh richt äh von RECHte winkel;
 10 Leh: <<ausstoßend, schnell> JA;>
 11 =SEHR gut;
 12 Hsn: =<<scherzend> ECHT,>

Hamza reagiert auf die Aufforderung des Lehrers, zu benennen, warum *b* die Hypotenuse ist (Z. 01 f.). Auch wenn er sprachlich etwas unsicher ist und auf Reparaturen (vgl. Schegloff et al. 1977; Egbert 2009: 53 ff.) zurückgreift, erhält er initial sein Rederecht mit der Interjektion [äh::-] (Z. 07) gegenüber anderen Schüler/-innen aufrecht und nennt die korrekte Antwort. Hier zeigt er, dass er trotz noch vorhandener sprachlicher Schwierigkeiten seine fachlichen Kompetenzen zu versprachlichen weiß. Das =SEHR gut; (Z. 11) des Lehrers ratifiziert seine Antwort im Zusammenhang mit einer positiven Bewertung und beinhaltet somit eine lobende Fremdpositionierung. Inwieweit dieses Lob, das zudem mit dem intensitätsverstärkenden Adverb *sehr* verstärkt wird, Hamzas Schwierigkeiten beim Verbalisieren berücksichtigt, lässt sich nicht direkt aus den Daten herauslesen. Husseins scherzhafter Einwurf in Zeile 12 (= <<scherzend> ECHT, >) scheint sich auf die Bewertung des Lehrers zu beziehen und diese infrage zu stellen. Dies könnte als Markierung einer Seiteneinsteigerspezifik beim Grad der positiven Bewertung gelesen werden, zeigt aber gleichzeitig an, dass Hamzas Unterrichtsbe teiligung in die Peer-Aktivitäten mit seinen Sitznachbarn miteinfließt. Durch Hussein wird wieder ein Nebendiskurs eröffnet, der aber für die Mehrheit der Klasse und höchstwahrscheinlich auch für den Lehrer nicht wahrnehmbar ist. Dazu tragen auch das schnelle Geschehen in der Klasse und der Lautstärkepegel bei.

Anders stellt sich seine Sicherheit dar, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte zu erläutern – und zwar außerhalb des geschützten Rahmens seines Sitzplatzes. Die nun folgende Sequenz zeigt seine Unsicherheit ob der Aufgabe auf. Er reagiert auf die Aufforderung, zu erklären, wie er bei der Anwendung des Satzes des Pythagoras vorgegangen sei, zögernd und nur eingeschränkt bereitwillig. Dabei steht nicht zur Debatte, dass Hamza das Konzept beherrscht, denn er hat die Hausaufgabe erledigt, in der er den Satz des Pythagoras anwenden musste. Er führt im Verlauf der Sequenz als Grund für sein Zögern explizit seine Sprachkenntnisse an ((aber ich KANN [kein-]) Z. 10). Interessant ist diese Sequenz zudem, da es hier zu starken Fremdpositionierungen durch Herrn Martens kommt, die sich vor allem in Ermutigungen äußern:

Beispiel 60: **WRS_MA_2** (04:54)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Hmz = Hamza, Mra = Mira, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Alb = Albana, Tmr = Timur

Teil 1

- 01 Leh: HAMza-
 02 verSUCH mal (.) zu erklären,
 03 WAS du gemacht hast und was wir gemacht haben.
 04 =verSUCHS mal.
 05 und wir verSUCHen ma zuzuhören,
 06 und auch dem (.)hamza mal zuRÜCKmelden,
 07 ob ihr des verSTANDen habt oder nicht;
 08 (.) JA,
 09 verSUCHS ma hamza;
 10 Hmz: (aber ich KANN [kein-)]
 11 Leh: [ja verSUCHS,]
 12 du kannst auch an die TAfel gehen,
 13 kannst auch ANzeichnen skizzieren wie du willst;
 14 (.) was hast du als erstes zweites drittes geMACHT,
 15 und zu welchem resultAT bist du gekommen.
 16 (-)zu welchem erGEBnis bist du gekommen.
 17 verSTEHST du was ich möchte,
 18 Hmz: ja JA-
 19 Leh: ja is SCHWER für dich,
 20 aber trotzdem verSUCHS doch mal-

Im hier abgebildeten ersten Teil der Sequenz ruft Herr Martens Hamza explizit auf und expliziert unter Zuhilfenahme des Verbs *versuchen* die Aufgabenstellung für Hamza, aber auch für die Klasse. Das Verb *versuchen* impliziert aus semantischer Sicht, dass das Ergebnis der Handlung ungewiss ist, somit auch die Möglichkeit eines Scheiterns besteht (vgl. Dietrich 2010: 175 f.). Damit macht Herr Martens bereits an dieser Stelle deutlich, dass er die Aufgabe für Hamza als herausfordernd ansieht. Dabei platziert er diese Herausforderung auf der Ebene des Verbalisierens (verSUCH mal (.) zu erklären, Z. 02) und nicht auf der Ebene des konzeptuellen Verständnisses oder der praktischen Umsetzung. Dies wird dadurch ersichtlich, dass er Hamza bittet, eine bereits durchgeführte Rechenoperation zu erläutern (WAS du gemacht hast, Z. 03). Somit positioniert er Hamza als

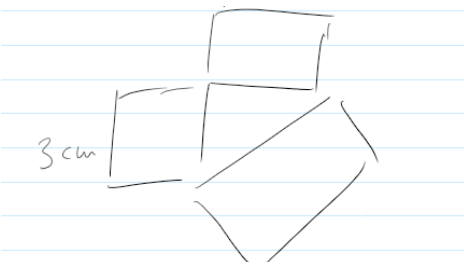


Abbildung 8: Unterrichtsmitschrift

einen noch nicht vollkompetenten Sprecher des Deutschen. Dies ist als Markierung einer Seiteneinsteigerspezifik zu werten.

Hamza nimmt diese Positionierung durch das Verbalisieren seiner Unsicherheit an (Z. 10), woraufhin nochmals eine Verstärkung der Fremdpositionierung durch Anbieten von nichtverbalen Hilfestellungen erfolgt: du kannst auch an die TAfel gehen, |kannst

auch ANzeichnen skizzieren wie du willst; Z. 12 f.). Herr Martens baut das Hilferüst durch das Aufführen von Strukturierungselementen weiter aus (Z. 14–16) und versichert sich anschließend, ob Hamza die Aufgabe verstanden hat. Auch hier zeigt sich eine Reaktualisierung der Fremdpositionierung als Seiteneinsteiger mit Fokus auf Hamzas Sprachkenntnisse und sein Sprachverständnis. Die sich an Hamzas Bestätigung (ja JA– Z. 18) anschließende Feststellung des Lehrers, dass dies schwer für ihn sei (Z. 19), reflektiert ein gewisses Maß an Einfühlungsvermögen und erkennt die individuelle Herausforderung Hamzas bei dieser Aufgabe an. Zusammen mit dieser Rahmung zeigt es aber auch, dass der Lehrer diese ((fach)sprachliche) Herausforderung bewusst für Hamza auswählt und sie ihm zutraut. Um mit Vygotsky (1978) zu sprechen: Er führt Hamza bewusst in die Zone seiner nächsten Entwicklung. Auffällig in diesem ersten Teil der Sequenz ist – wie bereits erwähnt – die häufige Verwendung des Verbs *versuchen*. Dies bezieht sich nicht nur auf Hamza, sondern auch auf die Klasse, die versuchen soll, Hamzas Ausführungen zuzuhören.

Im weiteren Verlauf erläutert Hamza – nach einem Hinweis auf die Adressat/-innen seiner Erklärung (Z. 22 f.) –, was er gemacht hat. Dass seinen Ausführungen gefolgt wird und sie auch in Kombination mit gestischer Unterstützung verständlich sind (aus den abgebildeten Verbaldaten nicht ersichtlich), zeigen die Beteiligung und die Zwischenrufe von Mira (Z. 36), einem nicht zuzuordnenden Schüler (Z. 38) und Albana (Z. 44) an:

Teil 2 (05:33)

- 21 Hmz: müssen wir zuERST einmal diese (.) äh (drei)
zentimeter-
- 22 Leh: (DIE sollen-)
- 23 =du sollst es DENen erklären;
- 24 Hmz: was (IST xxx)
- 25 Leh: ich KANN das.
- 26 Hmz: ja dann PASST,
- 27 (-) (ist AUCH richtig,)*
* ((fängt an an Tafel zu schreiben))
- 28 (1.5) müssen wir zuERST einmal den (.) drei (.) vier
ecke,
- 29 das_s drei zentiMEter,
- 30 (2.0) und dann müssen wir den HIER,
- 31 (3.0) DANN-
- 32 (6.3)*
*((Hamza schreibt weiter an Tafel, Mitschüler/-innen
lachen kurz auf))
- 33 Hmz: ja WAS?
- 34 Hmz: das (-) aber DAS plus das gleich das;
- 35 (.) [DREI,
- 36 Mra: <<p> [fünf]zehn HOCH;>
- 37 Hmz: drei quadrat äh plus VIER quadrat ist äh-
- 38 Smx: SIEben;
- 39 Smx: NEE,
- 40 Hmz: FÜNFundzwanzig;

41 hier ist drei mal drei ist NEUN,
 42 (hier) vier mal vier ist (äh) SECHS,
 43 =NEE,
 44 Alb: SECH[zehn,]
 45 Hmz: [SECH]zehn,
 46 und hier fünf mal fünf ist fünfundZWANzig,
 47 (.) ja was NOCH?
 48 Leh: verSTANDEN timur,
 49 Tmr: JA klar;
 50 Leh: kannst du wiederHolen?
 51 Tmr: () *
 * ((Zwei oder drei Schüler lachen))
 52 Leh: hamza d_war gar nicht SCHLECHT;
 53 du hast eigentlich ganz gut ANgefangen,
 54 (WO_s-)
 55 (-) also die andern könnens AUCH nicht besser;
 56 JA,
 57 (.) vielleicht noch n BISschen-
 58 so wars n bisschen SCHNELL,
 59 aber es war GAR nicht schlecht;
 60 oKAY?
 61 Ibrahim,
 62 willst DU_s nochmal versuchen;

Das Transkript zeigt auf, dass Hamzas Erläuterung verbal nicht durchgängig konsistent ist und sich durch Vagheit auszeichnet. Die verbale Umsetzung der gestellten Aufgabe impliziert hier eine Bestätigung der lehrpersonenseitigen Rahmung und Positionierung als Seiteneinsteiger.

Zu weiteren Fremdpositionierungen kommt es in der Evaluation durch Herr Martens. Er kommentiert Hamzas Erklärung mit *hamza d_war gar nicht SCHLECHT*; (Z. 52) und vergleicht seine Leistung mit der der Klasse: *(-) also die andern könnens AUCH nicht besser*; (Z. 55). Nach der Herausstellung und Berücksichtigung von Hamzas Seiteneinsteigerspezifika kommt es hier also zu einer Relativierung der individuellen Schwierigkeiten, indem seine Leistung in den Kontext der Gesamtleistung der Klasse gestellt und als gleichwertig markiert wird. Hier trifft eine ermutigende, anerkennende Haltung des Lehrers unter Berücksichtigung von Hamzas individueller Situation mit einer gleichzeitigen Nivellierung zusammen, die Hamzas Leistung einen Sonderstatus abspricht.

Dies ist nicht als primär negativ anzusehen, ist aber in der Gesamtschau der unterrichtlichen Interaktionen unter Beteiligung Hamzas interessant, denn eine Berücksichtigung und Thematisierung seiteneinsteigerspezifischer Merkmale erfolgt in Bezug auf Hamza und in der Klasse allgemein äußerst selten. Werden sie aber explizit thematisiert, wie es hier der Fall ist, erfolgt sogleich eine Nivellierung. Diese ist aus pädagogischer Sicht nachvollziehbar, schreibt sie Hamza doch eine Zugehörigkeit zur Klasse und ihrer Leistung zu und bestärkt ihn u. U., sich auch weiterhin bei dieser Art von Aufgaben aktiv zu beteiligen und sie sich zuzutrauen. Dies hindert Herrn Martens aber nicht daran, Hamza aufzuzeigen, wo noch Verbesserungsbedarf besteht (Z. 57 f.).

Das selbstständige Platzieren von elaborierten Themen im Unterrichtsgespräch betreibt Hamza sehr zurückhaltend. Häufiger kommen Verfahrens- und Klärungsfragen vor, die sich auf den Ablauf bzw. die Aufgabenstellungen im Unterricht beziehen. Dies kann in plenaren Unterrichtssituationen geschehen, aber auch in Einzelarbeits- und Gruppenarbeitsphasen. In solchen tritt Hamza dann mit seinen Anliegen auch vermehrt in den Vordergrund, wie die folgende Sequenz zeigt:

Beispiel 61: **WRS_MA_5** (41:36)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Hsn = Hussein, Hmz = Hamza

```

01  Leh:  <<zu Hussein> man kann direkt beRECHnen;
02          (HIER/VIER) au net;
03          fünf AUCH net;
04          DA wieder,>
05  Hsn:  JA;
06  Leh:  JA;
07          GUT.
08          SUpEr.
09  Hmz:  ich hab ACHT gemacht,
10          =dann soll ich das NICHT (schreiben,)
11  Leh:  du verGLEICHST doch mit ihm,
12          beziehungsweise erKLÄRTS mal m sami;
13  Hmz:  <<:-)> ich hab das GESTern gemacht,
14          [des richtig (alter/alle,)>      ]
15  Smi:  [ich hab die hausaufgaben ALLe;]
16  Leh:  ja SCHÖN,
17          ja GUCK doch aber zwischendrin,
18          er hats RIChtig;
19  Hmz:  <<:-)> aber MEIne ist richtig auch;>
20  Leh:  JA,
21          das ist doch SCHÖN,
22          HERZlichen glückwunsch;*
                                     *((Hamza und Hussein lachen))

```

Diese Sequenz spielt sich im Anschluss an eine plenare Unterrichtsphase ab. Herr Martens ist gerade bei Hussein und hat mit ihm die Hausaufgaben besprochen. Als er damit fertig ist, weist Hamza, der neben Hussein sitzt, darauf hin, dass er seine Aufgaben ebenfalls erledigt hat, und fragt explizit nach, ob er daher auch etwas nicht abschreiben muss, was an der Tafel steht (Z. 10). Damit positioniert sich Hamza als mitdenkend und Implikationen des Unterrichtsablaufs durchschauend. Herr Martens erkennt dies als Prozessabfrage und gibt zwei Arbeitsaufträge (du verGLEICHST doch mit ihm, | beziehungsweise erKLÄRTS mal m sami; Z. 11 f.). Hamza insistiert im Folgenden mit einer lächelnden Stimme darauf, dass er alle Aufgaben bereits gestern gemacht hat und sie richtig sind (Z. 13). Dieses Herausstellen seiner Leistung im geschützten Rahmen einer Interaktion außerhalb der plenaren Situation impliziert zum einen Selbstpositionierungen als verantwortungs- und anforderungsbewusst sowie

anforderungserfüllend, kann aber auch den Wunsch nach Anerkennung durch die Lehrperson herausstellen. Hier scheint der Lehrer noch wenig auf Hamza fokussiert zu sein, denn er wendet seine Aufmerksamkeit Sami zu (Z. 16).

Nach erneutem Insistieren Hamzas, dass seine Aufgaben auch richtig seien, und dem damit implizit verbundenen Hinweis, dass Sami auch mit ihm vergleichen kann, geht Herr Martens direkt auf Hamza ein: Er ratifiziert Hamzas Aussage mit JA, | das ist doch SCHÖN, | HERZlichen glückwunsch; (Z. 20 ff.). Hier scheint es, als hätte der Lehrer Hamzas Bedürfnis nach Bestätigung erkannt, und reagiert mit positiver Verstärkung, die gleichzeitig Anzeichen einer Korrektur der Überkompensation durch eine humorvolle Antwort trägt. So wird diese Gratulation von den beteiligten Schüler/-innen mit Lachen quittiert, was ein Anzeichen dafür ist, dass sie diese übertriebene Zuschreibung als eine solche erkannt haben. Hier wird ein humorvoller Umgang erkennbar, der von den an der Interaktion Beteiligten geteilt wird. Hamza betont seine Leistung und fragt auf diese Weise implizit nach Anerkennung, kann aber darüber auch lachen. An dieser Stelle zeigt sich eine Konzentration Hamzas auf seine schulische Leistung und die Anerkennung durch den Lehrer.

Diese ersten Einblicke in unterrichtliche Interaktionen und die ihr immanenten sozialen Positionierungen zeigen auf, dass Hamza inhaltlich gut im Mathematikunterricht partizipieren kann und dies auch nutzt, um sich als beteiligungs- und lernwillig zu positionieren. Er präsentiert Antwortangebote im Unterrichtsgespräch ohne explizite Rederechtsverteilung und zeigt so seine Lernbereitschaft und seinen Partizipationswillen, ohne dabei aufdringlich zu werden. Ebenfalls kann er herausfordernde Aufgaben nach Zuspruch meistern und zeigt so seine Leistungsfähigkeit im Fach Mathematik. Sein Interaktionsverhalten wirkt eher zurückhaltend, deutlich wird aber sein Verantwortungsbewusstsein für seinen Lernprozess. Nebendiskurse, die er eröffnet oder die seine Interaktionen im offiziellen Unterrichtsdiskurs thematisieren, sind eher kurz und beschränken sich auf seine unmittelbaren Sitznachbarn.

Sein Verantwortungsbewusstsein bezüglich seines Lernprozesses zeigt sich auch im WZG-Unterricht und geht hier mit der öffentlichen Betonung, dass Inhalte erworben wurden, einher:

Beispiel 62: **WRS_WZG_3** (18:38)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Leh = Herr Walter, Ptr = Patrick, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Lrk = Lorik, Alb = Albana, Hmz = Hamza

```

01  Leh:    lies mal die FRAge vor,
02  Ptr:    <<lesend> äh wie viele proZENT
03          stimmin äh STIMMinen,
04          braucht eine partei um in den (.) bundesTAG zu äh
           kommen,>
05          einundFÜNF[zig; ]
06  Smx:    <<p>          [FÜNF;]
07          FÜNF;>
08  Lrk:    <<äfft Patrick nach> KOMmen,>

```

- 09 Leh: NEE nicht [einu]ndfünfzig;
 10 Alb: [NEIN,]
 11 [FÜNF;]
 12 Smx: [fünf] prozent
 13 Leh: MINdestens [fünf prozent,]
 14 Hmz: [FÜNF(zig) prozent]
 15 Leh: geNAU;
 16 Smx: FÜNF prozent;
 17 Leh: (das ist die) berühmte fünf prozent HÜRde;
 18 (.) ich hab letztes mal erklärt warUM ist des so,
 19 wer weiß nochmal die erKLÄrung,
 20 warum muss man mindestens fünf prozENT kriegen;
 21 Hmz: wir WISSen das;
 22 [können] wir erKLRÄren,
 23 Smx: [WEI:L-]

Bei der Ergebnissicherung zum Fragezettel über die Wahl nennt Patrick eine falsche Lösung (Z. 05), woraufhin Herr Walter durch Verneinung und Wiederholung der falschen Lösung eine Korrekturphase einleitet, die durch Reinrufen von Lösungsvorschlägen durch die Schüler/-innen realisiert wird. Hamza beteiligt sich an dieser indirekten Elizitierung, nennt parallel zur Antwort des Lehrers aber ebenfalls eine falsche Lösung (Z. 14). Als Herr Walter nach der Ratifizierung der richtigen Lösung (Z. 13) die fachsprachliche Bezeichnung der Regelung nennt (Z. 17) und explizit nach dem Grund dieser Regelung fragt (Z. 20), der bereits in der letzten Unterrichtsstunde thematisiert wurde, bewirbt sich Hamza mit einem Zwischenruf um das Rederecht: wir WISSen das; |[können] wir erKLRÄren, (Z. 21 f.). Interessanterweise spricht er hier im Plural von einem kollektiven Wir, das sich wahrscheinlich auf ihn und seine Sitznachbarn, also Sami und Hussein, bezieht. Hamzas Rederechtsbewerbung kann sich nicht durchsetzen, ist aber hinsichtlich Positionierungen dennoch interessant: Trotz der anfänglich falschen Antwort Hamzas, die aber keine Aufmerksamkeit erfahren hat, stellt er nach Nennung des Fachbegriffs heraus, dass er die Inhalte der letzten Unterrichtsstunde genauso wie seine Mitschüler/-innen abrufen und einbringen kann. Fast scheint es, als hätte er die ursprüngliche Frage aufgrund seiner Sprachkenntnisse zuvor als Frage nach der prozentualen Sitzverteilung bei absoluter Mehrheit einer Partei verstanden. Nicht direkt auf die Konstruktion von Schüleridentität einwirkend, aber dennoch interessant erscheint hier, dass das offene Elizitieren von Antworten im Sinne einer kollektiven Korrektur bzw. Antwort Hamza anscheinend in dieser Situation die Sicherheit gibt, sich auch bei einer falschen Lösung unmittelbar erneut und zudem verbal verstärkt um das Rederecht zu bewerben.

Neben der aktiven Teilnahme an inhaltlichen Unterrichtsdiskursen zeigt sich, dass Hamza dann selbstinitiiert das Wort ergreift und die thematische Ordnung durchbricht, wenn er Konkretisierungen des Arbeitsauftrages benötigt oder die Erwartungen an das Schülerhandeln unklar sind.

Im folgenden Beispiel geht es um eine solche Klarifizierung. Hamza macht durch seine Nachfrage deutlich, dass er dem Unterricht folgt und die Aufgabenstellung verstanden hat (er hat

die Aufgabe Nummer 7 bereits gerechnet), aber ihm der Zeitpunkt der Bearbeitung des Auftrags unklar ist:

Beispiel 63: **WRS_MA_5** (45:03)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Smi = Sami, Hmz = Hamza

01 Leh: <<laut> KOMM,
 02 und ich MÖCHte,>
 03 dass ihr dann das ÜBT bei der aufgabe sieben;
 04 die die es noch NICHT haben;
 05 die andern DIE es haben,
 06 dürfen weitermachen die nummer ACHT;
 07 Smi: nummer ACHT,
 08 <<p, gemurmelt> was ist nummer ACHT,>
 09 Hmz: JETZT machen wir das;
 10 Smi: <<p, zu einem Schüler> weißt du warum das SCHWER
 Ist,>
 11 Hmz: machen wir JETZT,
 12 =herr MARTens;
 13 Leh: (JA,)
 14 Smi: NEE morgen;
 15 Leh: woBEI-
 16 die stunde ist eigentlich schon UM,
 17 oder haben wir ZWEI,

In dieser Sequenz hat Hamza am Ende einer Erklärphase eine Verfahrensfrage, die er durch die Voranstellung des Temporaladverbs *JETZT* mit einem starken temporalen Fokus ausstattet (Z. 09). Hamzas Turn findet allerdings keine Berücksichtigung im Unterrichtsdiskurs, sodass er in der nächsten Intonationsphrase die Fragestruktur variiert (Position des Verbs an die erste Stelle) und der Ja/Nein-Frage durch Nennung des Namens des Lehrers vermehrte Aufmerksamkeit durch einen klaren Adressatenbezug verschafft (Z. 11 f.). Er kann sein Anliegen auf diese Weise dringlich machen. Gleichzeitig mit der positiven Beantwortung des Lehrers weist Sami mit *NEE morgen*; (Z. 14) auf das nahende Ende der Stunde hin, woraufhin Herr Martens einlenkt. Hier wird nicht klar, ob der limitierte zeitliche Faktor der Unterrichtsstunde Auslöser für Hamzas Frage war. Diese Interaktion zeigt aber, dass er selbstinitiierte Turns in plenaren Unterrichtssituationen platziert und bei wichtigen Anliegen auf eine Beantwortung insistiert. Er beherrscht dabei auch Strategien zur Aufmerksamkeitslenkung, indem er den Namen des Lehrers zur Intensivierung einsetzt.

Seiteneinsteigerspezifik

Ähnlich wie bei Sami wird auch bei Hamza selten Bezug auf mögliche Seiteneinsteigerspezifika genommen. Herkunft und Zugehörigkeit wird in keiner Unterrichtsinteraktion hervorgebracht. Einzig in Selbstpositionierungen markiert Hamza das Merkmal *Sprache und Verstehen* direkt oder implizit, aber auch dieses wird nur punktuell in Fremdpositionierungen aufgegriffen (vgl. Beispiel 46: **WRS_MA_9** (04:46) in 7.2.1).

So sind organisatorische Fragen teils von Hamzas Sprachverständnis beeinflusst und weisen somit eine Seiteneinsteigerspezifität auf. In der folgenden Sequenz setzt Hamza eine organisatorische Frage ein, um sich zu versichern, dass er richtig verstanden hat, was ansteht, erfährt aber von Herrn Walter verbal keine Bestätigung:

Beispiel 64: **WRS_WZG_6** (03:01)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Lrk = Lorik, Leh = Herr Walter, Ibr = Ibrahim, Hmz = Hamza

```

01  Lrk:   ist das TEST herr äh heute,
02  Leh:   HÄ?
03  Lrk:   herr WALter
04         =ist das für n TEST,
05  Leh:   JA;
06  Lrk:   [(warum haben wir dann;) ]
07  Leh:   [also wir schreiben jetzt] den TEST,
08         äh in der VIERten stunde,
09         haben wir uns ja nochMAL-
10         =da machen wir klassenSTUNde,
11         FÄcher aufräumen;
12         äh MAPpe regeln,
13         wer früher (ABgeben will,)
14         GEHT früher,
15         = wer NICHT früher ( )
16  Ibr:   eine stunde muss ich DAbleiben herr walter;
17  Leh:   WEISS ich nicht.
18         des werden wir DANN sehen;
19         (.) JA,
20         oKAY?
21         ich teil [jetzt mal AUS?]
22  Hmz:           [herr WALter,  ]
23         machen wir TEST,
24  Leh:   dann gehn wir schnell DURCH,
25         und DANN legt ihr los;

```

In einer insgesamt unruhigen Klassensituation zeigt sich, dass Hamza eine Versicherung braucht, dass er die vorherige Interaktion vollumfänglich verstanden hat. Zuvor wurde bereits zweimal von Lorik die Frage gestellt, ob in der Unterrichtsstunde ein Test anstünde (Z. 01 & 04). Dies wurde lehrerseitig mit einem JA (Z. 05) beantwortet. Des Weiteren gibt es vonseiten Herrn Walters mehrmalige Thematisierungen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 163) der Test-situation, die die Erwartung der Schüler/-innen auf den nun anstehenden Test richten sollen. Dies reicht Hamza an dieser Stelle aber nicht aus und veranlasst ihn, nach Adressierung durch Namensnennung noch einmal explizit nachzufragen (Z. 23). Wodurch sein Verständnis an dieser Stelle behindert ist, lässt sich nicht klar nachvollziehen. Deutlich wird allerdings, dass ein anderer Schüler ebenfalls trotz einer vorherigen lehrerseitigen Thematisierung nachgefragt hat. Die unruhige Klassensituation beeinflusst hier sicherlich sein Verstehen. Hamzas Nachfrage

wird von Herrn Walter verbal nicht aufgegriffen, könnte aber durch ein Nicken bestätigt worden sein.

Auch anschließend in der Testsituation kommt es zu Klärungsfragen, die größtenteils sprachlicher Natur sind. Diese sind ähnlich wie bei Sami angelegt, bieten aber keinen Mehrwert in Bezug auf die unterrichtliche Ko-Konstruktion von Hamzas Schüleridentität, da Herr Walter hier nur die schriftliche Fragestellung wiederholt.

Thematische Fokussierung

Dass Hamzas Strategien zur erfolgreichen Partizipation am Unterricht auch vom jeweiligen Unterrichtsfach und der jeweiligen Lehrperson beeinflusst werden bzw. in die Strategien in unterschiedlicher Ausprägung eingesetzt werden (müssen), haben bereits einige Sequenzen⁸⁶ aus dem WZG-Unterricht gezeigt. Der Eindruck, dass im Fach WZG ein aktiveres Einbringen gefordert ist, um sich inhaltlich zu beteiligen, zeigt sich auch in der nachfolgenden Sequenz. Hier versucht Hamza, seinen Beitrag im Unterrichtsgespräch zu platzieren, und muss sich dabei zunächst Gehör verschaffen und eine Disziplinierung initiieren:

Beispiel 65: **WRS_WZG_3** (08:28)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Leh = Herr Walter, Ptr = Patrick, Mro = Mario, Hmz = Hamza, Lrk = Lorik, Tmr = Timur, Mch = Michael, Elm = Elmedin, Kvn = Kevin, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

Teil 1

- 01 Smx: HÄ:?
- 02 (ich dachte) am VIERundzwanzigsten,
- 03 Leh: da ist die WAHL;
- 04 SO;
- 05 Ptr: um WIE v-
- 06 ab um wie viel UHR,
- 07 Mro: die ALte man,
- 08 ich wollt sie doch SEhen alter,
- 09 Leh: nächste FRA[ge,]
- 10 Mro: [und steine] auf ihr KOPF werfen;
- 11 Hmz: <<lesend> vor* wie viel JAHren,>
- * ((lautes Weiterführen der Gespräche in der Klasse))
- 12 (.) hey LEUte?
- 13 Leh: <<schreit> HEY.
- 14 RUhe jetzt.>
- 15 Smx: [OK;]
- 16 Lrk: <<gepresst, f> [MAN?>]
- 17 Mro: <<f> verDAMMT noch,>*

⁸⁶ In der im Beispiel 62 abgebildeten Sequenz WRS_WZG_3 (18:38) führt Hamza explizit sein Wissen bei der Rederechtsbewerbung an, in der eben besprochenen Sequenz WRS_WZG_6 (03:01) braucht es eine aktive Versicherung, um die anstehende Unterrichtsphase (Test) einordnen zu können.

- * ((Schüler lachen laut und anhaltend))
- 18 Tmr: (7.5)verDAMMT nochmal-
- 19 Leh: für heute gibts KEine punkte auf dieser [liste;]
- 20 Tmr: [verDAMMT]
- nochma:l;
- 21 Leh: JA,
- 22 Mch: OAH?
- 23 Elm: wo ist die [LIStE,]
- 24 Kvn: [auf wel]cher LIStE denn,
- 25 Mro: game Over;
- 26 Leh: die HÄNG ich noch hin;

In dieser Sequenz wird eine komplexe Klassendynamik sichtbar. Das Unterrichtsgespräch wird anfänglich von zwei Schülern bestimmt, die das zuvor angesprochene Thema – die Wahlkampfbesuche der Spitzenkandidierenden in der Stadt – weiterführen. Nachdem Herr Walter noch eine Reparatur einleitet – der genannte Termin ist der Wahltermin und nicht der Termin für die Wahlveranstaltung von Frau Merkel, der bereits in der Vergangenheit liegt (Z. 03) –, wird seine Initiierung eines thematischen Wechsel mittels des Strukturmarkers *so;* (Z. 04) zunächst nicht berücksichtigt. Herr Walter ignoriert den darauffolgenden nicht unterrichtsadäquaten Zwischenruf und versucht, den thematischen Strang aufrechtzuerhalten, indem er zur nächsten Frage übergeht, die Hamza vorlesen soll (Z. 09). In der Klasse ist es aber so laut, dass Hamza selbst eine Disziplinierung initiiert: Er bricht das Vorlesen der Frage ab und versucht mit dem Einwurf (.) *hey LEUTE?* (Z. 12) die Klasse zur Ruhe zu bringen.

Hamza übernimmt aktiv die Rolle des Vorlesenden, die der Lehrer ihm durch Aufruf zugeteilt hat, und versucht selbst dafür zu sorgen, dass er die Aufgabe ausführen kann. Damit macht er zum einen seinen Fokus auf das Geschehen im offiziellen Unterrichtsverlauf deutlich, zum anderen wird sein Versuch sichtbar, die Kontrolle über die Situation zu gewinnen und soziale Normen des Unterrichts (Aufmerksamkeit und Ruhe) sicherzustellen. Beide Aspekte lassen sich als genuine Aufgaben des Klassenmanagements bezeichnen und fallen somit eigentlich in den Aufgabenbereich der Lehrperson. Hamza gelingt es entsprechend nicht, sich in dieser Situation durchzusetzen. Unmittelbar anschließend übernimmt Herr Walter das Klassenmanagement und reagiert auf die Normverletzung, indem er mit hoher Lautstärke und mit leicht abgewandelter Wortwahl Hamzas Anliegen wiederholt (<<schreit> HEY. | RUhe jetzt.> Z. 13 f.). Aber auch sein Versuch, die institutionelle Ordnung vollumfänglich wiederherzustellen, ist erfolglos: Einzelne Schüler greifen die Empörung des Lehrers auf und ergänzen seine Ausrufe mit <<gepresst, f> [MAN?>] (Z. 16) und <<f> verDAMMT noch,> (Z. 17), was wiederum Lacher in der Klasse auslöst. Ruhe kehrt ein, als der Lehrer auf das in der Klasse neu eingeführte Belohnungs- und Verhaltenssystem eingeht und das Verhalten und die Kommunikation auf der Metaebene reflektiert:

Teil 2 (09:01)

[Auslassung 2 Zeilen]

29 Leh: ich musste heut so viel rumSCHREIen,
 30 und des GEHT einfach nicht ja,
 31 Mkl: (sie MÜS[sen gar nicht-)]
 32 Leh: [mit so ner gruppe] wo ich (mich nicht) drauf
 verLASSen kann-
 33 geh ich NIRgendwo hin;
 34 Hmz: =kann ich jetzt ANfang[en,]
 35 Leh: [AL]so;
 36 frage FÜNF hamza,
 37 Hmz: <<lesend> vor wie viel jahre werden die
 38 äh abged (.)gedotenten geWÄHLT,>
 39 <<antwortend> die für jeweils vier JAHre gewählt
 werden;>
 40 Smx: für vier JAHre-
 41 Leh: ja für vier jahre werden sie geWÄHLT;
 42 JA;
 43 oKAY,
 44 dann NÄCHSte frage lorik,

In Bezug auf Hamzas Schüleridentität ist hier auffällig, dass er sich erneut als auf den inhaltlichen Unterrichtsverlauf fokussiert positioniert, indem er den metasprachlichen und disziplinierenden Strang unterbricht und fragt: =kann ich jetzt ANfang[en,] (Z. 34). D. h., er lenkt die Aufmerksamkeit wieder auf den thematischen Strang und fordert eine thematische Kohärenz ein. Damit versucht er Herrn Walters Schwierigkeiten im Klassenmanagement durch das selbstständige Kümern um seine Platzierung im Unterrichtsgespräch zu begegnen. Gleichzeitig waren Hamzas Disziplinierungsversuche nicht annähernd so laut wie die Zwischenrufe seiner Mitschüler, als sie Herrn Walters Disziplinierung aus Zeile 13 f. imitierten. Hier zeigt sich Hamzas leise und eher zurückhaltende Art.

Widerständig sein

In den beobachteten Unterrichtsinteraktionen zeigt sich Hamzas Eingebundensein in den Klassenverbund nicht durch ein aktives *Impression Management* gegenüber seinen Klassenkameraden außerhalb seiner direkten Sitznachbarn Sami und Hussein. Dass er sich als Teil der Klasse positioniert, ist eher daran festzumachen, dass er sich hin und wieder gängiger Praktiken der Klasse bedient. Dazu gehört das In-Opposition-Gehen gegenüber Lehrpersonen. So geht Hamza in einigen Sequenzen in Widerstand und widerspricht Lehrpersonen in überschaubaren Settings. Doch selbst dort behält er einen respektvollen Ton und etabliert eher einen humorvollen Austausch. Im Mathematikunterricht beharrt er beispielsweise nach einer direktiven Anweisung des Lehrers ((.) JETZT, | (.) ANfangen; Z. 06 f.) darauf, dass er die Aufgabe bereits verstanden habe:

Beispiel 66: **WRS_MA_5** (35:38)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Smi = Sami, Hmz = Hamza, Hsn = Hussein; Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Mkl = Maikel, Ptr = Patrick

Teil 1

01 Leh: ihr zeichnet jetzt des ab und zwar BUNT;
 02 so wie ich des geMACHT habe,
 03 macht dann die EINS berechnung,
 04 macht DANN da drunter die zwei berechnung;
 05 DIE kommt unter die,
 06 (.) JETZT,
 07 (.) ANfangen;
 08 Smi: (.) herr MARTens,
 09 Hmz: (aber) ich HAB doch verstanden;
 10 Leh: NEIN,
 11 Leh: du machst das TROTZdem,
 12 Hmz: <<glucksend> hehehe,>
 13 Hsn: hab ich doch geMACHT,
 14 Leh: is eGAL,
 15 dann machst dus NOCHmal;
 16 (--) hast du auch die HAUSaufgaben gemacht,

Auch hier herrscht eine unruhige Stimmung in der Klasse. Herr Martens versucht dem zu begegnen, indem er sehr laut spricht bzw. fast schreit. Hamza möchte der gestellten Aufgabe entgehen, indem er auf sein Können verweist: (aber) ich HAB doch verstanden; (Z. 09). Dass der Lehrer der Verstehensbekundung mit NEIN, (Z. 10) widerspricht, löst bei Hamza Lachen aus (Z. 12). Herr Martens elaboriert seine Ablehnung weiter, indem er deutlich macht, dass Hamza dem Arbeitsauftrag dennoch zu folgen habe (Z. 11) und zeigt somit Strenge. Hamza erfährt daraufhin Unterstützung von Hussein, der ebenfalls betont, dass er das Abzeichnen und Berechnen bereits geMACHT, (Z. 13) habe. Herr Martens antwortet im gleichen Modus wie zuvor und stellt das Argument als irrelevant dar. Hier zeigt sich Hamzas Umgang mit einer lehrerseitigen Machtdemonstration im institutionellen Kontext: Dass seine individuelle Perspektive nicht berücksichtigt und ihm mit NEIN, (Z. 10) das Verstehen abgesprochen wird, führt zur Bearbeitung durch Lachen. Er erkennt hier das Spannungsfeld zwischen Komik und Strenge, das Herr Martens eröffnet und bearbeitet es humorvoll.

Im weiteren Verlauf der Sequenz wird Hamzas Verstehensbekundung doch wirksam: Herr Martens fordert Hamza indirekt auf, Sami zu helfen, der sich mit einer Frage an den Lehrer gewandt hat:

Teil 2

((Nebengespräche 26.0 Sek))

08 Mkl: WARten sie warten sie warten sie,
 09 (.) WARten sie warten sie,
 10 geben sie mir nochmal mein BLATT;
 11 [ich hab da] was FALSCH gemacht.
 12 Ibr: [herr WALter,]
 13 am diensttag wir sind schon [RAUSgeflogen;]
 14 Smx: [herr WALter]
 15 ich BIN nicht zu spät gekommen,
 16 (---) GLAUBen sie mir,

((Nebengespräche 20 Sek))

17 Leh: <<zu Sami> äh das ZÄHLT nicht;>

((Nebengespräche 56.0 Sek))

18 Leh: HAM[za,]
 19 Hmz: [ja] WAS denn,
 20 Leh: du [HILFST ihm nicht wenn du ihm] alles sagst;
 21 Hmz: [aber er muss das nicht AB]geben,
 22 aber er muss das nicht ABgeben,
 23 Leh: HM?
 24 Smi: ich muss das nicht Abgeben,
 25 Smx: (---)(ey darf ich AUCH noch schreiben),
 26 Smx: (3.5) ey warum darf er noch WEIterschreiben,
 27 Leh: das braucht er mir nicht mehr GEben;
 28 [das ZÄHLT nicht;]
 29 Smx: [(ich will auch SCHREI]ben),
 30 Leh: des ZÄHLT nicht was er da-
 31 des blatt NEHM ich nicht;
 32 (.) SO
 33 (--) wir sehn uns in der VIERten,

Herr Walter ist in dieser Situation sehr gefordert. Ein Schüler wünscht sein Blatt zurück, zwei andere wollen mit ihm über Disziplinarmaßnahmen diskutieren, andere haben noch nicht abgegeben. Zudem gibt es laute Nebengespräche in der Klasse. In diesem Setting bemerkt Herr Walter, dass Sami schummelt, und informiert ihn, dass das nicht zähle (Z. 17). Nach einer weiteren langen Pause wendet sich Herr Walter nun Hamza zu, der sofort mit einer Turnüberlappung auf die Ansprache reagiert. Mit [ja] was denn, (Z. 19) drückt sich hier eine gewisse Opposition Hamzas gegenüber dem Lehrer aus – dies ist eine der raren Situationen, in denen Hamza die institutionelle Ordnung verletzt. Auf die pädagogische Argumentation des Lehrers hin, nämlich dass Sami nichts lerne, wenn es ihm vorgesagt werde (Z. 20), reagiert Hamza mit dem wiederholten Hinweis, dass Sami das Blatt sowieso nicht abgeben müsse, was dieser daraufhin auch bestätigt (Z. 24). Hier beziehen sie sich auf die vorherige Aussage des

Lehrers in Zeile 17: <<zu Sami> äh das ZÄHLT nicht;>. Dennoch ist dieser Widerstand gegenüber Herrn Walter bemerkenswert. Inwieweit dies auch mit der Situation in der Klasse zu tun hat, wird unter Berücksichtigung der kollektiven Positionierungsaktivitäten in Kapitel 7.4 erörtert.

Zusammenfassung

Mit Ausnahme der letzten Sequenz, in der Hamza sich auf Samis Seite schlägt und sein Verhalten gegenüber Herrn Walter verteidigt, erscheint Hamza in den besprochenen Sequenzen als ein aktiver, fitter und lernwilliger Schüler, der sich auf die unterrichtliche Ebene gut einlassen kann und nur sporadisch in unterrichtliche Nebendiskurse eingebunden ist. Im Biologieunterricht hält er sich hingegen sehr zurück, sodass hier auch keine Sequenz in diese Analyse einfließen konnte. Die unterrichtlichen Interaktionen, in die er eingebunden ist, weisen größtenteils keine Spezifika auf, die auf seinen erst kürzlich erfolgten Schuleintritt verweisen. Hamzas Anliegen hingegen beruhen hin und wieder auf sprachlichen Schwierigkeiten. Diese werden aber nie als solche aufgegriffen und thematisiert. Ähnlich wie bei Sami wird Hamzas Herkunft in den Interaktionen nicht thematisiert und scheint auch bei der interaktionalen Konstruktion seiner Schüleridentität keinen übermäßigen Fokus einzunehmen. Im Unterrichtskontext sind zudem keine Nebendiskurse oder Bezüge zu seinen anderen Mitschüler/-innen rekonstruierbar. Zugehörigkeiten markiert er in der Klasse vornehmlich mit seinen beiden Sitznachbarn. So ist auch das in der in Beispiel 62 abgebildeten Sequenz WRS_WZG_3 (18:38) verwendete kollektive Wir zu verstehen. Letztlich erscheint Hamza in der Klasse als ein unkomplizierter, interessierter Schüler, der keinerlei besondere Berücksichtigung erfährt oder anderweitig auffällt.

Im Anschluss an dieses Rekonstruieren von unterrichtlichen Interaktionen unter Beteiligung zweier Seiteneinsteiger soll nun ein Blick auf die Positionierungsaktivitäten in der Klasse geworfen werden, bevor in Kapitel 7.4. eine Synthese der Perspektiven aus der Werkrealschule angestrebt wird.

7.3 Interaktionen im Unterricht: Kollektive und aggregierte Positionierungen

Auch in der Werkrealschulklasse kommt es zu kollektiven Positionierungen durch Lehrpersonen, die sich an die ganze Klasse oder zumindest einen Großteil der Klasse richten. Neben kollektiven Positionierungen gibt es auffällige, sich mit Variationen wiederholende individuelle Positionierungen wechselnder Schüler/-innen über verschiedene Unterrichtsfächer und/oder -stunden hinweg. Da sie verschiedene Schüler/-innen betreffen, aber inhaltlich und formal Ähnlichkeiten aufweisen, haben sie ähnliche Qualitäten wie kollektive Positionierungen, auch wenn sie die Schüler/-innen nicht zeitgleich und damit als Kollektiv, sondern zeitversetzt adressieren. Diese Positionierungsmuster bezeichne ich als aggregierte Positionierungen und nehme sie in die Darstellung kollektiver Positionierungen auf. Im Zusammenspiel mit kollektiven Positionierungen erlauben sie, ein breiteres Bild typischer Interaktionen

und Positionierungsmuster in einer größeren Gruppe über einen Zeitraum hinweg zu rekonstruieren.

Wie auch am privaten Gymnasium betreffen die meisten kollektiven und aggregierten Positionierungen das Verhalten und Leistungsvermögen, sodass sie in der Darstellung jeweils danach klassifiziert werden.

7.3.1 Verhalten

Die Wirkmächtigkeit von Positionierungen und Identitätszuschreibungen lässt sich in der untersuchten 9. Klasse der Werkrealschule gut an lehrpersonenseitigen Positionierungen nachzeichnen, die das Verhalten betreffen. Äußerungen, die Positionierungen enthalten, bzw. Positionierungen selbst werden in dieser Klasse oft zur Verhaltenssteuerung eingesetzt und sind somit ein elementarer Bestandteil des Klassenmanagements, auf das Lehrpersonen zurückgreifen, um den Unterricht zu gestalten.

Inhaltlich entfalten sich Verhaltenspositionierungen in dieser Klasse entlang Thematisierungen von u. a.

- prospektiven Verhaltenserwartungen
- Unangemessenheit von Verhalten
- Statusdegradierungen

Sie geben dabei Aufschluss über den Blick der Lehrpersonen auf die Klasse und darauf, inwiefern Unterricht als eine gemeinsame Unternehmung angesehen werden kann. Sie zeigen aber auch, inwieweit die Klasse den Blick der Lehrpersonen auf sie teilt.

Dieses Unterkapitel gliedert sich entlang der oben genannten Thematisierungen und zeigt in detaillierten Analysen die Vielschichtigkeit und Funktionalität solcher Verhaltenspositionierungen auf.

Prospektive und reaktive Verhaltenserwartungen

Kollektive Positionierungen haben einen prospektiven Charakter, wenn sie zukünftiges Verhalten adressieren und thematisieren. Sie treten häufig im Rahmen von oder als Aufforderungen auf, die konkrete Verhaltenserwartungen formulieren, und lassen sich in dieser Klasse insbesondere in Transitionsphasen bei Eröffnung oder Schließung des Unterrichts feststellen.

Als ein solches Beispiel lassen sich die Positionierungen in der ersten Unterrichtsstunde nach den Sommerferien durch den Klassenlehrer Herrn Walter charakterisieren, der auf eine allgemeine Unruhe nach der Begrüßung in der Klasse mit der Thematisierung des Verlaufs des letzten Schuljahres reagiert. Eine erste Auffälligkeit zeigt sich bereits darin, dass es sich hier um monologische Ausführungen der Lehrperson handelt, nur unterbrochen durch einen schülerseitigen Zwischenruf (Z. 21):

Beispiel 68: **WRS_KL_1** (05:47)⁸⁷

Werkrealschule, 9. Klasse, Klassenlehrerstunde (Herr Walter)

Leh = Herr Walter, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

01 Leh: SO.
 02 (.) ich WEISS;
 03 dass_s nach den (ferien) immer SCHWIERig;
 04 wieder HIER zu sein,
 05 (.) ich HOFF einfach-
 06 das will ich ganz ehrlich SAgen;
 07 <<all> dass es dies jahr besser wird als LETZtes
 jahr,>
 08 es kann nur besser WERden;
 09 letztes jahr waren auch v (--) paar GUTe sachen
 immer dabei,
 10 aber insgesamt wars_n ANstrengendes jahr;
 11 ich war echt PLATT.
 12 <<p> so platt war ich eigentlich=noch NIE.>
 13 (.) ich hab_n bisschen ZEIT gebraucht in die ferien.
 14 hab oft dran gedACHT,
 15 ähm.
 16 jetzt gehts mir wieder GUT,
 17 (.) weil ich hab selber (.) ma meine sachen die ICH
 machen kann,
 18 =damit_s GUT wird gemacht;
 19 und JA,
 20 [und JA?]
 21 Smx: [(wir AUCH man;)]
 22 Leh: des richtig ORdentlich machen,
 23 dann finden des ALLe besser,
 24 (.) weil ich kann schlecht von euch ordnung
 verLANGen;
 25 wenn ich_s selber auch nich HINKrieg?
 26 (.) und ich MERK dass ich was mach;
 27 wenn_s hier schon mal gut struktuRIERT is.
 28 (.) ↑dann is meine HOFFnung;
 29 dass ihr alle (-) sechs wochen ÄLter seid,
 30 ihr hattet FREI;
 31 euch_n bisschen AUSgetobt habt,
 32 und jetzt so LANGsam,
 33 °°h
 34 naja n_bisschen auf den BOden kommt,
 35 (.) weil (.) des NEUe schuljahr,
 36 da GEHTS jetzt schon um was,

⁸⁷ Die Analyse dieser Sequenz wurde bereits vorab veröffentlicht in Kordts (2020) und hier nur punktuell angepasst.

Diese Sequenz lässt sich inhaltlich und bezogen auf die Positionierungsaktivitäten in verschiedene Abschnitte einteilen:

Abschnitt	Zeilen	Gegenstand
1	05–16	Rückblick auf das letzte Schuljahr
2	17–27	Maßnahmen zur Verbesserung der Situation
3	28–36	Formulierung von Verhaltenserwartungen

Der sequenzielle Verlauf stellt sich dabei folgendermaßen dar:

Anfangs (Abschnitt 1) bewertet Herr Walter das vergangene Schuljahr als sehr anstrengend (Z. 05–10) und illustriert dies, indem er die Auswirkungen des Schuljahres auf sich selbst schildert (Z. 11–16). Anschließend (Abschnitt 2) geht er auf die Maßnahmen ein, die er für eine Verbesserung der Situation ergriffen hat (Z. 17–27). Erst zum Ende der Sequenz (Abschnitt 3) adressiert er die Schülerschaft direkt und thematisiert Eigenschaften ihres Verhaltens (Z. 28–36). Dass dabei dem Verhalten der Schüler/-innen Verantwortung für die Situation zugeschrieben wird, wird bis Z. 27 nicht explizit angesprochen; erst durch die Einbettung in die gesamte Sequenz wird deutlich, dass auf die fehlende unterrichtliche Kooperativität auf Schülerseite im zurückliegenden Schuljahr als *common ground* (Clark 1992 u. a.) referiert wird (vgl. Kap. 3.2.2).

Auffällig ist der lange Vorlauf, bis es zu direkten Positionierungen kommt, die eine starke Unangemessenheit von Verhalten transportieren: Die erste direkte Positionierung in der obigen Sequenz bezieht sich auf der sprachlichen Oberfläche auf das Alter der Schüler. Herr Walter äußert im Abschnitt 3 seine Hoffnung, dass alle (-) sechs wochen Älter (Z. 29) sind. Faktisch ist dies unter einem zeitlichen Aspekt nach den Sommerferien gegeben, sodass er mit dieser Aussage auf die Entwicklung von Reife verweist. Im Kundtun seiner Hoffnungen wird diese Fremdpositionierung auf beiläufige Weise weiter konkretisiert: Die Schüler/-innen sollen sich AUSgetobt (Z. 31) haben – ein Verhalten, dass vornehmlich kleinen Kindern zugesprochen wird – und nun n_bisschen auf den Boden (Z. 34) kommen. Er attestiert den Schüler/-innen als Abschlussklasse also ein Verhalten, „das in der Auswahl und Intensität nicht der Situation angepasst erscheint“ (Leitner 2007: 10); Leitner zufolge Merkmale für ein Problemverhalten bzw. für eine Verhaltensauffälligkeit. Diese Teilsequenz wird mit einer Begründung, warum er auf ein verändertes Verhalten hofft, abgeschlossen: (.) weil (.) des NEUE schuljahr, | (--) da GEHTS jetzt schon um was, (Z. 35 f.).

Diese klaren Fremdpositionierungen seiner Klasse stehen im Kontrast dazu, wie Herr Walter seine Kritik am Verlauf des letzten Schuljahres äußert (Z. 05–10). Diese Kritik zeichnet sich durch hochgradige Vagheit auf verschiedenen Ebenen aus und positioniert indirekt: Inhaltlich wird das letzte Schuljahr über den erhofften besseren Verlauf des neuen als denkbar schlechtester Zustand charakterisiert (Z. 08). Anschließend relativiert der Lehrer diese Aussage zwar, indem er einschiebt, dass es auch paar GUTE sachen (Z. 09) gab, hält jedoch seine Einschätzung, dass es ein schlechtes Schuljahr war, durch die Einordnung aber insgesamt

wars_n ANstrengendes jahr. (Z. 10) und den Hinweis auf seine in der Form noch nie dagewesene Erschöpfung (Z. 11 f.) aufrecht. So wird die inhaltliche Vagheit sequenziell durch das Oszillieren zwischen der Zurücknahme der negativen Bewertung (Z. 09) und einem erneuten negativen Fazit aufrechterhalten. Diese allgemeine Vagheit scheint möglich, weil alle Bescheid wissen, wovon der Lehrer spricht. Dass der Gegenstand der Kritik *common ground* ist, zeigt sich auch darin, dass er ihn nicht klar benennt, sondern ihn pronominal durch *es* als Nominativersatz anführt: <<all> dass es dies jahr besser wird als LETZtes jahr,> (Z. 07). Es erfolgt keine explizite Adressierung oder Positionierung der Schülerschaft. Dass dennoch eine Zuweisung von Verantwortung für den schlechten Verlauf des Schuljahres und damit eine indirekte Positionierung der Schülerschaft geschieht, zeigen die rahmenden Selbstpositionierungen des Lehrers: So präsentiert er sich einleitend als verständnisvoll (Z. 02 ff.). Die Wahl des Verbes *hoffen* in Zeile 05 sowie *HOFFnung* in Zeile 28 verweisen gleichzeitig darauf, dass er sich selbst nur einen begrenzten Einfluss auf die Situation in der Klasse zuschreibt. Ab Zeile 13 referiert er auf seine personale Identität und positioniert sich selbst als jemanden, der unter der Situation leidet, sich Gedanken macht und aktiv durch die Erledigung seiner Aufgaben seinen Beitrag geleistet hat, damit das kommende Schuljahr besser wird (Z. 17 f.). Damit appelliert er an die Verantwortung der Schülerschaft, ebenfalls zu der Verbesserung der Situation beizutragen, da er seinen Teil – nämlich Ordnung und Struktur als Rahmenbedingungen gelingenden Unterrichts zu gewährleisten – bereits beigesteuert hat. Hieran wird bereits ein Aspekt seines Verhältnisses zur Schülerschaft deutlich: Er kommuniziert eine fehlende Gemeinsamkeit der Verantwortlichkeiten für einen gelingenden Unterricht. Dies weist darauf hin, dass er auch die Möglichkeiten seines pädagogischen Einflusses als begrenzt wahrnimmt und deswegen nur auf verändertes und angemessenes Verhalten der Klasse *hoffen* kann. Er selbst schreibt sich lediglich die Fähigkeit zu, die äußere Struktur vorzugeben (Z. 24–27).

Aufmerksamkeit verdient ebenfalls der Zwischenruf eines Schülers (Z. 21), der zum einen als Rezeptionssignal belegt, dass die Schülerschaft den Ausführungen des Lehrers folgt, zum anderen inhaltlich auf den ersten Blick eine Mitwirkung ausdrückt: Stellvertretend für die Klasse äußert er mit Bezug auf die vorherige Lehreräußerung, dass sie ebenfalls ihre *Sachen gemacht* haben ([wir AUCH man;] Z. 21). Der Tonfall, in dem dies geäußert wird, sowie das nachgestellte vorwurfsvolle *man;* lassen den Zwischenruf genervt-gelangweilt erscheinen. Dies erweitert die möglichen Lesarten: Sein Einwurf kann signalisieren, dass er die Ausführungen des Lehrers als Vorwurf, die Klasse sei ihrem *Schülerjob* (vgl. Breidenstein 2006) nicht ausreichend nachgekommen, auffasst und zurückweist. Er zeigt jedenfalls an, dass das immer noch nicht explizit angesprochene Problem ein vielfach wiederholtes, hinlänglich bekanntes und leidiges Thema darstellt, was mit Blick auf das tägliche Unterrichtsgeschehen am Ende der 8. Klasse bestätigt werden kann. Dieser Einwurf wird aber nicht weiter bearbeitet.

Interessant ist an dieser Stelle, dass diese Sequenz zum einen Verantwortungszuschreibungen enthält, zum anderen den Schüler/-innen als Kollektiv ein unangemessenes, unreifes Verhalten in der Vergangenheit zuspricht. Beides scheint nicht voneinander trennbar zu sein. Wenngleich Herr Walter sich ebenfalls Verantwortung für den Verlauf des letzten Schuljahres zuschreibt und in diesem Zuge Selbstkritik übt, so kommuniziert der Lehrer über die Zuschreibung der

Verhaltensauffälligkeiten eine Trennung der Verantwortlichkeiten. Dies ist als Ausdruck deutlichen Zweifels des Lehrers an einem gemeinsamen Agieren zu werten.

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass die negative Fremdpositionierung der Klasse als verhaltensproblematisch zwar ihren Ausgangspunkt in einem dem Unterricht nicht förderlichen Verhalten hat, nämlich der Unruhe am Anfang der Unterrichtsstunde und des gesamten vergangenen Schuljahres, sie aber erst nach einem sehr langen Vorlauf explizit geäußert wird, und zwar in Form von Hoffnungen, sodass die Ausführungen hier als pädagogische Praktik der indirekten Disziplinierung gelten können. Diese indirekten Disziplinierungen fokussieren dabei „eine dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen vorgelagerte allgemeine Verhaltensordnung“ (Fuchs 2012: 119) und etablieren somit den Unterricht prospektiv (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 199).

Solche prospektiven Äußerungen mit Positionierungsgehalt müssen nicht nur in überblicksartigen Unterrichtsstunden realisiert werden, scheinen aber häufig in Übergangssituationen im Unterricht angesiedelt zu sein (Unterrichtseröffnung, Ende der Schulstunde).

Beispielhaft ist dafür eine Sequenz aus dem Mathematikunterricht mit Herrn Martens. Auch hier nimmt die Sequenz ihren Ausgang in Verhalten, das dem Unterricht nicht angemessen ist (Kaugummi kauen), und thematisiert anschließend eine Verhaltenserwartung an die Klasse, die mit Niedrigpositionierungen arbeitet. Die Lehrperson, Herr Martens, greift dabei auf Aufforderungen als sprachliches Mittel zurück, um das Verhalten der Schüler/-innen zu steuern:

Beispiel 69: **WRS_MA_9** (44:28)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Smi = Sami, Leh = Herr Martens, Hmz = Hamza, Smx = männlicher Schüler, unbekannt (mehrere)

```

01  Smi:   wir müssen nicht des ALles schreiben,
02         nur DREI komma eins (.) vier;
03  Leh:   drei komma eins vier REICHT;
04  Hmz:   <<:-)> nein SCHREIB alles;>
05  Leh:   SAMi;
06         mach mal das KAUGummi raus;
07         wer jetzt noch n KAUGummi hat,
08         ihr habt jetzt äh BIO ge,
09  Smx:   (JA;)
10  Smx:   <<stöhnend> oh MAN;>
11  Leh:   JA nicht man bei der frau(.) ä:h-*
                                                * ((Lachen in Klasse))
12  Leh:   macht bitte die KAUGummis raus,
13         (.) macht eure FINGernägel sauber,
14         guckt ob die ohren SAUber sind,
15         (.) und beNEHMT euch;
16         und DU gehst mit mir mit;
17         (.) JA;
18         <<ff> habt ihr noch FRAGen,>

```

19 Smx: NEIN;
 20 Smx: NEIN;

Nach Bearbeitung einer Schülerfrage (vgl. auch Beispiel 47: WRS_MA_9 Teil 1 (43:27) und 2 (43:42) in 7.2.1) verlässt Herr Martens den fachlichen Diskurs mit der Aufforderung an Sami, das Kaugummi zu entsorgen (Z. 06). Daran schließen sich weitere prospektive Aufforderungen an die gesamte Klasse an, die darauf zielen, dass sich die Schüler/-innen im anstehenden Biologie-Unterricht benehmen: So nutzt er die initiale Aufforderung als Gelegenheit, auch die anderen mittels Imperativ und *bitte* (Z. 12) als Höflichkeitsmarker dazu aufzufordern, eventuell vorhandene Kaugummis zu entsorgen – mit dem Hinweis, dass gleich Biologie auf dem Stundenplan stünde (Z. 08). Diese Aufforderung ist erst einmal wertungsfrei und wird in Form einer Handlungsaufforderung realisiert.

Aufforderungen können im weitesten Sinne zur Verhaltenssteuerung eingesetzt werden und lassen sich hier genauso wie Ermahnungen und Lob als Feedbackmethode im Unterricht charakterisieren. Dabei haben Aufforderungen im Zusammenspiel mit Verhalten verschiedene Funktionen. So können sie zur Regeldurchsetzung eingesetzt werden, wie es in dieser Situation auf individueller Ebene der Fall ist. Mit einer solchen Aufforderung sorgt der Lehrer dafür, dass die institutionellen Regeln, die in der Schule und im Unterricht gelten, und somit die soziale Ordnung eingehalten werden.

Verhaltenserwartungen werden dabei in der Schule oft nicht explizit verbalisiert, sondern als bekannt vorausgesetzt. In der vorliegenden Sequenz führt die an einen Schüler gerichtete Aufforderung allerdings dazu, dass im Nachgang eine explizite Verhaltenserwartung geäußert wird, die wiederum Positionierungscharakter hat, indem sie vorweg Elemente eines gepflegten Auftretens und Benehmens anführt: *macht bitte die KAUGummis raus, | (.) macht eure FINGernägel sauber, | guckt ob die ohren SAUber sind, | (.) und beNEHMT euch;* (Z. 12–15).

Kaugummis entfernen und sich benehmen sind als typische schulische Handlungsaufforderungen zu werten und beziehen sich auf schultypisches Verhalten und Regeln. Diese rahmen allerdings hier Aufforderungen, die die äußere Erscheinung der Schüler/-innen thematisieren: Es werden Hygieneroutinen angesprochen, die in den häuslichen Rahmen gehören und meist Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter adressieren, z. B. nach dem Spielen draußen oder im Zusammenhang mit Ereignissen, bei denen hygienische Überlegungen wichtig sind (vor dem Essen, nach dem Toilettengang, bei einem offiziellen Anlass wie einer Feier). Zudem ist es wenig realistisch, dass Schüler/-innen sich im Unterricht beispielsweise die Ohren säubern. Die damit verbundene Positionierung als nicht angemessen zum Unterricht erscheinend ist hier vielleicht nur illustrierend gemeint, endet sie doch mit der allgemeinen Aufforderung, sich im Unterricht zu benehmen. In einer Lesart könnte es sich auch um eine ironische Distanzierung Herrn Martens zu den Ansprüchen der bereits etwas älteren Biologielehrerin Frau Brand handeln, die von der Schülerschaft als streng wahrgenommen wird. Dennoch arbeitet diese Verhaltensaufforderung mit einer Zuschreibung, die den Schüler/-innen zuspricht, sich ihrem Alter und der Situation nicht angemessen zu verhalten.

Im Vergleich dieser Sequenz mit der vorherigen werden hier keine Hoffnungen verbalisiert, sondern klare Aufforderungen. Schon dadurch positioniert Herr Martens sich hier im Gegensatz zu Herrn Walter als wirkmächtiger und offen fordernder. Daran zeigt sich, dass Verhaltenspositionierungen von Lehrpersonen unterschiedlich realisiert werden können. Eine Gemeinsamkeit äußert sich aber in der Art der kollektiven Positionierungen: Sie sprechen den Schüler/-innen einen niedrigen Status zu, indem sie ihr Verhalten als der Situation und dem Alter unangemessen darstellen.

Diese Art von Niedrigpositionierungen zeigen sich auch als aggregierte Positionierungen: So ermahnt Herr Martens die männlichen Schüler der Klasse, wenn sie auf Toilette gehen wollen, sich hinzusetzen und danach die Hände zu waschen. Dies ist bereits so verinnerlicht, dass die Schüler dies selbst schon anführen, wenn der Lehrer ansetzt, etwas zu sagen:

Beispiel 70: **WRS_MA_2** (24:30)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Rfl = Rafael, Leh = Herr Martens, Elm = Elmedin, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

```

01  Rfl:    (ich muss) auf toiLEtTe;
02  Leh:    * (4.5) dann GEH,
           * ((Lehrer schreibt deutlich hörbar an die Tafel))
03  Leh:    * (6.0) <<rufend> ähm RAfael;>
           * ((Lehrer schreibt deutlich hörbar weiter an die Tafel))
04  Elm:    <<f> HÄNde waschen,>
05  Rfl:    hände waschen und so oder WAS;
06  Leh:    JA.
07          <<p> (3.5) und HINsetzen auf toilette;>*
                                           * ((einzelne
                                           Schüler lachen auf))
08  Smx:    MAchen wir,
```

Diese Sequenz gibt einen Einblick in Routinen in der Klasse. Die Anweisungen des Lehrers, wenn ein Schüler auf die Toilette geht, gehören zum *common ground* (vgl. Kap. 3.2.2). So kommt in der abgebildeten Sequenz Elmedin mit <<f> HÄNde waschen,> (Z. 04) dem Lehrer zuvor, die Anweisungen zu geben. Rafael, der auf die Toilette will, deutet mit der Wiederholung der von Elmedin wiedergegebenen Aufforderung und der unspezifischen Ergänzung und so oder WAS; (Z. 05) an, dass ihm die nicht explizit genannten weiteren Anweisungen bewusst sind. Herr Martens ratifiziert Rafaels Einschätzung, ergänzt um die Anweisung, sich auf der Toilette hinzusetzen (Z. 07). Ein Schüler äußert Folgsamkeit im Namen der Gruppe mit MAchen wir, (Z. 08) und ratifiziert damit die Anweisung, wenngleich hier nicht deutlich wird, inwieweit dies ironisch gemeint ist.

Solche wiederholten ursprünglich lehrpersonenseitigen Verhaltensanweisungen dienen dazu, gewünschte Verhaltensmuster zu verstärken und Routinen zu etablieren. Sie sind typisch für Kontexte der Erziehung im häuslichen Umfeld und in Kindertagesstätten, wo sie häufig Hygieneroutinen und Sicherheitsaspekte aufgreifen. Im schulischen Kontext adressieren sie meist institutionelle Regeln und Verhaltensnormen. Bei der vorliegenden aggregierten

Positionierung zeigt sich eine Durchmischung dieser Bereiche: Es wird eine Verhaltensnorm eingefordert und dabei der Bereich der Hygiene thematisiert, wobei die Hygieneerziehung, insbesondere die Sanitärhygiene, in der 9. Klasse als abgeschlossen angesehen werden kann. Zudem wird damit ein Bereich adressiert, der von den meisten Menschen als sehr privat angesehen wird. Detaillierte Anweisungen vor der Klasse, wie dieser private Lebensbereich auszugestalten ist, legen eine Gesichtsbedrohung nahe und positionieren die männlichen Schüler als zumindest als erinnerungsbedürftig, diese grundlegenden Verhaltensweisen tatsächlich einzuhalten.

Diese aggregierte Positionierung ist ebenfalls als eine Niedrigpositionierung zu werten, die ein Machtgefälle zwischen Lehrperson und Schülerschaft erkennbar macht und aufrechterhält. Dies wird daran erkennbar, dass eine solche Aussage nicht reziprok sein kann: Eine ähnlich Anweisung seitens der Schüler/-innen wäre nicht akzeptabel.

Auch Phasen der Unterrichtseröffnung bieten Leerstellen für elaborierte Verhaltenspositionierungen in Verbindung mit der Herstellung der sozialen Ordnung. In der vorliegenden Sequenz zieht sich diese Phase, wie in fast allen Unterrichtsstunden, recht lange hin. Am Anfang steht immer eine Prüfung der Anwesenheit, gefolgt von der Aufforderung, die Arbeitsmaterialien bereitzustellen. Das Transkript startet nach einigen Namensaufrufungen:

Beispiel 71: **WRS_MA_2** (01:49)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Alb = Albana, Gna = Gina, Kja = Kaja, Mra = Mira, Hmz = Hamza, Rfl = Rafael, Mkl = Maikel, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

Teil 1

```

01  Leh:   alBAna,
02  Alb:   JA;
03  Leh:   (-) GIna,
04  Gna:   NEIN;
05  Leh:   (2.0) MIra;
06          (4.5) HAMza,
07          materiAL,
08          (2.0) dein HEFT;
09          (--) <<pp> (du hast KEIN heft;)
10          ((unverständlich))
11          (1.2) (DAS isses nich;)>
12          (1.5) ZIRkel,
13          (---) <<pp> GEOrdreieck,>
14  Kja:   (3.5) ALta man;
15          n ZIRkel und noch die zwei bleistifte,

```

[Auslassung 13 Zeilen]

29 Leh: HEFT,
 30 Mra: (--) ihr seid so OPfer;
 31 <<len> ich SCHWÖre,>*
 *((unverständliche Nebengespräche))
 32 Hmz: (--) ich hab mein heft IHNEN gegeben,
 33 Leh: (2.0) <<p> JA.>
 34 (---) mira is das KLASsenarbeitsbuch.
 35 (27.5) oKAY.

Herr Martens beginnt mit einer dreischrittigen Herstellung eines Unterrichtssettings. Zuerst stellt er durch Aufrufen und Abhaken sicher, dass die Schüler/-innen anwesend sind (Z. 01–06). Im nächsten Schritt wird die Bereitstellung der benötigten Arbeitsmaterialien orchestriert. Dies erfolgt in der vorliegenden Sequenz als Anweisung mit verkürzter Imperativform oder durch Nennung des Gegenstands, der bereitgelegt werden soll. Solche kontextuellen Abkürzungen sind möglich, da aufgrund der Unterrichtssituation allen Beteiligten klar ist, was damit gemeint ist.

Nach einer langen Pause mit dem Strukturmarker oKAY. (Z. 35) läutet er die nächste Phase ein. Bei dieser handelt es sich allerdings noch nicht um eine inhaltliche Erarbeitungsphase. Vorgeschieben ist eine Sequenz, in der Herr Martens über Disziplinierungen versucht, die in der Schule herrschende soziale Ordnung herzustellen und eine Überleitung zur inhaltlichen Weiterarbeit zu bauen:

Teil 2 (03:09)

36 Leh: (--) nachdem wir unsere (-) leer getrunkenen
 37 orangendosen vom tisch geNOMmen haben-
 38 (--) und mit dem MAlen aufhören,
 39 Rfl: ACH.
 40 Leh: (--) nehmen wir jetzt unsere (-) DREI
 ausgeschnittenen-
 41 Mkl: (2.5) DREIecke,
 42 Leh: NEE;
 43 (--) quaDRate.
 44 Smx: AH.
 45 Mra: da war ich nich DA.
 46 Smx: (---) JAjaja.
 47 Leh: (-) kauen noch zwei dreimal auf unserem KAUGummi;
 48 bevor wir das dann AUCH rausmachen,
 49 Smx: <<p> NÖ:.>
 50 Leh: (1.3) ziehen unseren PULli aus-
 51 und ACHten darauf dass man nich unser,
 52 (1.5) unterhemd MITgeht?
 53 (1.4) <<f> setzen uns anständig HIN,>
 54 und nich so wie in ner KNEIpe,
 55 (7.7) <<↓> JA;>
 56 (-) GUT;
 57 (.) A:Lso,

58 nimmt die DREIecke raus,
 59 (-) SEHR gut.
 60 hast du_s EINgeklebt,
 61 (-) WUNderbar.

Der hier abgebildete letzte Schritt zur Herstellung eines Unterrichtssettings wird dadurch eingeleitet, dass Herr Martens ohne direkte Adressierung Einzelner das Verhalten bzw. den Zustand des Arbeitsplatzes Einzelner kommentiert und zur Änderung auffordert: Die leere Getränkedose soll entfernt werden (Z. 36 f.) und es soll aufgehört werden zu malen (Z. 38). Dabei sticht die Form der Realisierung ins Auge: Herr Martens bedient sich hier des *adhortativen Wir* als Form der kollektiven Sprecherdeixis (vgl. Kalaitzi 2014) einer pädagogischen kommunikativen Praktik, die darauf abzielt, einen gemeinsamen sprachlichen (Lern-)Raum herzustellen, dem sich jede/-r sich zugehörig fühlen kann. Die Verwendung des *adhortativen Wir* ist eine im Grundschulkontext gängige Praxis und wird in der Sekundarstufe mit wachsender Selbstständigkeit und Verantwortung der Schüler/-innen weniger häufig eingesetzt. Der Einsatz in einer 9. Klasse stellt somit eine deutliche Positionierung als jünger bzw. als noch nicht selbständige und verantwortliche Schüler/-innen dar. Auf diese Art gestaltet er ebenfalls eine Überleitung zu fachlichen Inhalten: (--) nehmen wir jetzt unsere (-) DREI | ausgeschnittenen- (Z. 40), wobei von Schüler/-innen ein Folgen und Mitdenken durch Ergänzung des Satzes markiert wird, nachdem Herr Martens ihn nach 2.5 Sekunden nicht zu Ende führt: (2.5) DREIecke, (Z. 41). Zwar korrigiert Herr Martens dies noch (Z. 42 f.), wendet sich dann aber wieder Verhaltensaufforderungen und -kommentierungen zu.

Dadurch, dass er Regeln und Verhaltensstandards in dieser Form kommentiert und einfordert, positioniert er sich zum einen als Autoritätsperson, zum anderen positioniert er die Schüler/-innen als die Regeln und Verhaltensstandards erneut nicht einhaltend. Ein Schüler widerspricht der Aufforderung, das Kaugummi aus dem Mund zu nehmen, was aber verbal keine Konsequenzen hat und eher als Spiel gewertet werden kann (Z. 49). Herr Martens kommentiert derweil das Ausziehen eines Pullovers durch einen Schüler und markiert den Umstand, dass das Unterhemd mit hochgeht und man so einen Teil des Oberkörpers sieht, als ein Verhalten, das der Schule nicht angemessen ist. Diese negativen Verhaltenspositionierungen finden ihren Höhepunkt in der lauten Aufforderung, sich anständig hinzusetzen: <<f> setzen uns anständig HIN,> (Z. 53). Das Sitzverhalten der Schüler/-innen charakterisiert er anschließend als eines, das in einer Kneipe angemessen ist, aber nicht in der Schule: und nich so wie in ner KNEIpe, (Z. 54). Damit zieht er eine Parallele zu einem Ort, der für die Schüler/-innen eigentlich noch kein Aufenthaltsort sein sollte, und thematisiert erneut eine Unangemessenheit. Die Nebengespräche und allgemeine Lautstärke in der Klasse thematisiert er nicht, sie zeigen sich allerdings in der Anpassung seiner Lautstärke.

Er schließt diese Sequenz nach einer längeren Pause mit drei Sequenzmarkern (<<↓> JA;> | (-) GUT; |(.) A:Lso, Z. 55–57) und der Aufforderung, das Arbeitsmaterial bereitzuhalten. Als er beim Umhergehen den Zustand der Hefte anschaut, greift er auf bestärkende Rückmeldungen wie (-) SEHR gut. (Z. 59) und (-) WUNderbar. (Z. 61) zurück. Diese Art der positiven Verstärkung erscheint für die Beurteilung einfacher Hausaufgaben (Heft mitbringen und etwas einkleben) doch zumindest auffällig.

Die dargestellten Sequenzen zeigen auf, wie prospektiv oder reaktiv Verhalten in den Fokus gerät und kommentiert wird. Solche Interaktionen erfolgen dann, wenn aus Lehrersicht nicht angepasstes Verhalten auftritt oder diesem vorgebeugt werden soll. Verhaltenszuschreibungen werden elaboriert und über Vergleiche, Hoffnungen und Wünsche mit immanenten Positionierungen so dargestellt, dass das Verhalten der Klasse nicht dem Anspruch schulischen Unterrichts genügt. Interessant ist, dass es sich in allen drei Fällen um Niedrigpositionierungen handelt, die die Schüler/-innen auf unterschiedliche Art und Weise degradieren – hinsichtlich der Angemessenheit ihres Verhaltens, aber gleichzeitig auch bezüglich ihres Status: So werden sie in den besprochenen Sequenzen durchgängig als jüngere Kinder adressiert. Das institutionell verankerte Machtgefälle wird damit deutlich hervorgehoben. Damit geht eine Festigung der Hierarchie einher. Solche Positionierungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Kritik enthalten und eine Unangemessenheit unterschiedlicher Art thematisieren. In den obigen drei Beispielen wurden die Positionierungen von Schülerseite meist hingenommen bzw. mit einzelnen Zwischenrufen aufgegriffen oder kommentiert.

Im Folgenden soll nachgezeichnet werden, wie sich die unterrichtlichen Relationen dynamischer gestalten und wie mit lehrpersonenseitigen Positionierungen von Schülerseite umgegangen wird.

Schülerseitige Adaptionen von Verhaltenspositionierungen

Die nun folgenden Beispiele zeigen aktiveres Aufgreifen von Schülerseite im WZG-Unterricht, die gut illustrieren, inwieweit sich die Klasse an Positionierungsaktivitäten beteiligt bzw. sie aufgreift. Die folgende Sequenz wurde bereits in der Fallanalyse Hamza vorgestellt (Beispiel 65: WRS_WZG_3 (08:28)). Hamza versucht, seinen Unterrichtsbeitrag zu platzieren, und initiiert zuvor eine Disziplinierung, die ins Leere läuft, dann aber von Herrn Walter aufgegriffen wird:

Beispiel 72: **WRS_WZG_3** (08:35)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Leh = Herr Martens, Mro = Mario, Hmz = Hamza, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Lrk = Lorik, Tmr = Timur, Mch = Michael, Elm = Elmedin, Kvn = Kevin, Mkl = Maikel

```

09  Leh:    nächste FRA[ge,]
10  Mro:    [ un]d steine auf ihr KOPF werfen;
11  Hmz:    <<lesend> vor* wie viel JAHren,>
              * ((lautes Weiterführen der Gespräche in der
                  Klasse))
12          (.) hey LEUTE?>
13  Leh:    <<schreit> HEY.
14          RUhe jetzt.>
15  Smx:    [OK; ]
16  Lrk:    <<gepresst, f> [MAN?>]
17  Mro:    <<f> verDAMMT noch,>*
              * ((Schüler lachen laut und anhaltend))
18  Tmr:    (7.5)verDAMMT nochmal-
```

19 Leh: für heute gibts KEIne punkte auf dieser [liste;]
 20 Tmr: [verDAMMT]
 nochma:l;
 21 Leh: JA,
 22 Mch: OAH?
 23 Elm: wo ist die [LIStE,]
 24 Kvn: [auf wel]cher LIStE denn,
 25 Mro: game Over;
 26 Leh: die HÄNG ich noch hin;

[Auslassung 2 Zeilen]

29 Leh: ich musste heut so viel rumSCHREIen,
 30 und des GEHT einfach nicht ja,
 31 Mkl: (sie MÜSsen gar nicht-)]
 32 [mit so ner gruppe] wo ich (mich nicht) drauf
 verLAssen kann-
 33 geh ich NIRgendwo hin;
 34 Hmz: =kann ich jetzt ANfang[en,]
 35 Leh: [AL]so;
 36 frage FÜNF hamza,

Hier erteilt der Lehrer zuerst das Rederecht an Hamza. Dass dieser versucht, die Klasse zur Ruhe zu bewegen, zeigt, dass er die augenblickliche Atmosphäre nicht als angemessen erachtet. Wie oben bereits dargestellt, übernimmt er damit die Aufgabe des Lehrers, der, da es nicht ruhiger wird, schreiend Ruhe fordert (Z. 13 f.). Interessant ist nun der Moment, in dem diese Disziplinierung von der Klasse aufgegriffen wird, die dieser einerseits folgt (es wird tatsächlich leiser), während aber zwei Schüler die Empörung des Lehrers aufgreifen und eine Redeübernahme zelebrieren: Mit <<gepresst, f> [MAN?>] (Z. 16) und <<f> verDAMMT noch,> (Z. 17) greifen sie die Disziplinierung verbal auf und bauen sie aus. Dies führt zu Lachen bei den Schüler/-innen. Sowohl die Redeübernahme als auch das Lachen schwächen Herrn Walters Disziplinierung ab, da sie einerseits durch das Aufgreifen und Spiegeln ins Lächerliche gezogen wird und die Klasse diesem spaßigen Charakter andererseits mehrheitlich durch das Lachen folgt, wodurch sie seine Disziplinierungsversuche und in letzter Konsequenz Herrn Walter als Lehrperson als nicht ernstzunehmend positioniert.

Infolgedessen greift Herr Walter zur Ankündigung einer Sanktion, indem er darauf hinweist, dass es für heute keine Punkte auf der Liste gibt (Z. 19), die es zu sammeln gilt, damit eine Klassenfahrt realisiert wird. Dies hat keine nennenswerten Auswirkungen auf die Stärkung seiner Position und die Situation in der Klasse. Der spaßige Charakter wird von der Schülerschaft weitergetragen mit OAH? (Z. 22) und game Over; (Z. 25), zumal die Liste bisher fiktiv ist und den Schüler/-innen auch nicht durchgängig bekannt zu sein scheint.

Herr Walter wechselt daraufhin auf eine Metaebene und bringt eine Erläuterung an, die eine klare kollektive Positionierung beinhaltet. Diese Erläuterung ist so aufgebaut, dass Herr Walter zuerst das Verhalten, das er an den Tag legen musste, nennt (ich musste heut so viel

rumSCHREIen, Z. 29). Dieses ordnet er als nicht akzeptabel ein und zieht daraus den Schluss, dass die Klasse nicht verlässlich ist:

[mit so ner gruppe] wo ich (mich nicht) | drauf verLAssen kann - | geh ich NIRgendwo hin; (Z. 32 f.). Hier wird klar, dass seine Positionierung sich auf ein unterrichtsunangemessenes Verhalten bezieht, das er der Klasse auch außerhalb des Unterrichtssettings unterstellt. Dies wird von der Klasse nicht weiter kommentiert, somit scheint diese Positionierung zu wirken. Unmittelbar anschließend ist es nicht Herr Walter, der zurück zum Unterrichtsthema lenkt, sondern Hamza, der fragt, ob er nun anfangen könne (Z. 34).

Mit Blick auf kollektive Positionierungen der Klasse gegenüber zeigt sich hier, dass Herr Walter zwar Handlungsmacht hat, diese sich aber teilweise nicht als wirksam erweist, da sie durch Imitation und Ausbauen von Schülerseite ins Lächerliche gezogen wird. Dies schwächt seine institutionell zugewiesene Rolle, der er damit nur noch in begrenztem Maße gerecht werden kann. Von Schülerseite kann hier eine Art Widerstand gegen die institutionellen Normen festgestellt werden – sie nutzen Herrn Walters Schwäche aus und bauen sie noch weiter aus. Dass aber dennoch Interesse am Fortführen des inhaltlichen Teils des Unterrichts herrscht, zeigt sich in der Sequenz an Hamza, der weitermachen will. Ähnlich ist dies in einer weiteren Sequenz aus dem WZG-Unterricht gelagert. Dort ist es Kevin, der die inhaltliche Progression einfordert. Dieses Einfordern eines Klassenmanagements geht mit einer negativen Einschätzung der Situation durch Herrn Walter einher, was anschließend Schüler/-innen motiviert, Lösungsvorschläge zu präsentieren:

Beispiel 73: **WRS_WZG_3** (31:38)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Jrm = Jeremy, Mkl = Maikel, Mra = Mira, Rfl = Rafael, Leh = Herr Walter, Smx = Schüler, nicht zugeordnet (mehrere), Kvn = Kevin

```

01  Jrm:   ich HASse es,
02        man ich HASse es?
03  Mkl:   Ibrahim
04        lass mich ( ) (ich) reden mein FREUND;
05  Mra:   alles nur DEIne schuld [rafa, ]
06  Rfl:                                     [ich hab] dich geLAssen,
07        ich HAB nicht ( )
08  Mkl:   ja SCHREIB doch,
09        ist doch GUT;
10  Leh:   =ok ich mach jetzt noch die STRICHliste,
11        =damit die leute mal endlich die <<ff> KLAPpe halten-
12        verDAMMT nochmal>
13  Smx:   die NERven,
14        die (NERven [doch, )
15  Kvn:                                     [herr WALter-]
16        können wir WEItermachen bitte,
17  Leh:   <<f> es ist im moment n bisschen SCHWER?>
18  Mkl:   STILlefuchs?
19  Smx:   ECHT,*

```

* ((weitere Einwürfe von Schülern))

20 Smx: (---) herr WALter,
 21 machen sie mal TAFel auf,

Es soll ein Text abgeschrieben werden, den der Lehrer an die Tafel schreibt. Nach einer Aufforderung, ihr Heft zu nehmen und abzuschreiben (hier nicht abgebildet), beherrschen diverse Nebengespräche den Klassenraum, während Herr Walter den Tafelanschrieb verfasst. Als es zu laut wird, greift er zu einer Disziplinarmaßnahme, indem er eine disziplinierende Tätigkeit ankündigt: =ok ich mach jetzt noch die STRICHliste, (Z. 10), und nennt auch gleich den Grund dazu: =damit die leute mal endlich die <<ff> KLAPpe halten- | verDAMMT nochmal> (Z. 11 f.). Dies realisiert er, indem er die Schüler/-innen nicht selbst direkt adressiert, sondern mit die leute (Z. 11) die Kritik verbunden mit einem informellen Ausdruck (<<ff> KLAPpe halten- Z. 11) sowie einem Kraftausdruck (Z. 12) in den Raum stellt.

Zuspruch erhält er von einem Schüler, der sich im Vorfeld bereits darüber beschwert hat, dass die anderen nerven (hier nicht abgebildet), und diese Beschwerde nun wiederholt (Z. 13). Dies ist eine Zuschreibung, die auch im Mathematikunterricht von Lehrerseite mehrmals an Schüler gerichtet wird (*nerv nicht*, *Nervkind* – Sequenzen nicht abgebildet). Ein anderer Schüler bittet zudem explizit darum, dass nun mit dem Unterricht fortgefahren wird (Z. 16).

Hier zeigt sich, dass kollektive Positionierungen im Bereich Verhalten lokal auch Schüler/-innen ausschließen bzw. nicht adressieren müssen, was den Befunden von kollektiven Verhaltenspositionierungen am privaten Gymnasium entspricht.

Herr Walter charakterisiert anschließend die Situation weiterhin als emotional geladen, was sich an der Färbung seiner Stimme und der Lautstärke zeigt: <<f> es ist im moment n bisschen SCHWER?> (Z. 17). Daraufhin schlägt ein Schüler vor, den Stillefuchs⁸⁸ zu machen, also auf ein pädagogisches Konzept zurückzugreifen, das in der Grundschule gängig ist. Nun passieren zwei Dinge gleichzeitig: Zum einen wird Herrn Walter eine pädagogische Praxis empfohlen und somit in seinen Kompetenzbereich eingegriffen, was mit einer Positionierung als die Klasse nicht im Griff habend und unterstützungsbedürftig einhergeht. Zum anderen schlägt der Schüler eine Praxis vor, die einer 9. Klasse wiederum nicht angemessen ist. Auch wenn dies spaßig gemeint wäre, belegt er dadurch die Klasse mit einer Niedrigpositionierung. Damit verstärkt und reaktualisiert er die Positionierungspraxis der Lehrpersonen und zeigt, dass er selbst die Klasse als problematisch einschätzt.

Explizite Statusdegradierungen

Dass das Verhalten der Schüler/-innen in dieser Form als problematisch wahrgenommen wird, zeigt sich auch im Biologieunterricht, in dem das Narrativ *nicht dem Alter angemessen* aufgegriffen wird, das die Positionierungspraktiken in dieser Klasse durchzieht.

Nach einem Kurzvortrag haben Schüler/-innen wild geklatscht. Frau Brand reagiert darauf folgendermaßen:

⁸⁸ Dabei handelt es sich um ein unter verschiedenen Bezeichnungen bekanntes und in pädagogischen Kontexten benutztes Handzeichen, das dazu dient, Ruhe im Klassenzimmer herzustellen. Dazu werden Zeige- und kleiner Finger nach oben gestreckt, während Ring-, Mittelfinger und Daumen die geschlossene Schnauze eines Fuchses symbolisieren, was die Aufforderung *Mund zu und Augen auf* verdeutlichen soll.

Beispiel 74: **WRS_BIO_1** (21:12)
 Werkrealschule, 9. Klasse, Biologie (Frau Brand)
 Leh = Frau Brand

((Zwei Schüler/-innen klatschen und johlen))

01 Leh: ich möchte nicht dass wir uns AUFführen wie die
 fünfklässler ja,
 02 herr martens hatte schon RECHT,
 03 ich möchte einfach dass wir jetzt uns wie
 NEUNTklässler ben (.) benehmen;
 04 und NICHT jetzt eben so-
 05 äh (.) klatschen in DER weise wie ihr das gemacht
 habt;
 06 ich MÖCHte das nicht.
 07 (-) aber so wie er das gEMACHT hat,
 08 das war ganz (.) in ORDnung
 09 flüssig geSPROCHen,
 10 er hat auch lauter geSPROCHen,
 11 er hatte alle ähm FAKten drin,
 12 so wie es im text formuLIERT war,
 13 das war in ORDnung;

In diesem Monolog mit disziplinierendem Charakter gibt Frau Brand der Klasse explizit Feedback zu ihrem Verhalten und nennt ihre Erwartungen, eingeleitet mit einer Negation:

ich möchte nicht (Z. 01), mit der sie später auch das Ende ihres Beitrags einleitet (Z. 06). Sie schreibt den Schüler/-innen zu, sich durch das übertrieben begeisterte Klatschen wie Fünftklässler/-innen benommen zu haben, was sie nicht wünscht. Sie baut dies zu einer allgemeingültigen Positionierung aus, indem sie auf den Mathematiklehrer Herrn Martens referiert und seine nur implizit deutlich werdende, aber scheinbar analoge Einschätzung unterstützt. Dies deutet darauf hin, dass das Verhalten der Klasse auch unter den Lehrpersonen Thema ist oder bereits war. Die Diskrepanz zwischen dem Verhalten der Klasse und dem erwarteten Verhalten wird nochmals deutlich, als sie von der Klasse ein einer 9. Klasse angemessenes Benehmen einfordert: ich möchte einfach dass wir jetzt uns wie NEUNTklässler ben (.) benehmen; (Z. 03). Auffällig ist hier – wie bereits bei der Zuschreibung des Verhaltens von Fünftklässler/-innen –, dass Frau Brand dabei auf das *adhortative Wir* (vgl. Beispiel 71: WRS_MA_2 Teil 2 (03:09)) zurückgreift. Damit untermauert sie die Positionierung auf der semantischen Ebene durch eine Adressierung, die ebenfalls nicht altersgerecht ist, was wie eine Verstärkung der Positionierung wirkt.

Die Verhaltenszuschreibung altersunangemessenen Verhaltens tritt auch als aggregierte Positionierung auf. In der nächsten Sequenz hat Elmedin in den Unterrichtsdiskurs hinein *hallo frau BRAND-* (Z. 01) gerufen. Was ihn dazu veranlasst hat – Frau Brand war nicht anwesend –, ist aus den Audiodaten nicht zu entnehmen. Dieser Zwischenruf führt aber zu einer Disziplinierung, in der das Verhalten als eines gewertet wird, das Herr Martens achttjährige Tochter zeigen könnte:

Beispiel 75: **WRS_MA_5** (27:12)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Elm = Elmedin, Leh = Herr Martens, Smi = Sami

01 Elm: hallo frau BRAND-
 02 Leh: (--) genau DES lassen oke elmedin,
 03 sonst bist du DRAUSSen;
 04 (.) genau DES lassen,
 05 das sind die KLEINnen dinge-
 06 =die meinst du nicht BÖS,
 07 =aber die sind BLÖD;
 08 Smi: [herr MARTens,]
 09 Leh: [macht meine] kleine TOCHter,
 10 DU nicht;
 11 (.) mit SECHzehn.
 12 Smi: herr MARTens,
 13 Elm: wie alt ist ihre TOCHter,
 14 Leh: ACHT,
 15 <<zu anderem Schüler> =BITte,>

Herr Martens startet mit einer klaren Anweisung, was Elmedin machen soll, nämlich genau DES lassen (Z. 02). Mit einer rückversichernden Verständnisfrage und Adressierung (oke elmedin, Z. 02) leitet er zu den Konsequenzen über, wiederholt seine Anweisung (Z. 04), bevor er Elmedins Handlung einordnet als nicht BÖS, gemeint, aber BLÖD; (Z. 06 f.). Obwohl ein anderer Schüler nun durch Adressierung des Lehrers mit Namen einen Fragebedarf anmeldet (Z. 08), bleibt Herr Martens auf Elmedin fokussiert und verstärkt seine Belehrung durch einen Vergleich. Mit [macht meine] kleine TOCHter, |DU nicht; | (.) mit SECHzehn. (Z. 09–11) baut er die Unangemessenheit von Elmedins Verhalten aus und schreibt ihm ein Verhalten eines achtjährigen Kindes zu. Den Vergleich zu seiner Tochter zieht er auch in Bezug auf Leistung, wie zu zeigen sein wird.

Die dargestellten acht Sequenzen aus insgesamt sechs unterschiedlichen Unterrichtsstunden in drei unterschiedlichen Fächern sowie der Klassenlehrerstunde zeigen kollektive Positionierungen der Klasse auf, die mehrheitlich mit einer Degradierung des Status und des Verhaltens der Schüler/-innen einhergehen, wenngleich die Vorgehensweise und die Selbst- und Fremdpositionierungen der Lehrpersonen sich teils eklatant unterscheiden. Die Konsistenz niedrigpositionierender Zuschreibung über Lehrpersonen hinweg ist dabei auffällig und weist auf Praktiken hin, die nicht durch die Individualität einzelner Lehrpersonen bedingt sind.

Wenn das Verhalten Gegenstand von lehrpersonenseitigen Positionierungen ist, scheint dies implizit dazu zu dienen, gewünschte Verhaltensmuster zu stärken – und zwar über direkte und indirekte Disziplinierungen bzw. Sanktionierung oder Lob als Verhaltensbeeinflussung. Dabei werden Grenzen und Respekt oder auch die Privatsphäre oft verletzt. Die Niedrigpositionierungen beziehen sich dabei u. a. auf die Reifeentwicklung, auf ein unangemessenes Verhalten

und Erscheinungsbild; die Schüler/-innen werden in unterschiedlicher Ausprägung fachübergreifend als erziehungsbedürftig, erinnerungsbedürftig und schulunangemessen dargestellt.

Im Folgenden wird nun dargestellt, wie die Klasse hinsichtlich ihres Leistungsvermögens durch die drei Lehrpersonen positioniert wird.

7.3.2 Leistungsvermögen

Während die Analysen in Kapitel 7.3.1 zeigen, wie Lehrpersonen sich und ihre Schüler/-innen hinsichtlich des Verhaltens positionieren, sollen im Folgenden die Positionierungsaktivitäten in Bezug auf das Leistungsvermögen der Schüler/-innen in den Blick genommen werden.

Positionierungen (kognitiver) Leistungsfähigkeit lassen sich in dieser Klasse entlang folgender Linien rekonstruieren:

- Leistung als zentrale Bewertungsgrundlage
- hervorgebrachte Leistungsdimensionen
- Einschätzung von Anforderungen als (zu) hoch
- Zuschreibung (nicht) altersangemessener Leistungen

Die Darstellung erfolgt anhand dieser Linien.

Leistung als zentrale Bewertungsgrundlage

Das Leistungsvermögen der Schüler/-innen wird oft an den erbrachten Leistungen gemessen, diese stellen sozusagen die „schulische Währung“ (Rabenstein et al. 2013: 675) dar. Diese schulische Währung wird in der 9. Klasse der Werkrealschule explizit oder implizit im Unterricht thematisiert. Folglich ist auch in der Werkrealschule Leistung nicht ohne Bewertung zu denken. Leistung wird in der Klasse sowohl vonseiten der Lehrpersonen als auch von den Schüler/-innen als zentrale Bewertungsgrundlage wahrgenommen und ständig reaktualisiert. Erbringen die Schüler/-innen einen Beitrag, so wird häufig explizit nach einer positiven Bewertung gefragt. Auf diese Weise entsteht ein Bild aggregierter Positionierungen, die den Wunsch nach positiver Bewertung ausdrücken:

Beispiel 76: **WRS_MA_2** (23:42)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Elm = Elmedin

```

01  Leh:   wie nennen wir des was wir gerade RECHnen;
02         (.) wie nennt man das verFAHren,
03  Elm:   WURzel,
04         WURzel;
05  Leh:   LAUT,
06  Elm:   WURzel ziehen;
07  Leh:   die WURzel ziehen;
08         ganz [geNAU. ]
09  Elm:   [ein PLUS] bitte;*
                                *((Schülerinnen lachen))

```

```

10   Leh:  <<ernst> das ja kriegst n PLUS elmedin;>
11         das Gegenteil vom quadRIEren,
12         ist das WURzel ziehen;

```

In dieser Sequenz wird deutlich, welche Rolle die unmittelbare Bewertung von Leistung spielt. Hier hat Elmedin ein Verfahren richtig benannt, wiederholt es auf Aufforderung des Lehrers laut und bittet im Anschluss mit lächelnder Stimme um ein PLUS (Z. 09). Herr Martens geht darauf ein und bestätigt, dass Elmedin ein Plus bekommt. Hier wird zum einen das Bedürfnis deutlich, dass Leistungen anerkannt werden. Gleichzeitig ist das Nennen eines Verfahrens keine hoch kognitive Leistung. Elmedin positioniert es mit scherzendem Charakter als etwas Besonderes, sich gewinnbringend am Unterricht zu beteiligen. Gleichzeitig weist die pädagogische Praxis, Leistungen mit einem Plus zu markieren, darauf hin, dass eine unmittelbare Bewertung von Schülerleistungen ein gängiges Schema des Klassenmanagements ist und eher die Bewertung verhandelt wird, als dass es um die Erarbeitung von Unterrichtsinhalten geht.

Ähnliche Situationen mit schülerseitiger Bitte um Bewertungen gibt es auch in den anderen Fächern – nicht immer geht die Lehrperson auf diese Anfragen ein. In der folgenden Sequenz aus dem WZG-Unterricht wird die Frage Karims, ob er ein Plus erhält, wenn er dem Arbeitsauftrag des Lehrers nachkommt, mit einem PSCH : : – (Z. 04) kommentiert:

Beispiel 77: **WRS** **WZG** 6 (17:19)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Leh = Herr Walter, Krm = Karim, Mra = Mira

((Ge Flüster zwischen den Schüler/-innen))

```

01   Leh:    SO-
02           =ins HEFT schreiben und dann beenden;
03   Krm:    (2.5)krieg ich dann n PLU:S,*
                                *((Unruhe in der Klasse))
04   Leh:    PSCH::-
05   Mra:    (14.0) herr MARTens kommt,
```

Herr Walter erteilt hier einen Arbeitsauftrag, der in eine Einzelarbeit überleitet und daher ein ruhiges Arbeitsklima nahelegt. Einen Tafelbeitrag ins Heft zu übertragen, wird normalerweise nicht als besonders hervorzuhebende Leistung angesehen. Dies sollte auch den Schüler/-innen klar sein. Dass Karim in diesem Kontext nach einem Plus fragt (Z. 03), lässt daher auch hier auf einen spaßigen Modus schließen, der Herrn Walters Klassenmanagement herausfordert und jegliche Beteiligung als lobenswert markiert. Herr Walter geht nicht darauf ein. Es schließt sich ein thematischer Shift zu Herrn Martens an, dessen Stimme auf dem Flur zu hören ist (Z. 05).

Dieser spaßige Umgang mit Bewertungen wird auch von Lehrpersonen aufgegriffen. So gibt es im Mathematikunterricht eine Situation, in der Herr Martens in einem Merksatz fälschlicherweise *Dreieck* geschrieben hat, obwohl es sich um ein Quadrat handelt. Ich als beobachtende Datenerheberin mache ihn darauf aufmerksam, was Reaktionen von Schülerseite hervorruft:

Normen z. B. durch eine Gesichtsbedrohung zu verletzen (vgl. Kotthoff 1998, 2006a). Was könnten in diesem Kontext heikle Inhalte sein? Durch die Frage nach Bewertung wird in den Interaktionen jeweils der konkrete inhaltliche Fokus verlassen und ein Zweck des Unterrichts etabliert, der im Erlangen guter Noten verortet zu sein scheint. Dieser jeweilige Shift weg von der Erarbeitung konkreter Inhalte hin auf eine Metaebene kann einen Eindruck davon geben, was Schule für die Schüler/-innen bedeutet. Konfrontiert mit häufigen Positionierungen unterrichtlicher Unangemessenheit, z. B. ihres Verhaltens (vgl. Kap. 7.3.1), könnte dieser spaßige Modus neben einer aktiven Peer-Arbeit eine Umgangsform sein, um zum einen zu partizipieren und andererseits ein grundlegendes Bedürfnis nach Anerkennung auszudrücken.

Hervorgebrachte Leistungsdimensionen

Die präsentierten Sequenzen haben gezeigt, dass unmittelbare Bewertungen der Unterrichtsbeteiligung und damit Feedback im Unterricht dieser Klasse eine gängige Praktik sind. In den Daten zeigt sich, dass implizit

- der Übertrag eines Tafelabschriebs,
- das richtige Benennen einer mathematischen Operation sowie
- das Bemerkens eines Fehlers des Lehrers

als Bewertungsgrundlage etabliert werden. Des Weiteren in den Fokus geraten

- die Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien am Stundenanfang,
- die Beteiligung generell sowie
- die Erledigung von Hausaufgaben.

Während die Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien sich auf Organisation und Vorbereitung bezieht und somit eine nichtkognitive Leistung adressiert (sowie Schnittstellen zu Verhalten aufweist), lassen sich Unterrichtsbeteiligung und Erledigung der Hausaufgaben im weiteren Sinne mit kognitiven Leistungen verbunden betrachten. Dass all dies als Leistung gewertet wird, zeigt sich daran, dass in all diesen Situationen explizite Bewertungen möglich sind.

So wird in der folgenden Sequenz das Bereitstellen und Mitführen der Arbeitsmaterialien einer schriftlich festgehaltenen Bewertung unterzogen:

Beispiel 79: **WRS_WZG_4** (03:03)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Leh = Herr Walter, Ibr = Ibrahim, Elm = Elmedin

- 01 Leh: SO;
 02 (2.5) ihr braucht euer HEFT,
 03 ihr braucht (ne) schere und KLEber;
 04 ich guck mal wer schere und kleber HAT,
 05 ich guck jetzt BISSchen-
 06 [(.) ()] materIAl;
 07 Ibr: [oh ich hab NICHT,]
 08 ich HAB-
 09 Leh: (.) und wenn ihrs nicht HABT,

10 dann müsst IHRS-
 11 (ihr müsstets eigent[lich ALle haben.])
 12 Elm: [herr WALter,]
 bitte NICHT herr walter.
 13 Leh: ich mach jetzt einfach plus bei denen die alles HABen,
 14 bei den anderen mach ich (n MINus.)

Hier erfolgt auf die Ansage, was für die Unterrichtsstunde an Material bereitgelegt werden muss, ein Kontrollgang des Lehrers. Ein Schüler gesteht gleich ein, dass er das Material nicht habe, woraufhin Herr Walter dazu ansetzt, eine Sanktion zu äußern, dies aber abbricht und mit (ihr müsstets eigent[lich ALle haben.]) (Z. 11) die schulische Erwartung formuliert. Das wiederum eher scherzhaft geäußerte [herr WALter,] | bitte NICHT herr walter. (Z. 12) antizipiert die Konsequenz, die Herr Walter dann durch die Ankündigung des Bewertens umsetzt (Z. 13). Damit ordnet Herr Walter dem Bereitstellen der Materialien den Status einer Leistung zu und spricht auch den Schüler/-innen indirekt zu, dass das Bereithalten der Materialien bereits eine solche für sie darstellt, die nur über Zwang und unmittelbare Bewertung erreicht werden kann.

Auffällig dabei ist, in welchem Kontext positive Bewertungen aktiv nachgefragt werden und auch Lehrpersonen darauf referieren. Dies zeigt, was in der Klasse als Leistung definiert wird. In den aufgeführten Situationen wird damit konkret markiert, dass es etwas Besonderes ist,

- etwas Sinnvolles zum Unterrichtsgespräch beizutragen (mathematische Operation richtig benennen),
- grundlegende schulische Fertigkeiten zu haben bzw. Tätigkeiten auszuführen (Material bereitstellen, Tafelanschrieb ins Heft übertragen),
- aufmerksam zu sein und Fehler zu bemerken.

Über diese Markierungen wird gleichzeitig der Klasse sowohl vonseiten der Lehrpersonen als auch der Schüler/-innen selbst zugesprochen, dass es nicht selbstverständlich ist, sich gewinnbringend am Unterrichtsgespräch zu beteiligen und grundlegenden Anforderungen schulischen Unterrichts folgen zu können. Aufmerksamkeit nimmt dabei eine Sonderrolle ein: Sie kann als eine Voraussetzung und Ausprägung kognitiver Fähigkeiten angesehen werden und steht damit in besonderer Verbindung zum (kognitiven) Leistungsvermögen. Herr Martens führt Tätigkeiten, die solche mentalen Prozesse fördern, explizit als Strategien für Erfolg an. Er stellt somit gute Leistungen als für viele, aber nicht für alle erreichbar dar:

Beispiel 80: **WRS_MA_9** (38:49)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Smi = Sami, Leh = Herr Martens, Hsn = Hussein, Hmz = Hamza, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

Teil 1

01 Smi: plus zehn Meter;
 02 Leh: (.) und DAraus die wurzel,
 03 oKE,
 04 Hsn: hm_Mh?
 05 Leh: ich mach die SCHNELLform;
 06 Hmz: (--) ZWÖLF komma fünf äh zwei,
 07 drei äh drei komma FÜNF,
 08 Smi: (1.2) äh zehn komma DREI eins,
 09 Leh: JA.
 10 Smi: <<len> wascha:llAH;>
 11 Leh: waSCHALLah;
 12 (-) das war n bisschen komplizIERter ne?
 13 =muss ja auch komplizIERte aufgaben machen ne?
 14 =hier muss man erst mal den radius errechnen über die
 FLäche,
 15 (.) das ist so was wie PRÜfung;
 16 so was kommt in der PRÜfung vor;
 17 Smx: ECHT,
 18 Leh: JA
 19 Smx: SCHEIße ne,
 20 Leh: nicht SCHWER;
 21 Smi: (.) <<:-)> JAja nicht schwer,>
 22 Leh: für mich is des nicht SCHWER;*
*((Einzelnes Gelächter in der Klasse))
 23 Smi: für mein (xxx) auch;
 24 (-) der kann GUT mathe;
 25 Leh: ich war AUCH nie gut in mathe,
 26 aber des (.) kann man LERNen,
 27 =muss man sich nur mal hinsetzen und sich des
 überLEgen;
 28 MACHbar,

Hier erfolgt eine Ermutigung, sich an schwierige Aufgaben zu wagen, indem Herr Martens sich selbst als Vorbild anführt und seine eigene Lernkurve darstellt. Dies geschieht im Anschluss an eine Sequenz, in der es um die Bestimmung des Radius eines Kreises anhand seiner Fläche und einer gegebenen Distanz geht. Einzelne Schüler beteiligen sich. Dabei legt Herr Martens keinen Fokus auf den Rechenweg, sagt er doch: ich mach die SCHNELLform; (Z. 05). Sami hat parallel gerechnet, nennt seine Lösung, die vom Lehrer ratifiziert wird (Z. 08), und

kommentiert die Ratifizierung bzw. sein richtiges Ergebnis mit einem *wascha:llAH*;⁸⁹ (Z. 10). Herr Martens greift diesen Ruf in Form eines Lehrerechos auf und ordnet die Schwierigkeit der Aufgabe ((-) das war n bisschen komplizierter ne? Z. 12) im Folgenden auch in Bezug auf die Anforderungen ein: so was kommt in der PRÜfung vor; (Z. 16). Anschließend reagiert Herr Martens auf Nachfragen und einen emotionalen, in diesem Kontext Besorgnis ausdrückenden Ausruf umgangssprachlicher Natur, indem er seiner vorher geäußerten Einschätzung, es sei etwas komplizierter gewesen, widerspricht: nicht SCHWER; (Z. 20). Sami greift dies auf und wiederholt es spaßhaft. Der Lehrer spezifiziert dies nach einem Aufgreifen der Aussage durch Sami, dass es für ihn als Lehrer nicht schwer sei (Z. 22). Herr Martens bezieht sich anschließend auf einen weiteren Redebeitrag Samis, indem er sich selbst als früher nicht stark in Mathe einschätzt, aber den Fokus auf das lernförderliche Verhalten legt: aber des (.) kann man LERNen, | =muss man sich nur mal hinsetzen und sich des überLEgen; (Z. 26 f.). Diesen Umgang mit Mathematik und den konkreten Aufgaben schätzt er anschließend als MACHbar, (Z. 28) ein. Dass er nach Leistungsvermögen zwischen den Schüler/-innen differenziert, zeigt sich im weiteren Verlauf, in dem er einigen aktiv zuspricht, solche Aufgaben in einer Prüfung bewältigen zu können:

Teil 2 (38:49)

29 Leh: (.) nicht für JEden;
 30 aber wer damit proBLEme hat,
 31 der guckt sich die aufgabe NICHT an,
 32 =der LÄSST des;
 33 aber hier (.) IHR?
 34 michael und kevin vielleICHT,
 35 also die die sich DRAN wagen,
 36 hier ibrahim momentan AUCH gut und der timur;
 37 ihr könnt euch des mal ANgucken,
 38 (.)ihr müsst euch einfach fragen wie komm ich zum
 RAdius;
 39 irgendwoher müsst ihr den ja HAben;
 40 es wird ja keine aufgabe gestellt wo des nicht IST.

Hier gibt Herr Martens klare Handlungsanweisungen für Schüler/-innen, die damit Probleme haben (der guckt sich die aufgabe NICHT an, | =der LÄSST des; Z. 31 f.), genauso wie für Schüler, denen er solche Aufgaben zutraut (ihr könnt euch des mal ANgucken, | (.)ihr müsst euch einfach fragen wie komm ich zum RAdius; Z. 37 f.). Auffällig ist die Diskrepanz zwischen der initialen Aussage, die Aufgabe sei nicht schwer und durch Lernen und (Nach-)Denken zu bewältigen, und der darauffolgenden Differenzierung, die einigen Schüler/-innen zuspricht, dennoch Probleme mit dieser Aufgabe zu

⁸⁹ *Waschallah* ist ein informeller Ausdruck aus dem arabischen Kulturraum, der eine Variante von *mash'Allah* darstellt und häufig verwendet wird, um Überraschung, Staunen oder Bewunderung in Bezug auf etwas Positives auszudrücken.

haben und sie besser gar nicht anzuschauen. Hier wird der Schülerschaft partiell Leistungsfähigkeit zugesprochen und einem anderen Teil abgesprochen.

Einschätzung von Anforderungen als (zu) hoch

Der Umgang mit Leistungsfähigkeit scheint teils lehrpersonenabhängig zu sein, wenngleich sich bezüglich der Positionierungen deutliche inhaltliche Überschneidungen ergeben. Sowohl Frau Brand als auch Herr Walter stellen Anforderungen teils als hoch bzw. zu hoch dar und reagieren mit einer Anpassung der Anforderung bzw. einem langsamen Herantasten an sie.

In der folgenden, hier zweigeteilt dargestellten Sequenz bereitet der Lehrer Herr Walter die Schüler/-innen der 9. Klasse in der Klassenlehrerstunde darauf vor, was sie in diesem Schuljahr im Deutschunterricht erwartet, nämlich eine Literatarbeit. Gleich zu Anfang zeigen die Schüler/-innen an, dass nicht alle wissen, was sie unter einer Literatarbeit zu verstehen haben, und auch später im Verlauf der Sequenz wird das Unwissen vonseiten einer Schülerin deutlich artikuliert (Z. 19). Der Lehrer greift dies im Interaktionsverlauf inhaltlich auf, referiert auf seinen pädagogischen Plan der Vorbereitung und zeigt sich so seiner situierten Identität als planender und vorbereitender Lehrer verhaftet (Z. 9–15), der seine Intentionen allerdings durch äußere Hindernisse – hier Zeit – nicht immer realisieren kann. Dabei werden die auftretenden Positionierungen interaktiv verhandelt:

Beispiel 81: **WRS_KL_1** (06:52)⁹⁰

Werkrealschule, 9. Klasse, Klassenlehrerstunde (Herr Walter)

Leh = Herr Walter, Rfl = Rafael, Ptk = Patrick, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Swx = Schülerin, nicht zugeordnet, Mkl = Maikel, Mira = Mira

Teil 1

- | | | |
|----|------|---|
| 01 | Leh: | ihr müsst eine literaTURarbeit schreiben. |
| 02 | Rfl: | oh NEIN. |
| 03 | Ptk: | <<f> WANN?> |
| 04 | Smx: | was IS des; |
| 05 | | DEUTSCH oder was; |
| 06 | Leh: | SO. |
| 07 | | (.) das HEISST, |
| 08 | Ptk: | WUSSte jemand was davon, |
| 09 | Leh: | SO wie wirs äh- |
| 10 | | (.) wir ham ja vor den ferien dieses BUCH gelesen
zusammen, |
| 11 | | (--) und ähm mein PLAN war eigentlich da:nn; |
| 12 | | <<all> mit euch zusammen noch so ne art
literaTURarbeit darüber zu schreiben;> |
| 13 | | damit ihr wisst wie_s GEHT, |
| 14 | | (.) °h äh hat jetzt nich ganz geKLAPPT; |
| 15 | | weil die ZEIT so knapp war? |

⁹⁰ Die Analyse dieser Sequenz wurde bereits vorab veröffentlicht in Kordts (2020) und hier nur punktuell angepasst.

Den Schüler/-innen werden in dieser Sequenz Merkmale zugeschrieben, die ihren Ausgangspunkt in ihrer Unwissenheit bzgl. der Literatararbeit nehmen: Das ihnen unterstellte Unwissen, wie eine Literatararbeit aussieht, kann dabei als eine in der Schule typische Zuschreibung von Unwissenheit gelten und geht mit den erwähnten schülerseitigen Äußerungen des Nichtverstehens einher, sodass dies nicht als eine defizitäre Positionierung zu verstehen ist. Im Anschluss wird dieses Unwissen dann allerdings vonseiten des Lehrers mit Angst assoziiert: (ihr braucht) keine ANGST haben; (Z. 17) und diese implizit auf mangelndes Leistungsvermögen zurückgeführt: ich mach sie auch nich so (.) anspruchsvoll wie_s norMalerweise is. (Z. 18). Hier tritt Herr Walter als Akteur auf, der die normalen, aber für seine Schülerschaft zu anspruchsvollen curricularen Anforderungen herunterbricht. Dies positioniert gleichzeitig die Schüler/-innen als den regulären Anforderungen nicht gewachsen und referiert somit auf ihr Leistungsvermögen.⁹¹ In diesem Sinne liegt eine Fremdpositionierung der ersten Ordnung⁹² der Schüler als sich vor der Literatararbeit fürchtend vor; den Grund für ihre Furcht sieht der Lehrer in ihrem mangelnden Leistungsvermögen. Der Lehrer hingegen positioniert sich selbst durch seine Anpassungsabsicht als planend, fürsorglich und seine Schüler/-innen als fürsorge- und schonungsbedürftig. Diese niedrigpositionierende Zuschreibung wird im Verlauf der Sequenz fortgeführt:

19 Mra: (-) [ich weiß nich mal was des IS.]
20 Leh: [das heißt aber (.)] des is einfach SO-

⁹³ Die Analyse dieser Sequenz wurde bereits vorab veröffentlicht in Kordts (2020) und hier nur punktuell angepasst.

21 morgen gehen wir zusammen schon in die STADT,
 22 (.) und JEder von eu-
 23 wir gehen in einen BUCHladen,
 24 [und ihr bekommt DANN-]
 25 Mkl: [((stöhnt laut))]
 26 Leh: (.) <<mit Nachdruck> wir gehen zusammen in einen
 BUCHladen;>
 27 und wahrscheinlich (.) zum ERSten mal für manche
 von euch,
 28 Ptk: NEI::N;
 29 Leh: <<f> und> der PLAN is;
 30 ihr müsst alle (.) jeder ein buch für maximal
 zehn euro AUSSuchen.
 31 Ptk: [<<empört> das is voll TEUer.>]
 32 Smx: [nee:.]
 33 Smx: ja oke für (XXX) [geht eigentlich NOCH.]
 34 Leh: [maxiMAL zehn euro.]
 35 da gibts auch schon welche für fünf oder SECHS,
 36 ÄHM.
 37 (-) das hab ich mit meiner letzten klasse AUCH
 gemacht,
 38 es ging dort erstaunlicherweise GU:T.
 39 Smx: ((stöhnt genervt)) al[TA:;]
 40 Leh: [weil,]
 41 Mkl: können wir nicht eins (.) von daHEIM nehmen,
 42 Leh: SCHSCH;
 43 (.) <<f> WEIL- >
 44 (1.2) weil viele überrascht sind was es eigentlich
 alles GIBT;
 45 JA,
 46 (.) im BUCHladen.
 47 Ptk: <<protestierend/beleidigt> und ich WAR schon mal in
 ner bücherei;>
 48 Leh: (.) <<f> JA;>
 49 <<beschwichtigend> war auf nur_n (.) war auch
 nur_n SCHERZ.>

Herr Walter schreibt den Schüler/-innen explizit fehlende Erfahrung mit Buchläden zu, indem er die Vermutung äußert, dass manche einen solchen zum ersten Mal betreten werden (Z. 27). Der lehrerseitigen Fremdpositionierung vorangegangen ist eine von häufigen Abbrüchen gekennzeichnete, weitgehend monologische Sequenz von selbstinitiierten Selbstreparaturen, in der der Lehrer das gemeinsame Vorgehen schildert. So kündigt er an, dass sie zusammen in die Stadt gehen, spezifiziert den Ort BUCHladen (Z. 23), nachdem er zuvor dazu angesetzt hat, darzulegen, was sie dort machen, dies aber abgebrochen hat. Es folgt ein weiterer Abbruch, nach dem der Lehrer – an ein ablehnendes Aufstöhnen einiger Schüler/-innen anschließend – mit Nachdruck in Aussicht stellt: wir gehen zusammen in einen BUCHladen; (Z. 26). Erst dann erfolgt die klare Zuweisung von fehlender Büchererfahrung: und

wahrscheinlich (.) zum ERsten mal für manche von euch, (Z. 27). Die häufigen Abbrüche verweisen darauf, dass der Lehrer in dem, was er sagt, eine Problemquelle sieht und diese mit den Selbstreparaturen bearbeitet. Reparaturen dienen u. a. dazu, intersubjektives Verstehen wiederherzustellen (vgl. Stukenbrock 2013: 242), sodass hier zwei Lesarten möglich sind. Zum einen werden den Schüler/-innen durch die wiederholte Betonung des Ortes auch sequenziell fehlende Bezüge zu Buchläden und dem Kauf von Büchern zugeschrieben, zum anderen folgt diesen Ausführungen die Mitteilung, dass die Schüler/-innen bis zu zehn Euro in ein Buch investieren müssen – ein Umstand, der Widerspruch und Ablehnung hervorruft. Die Reparatursequenz kann somit auch als Hinauszögern dieser Mitteilung gelesen werden.

Ab diesem Punkt im Sequenzverlauf treten Äußerungen auf, die eine vorherige Positionierung verhandeln, und zwar vor allem die stark defizitorientierten und expliziten Fremdpositionierungen des Lehrers. Nach Harré und van Langenhove (1999: 20) handelt es sich dabei um Positionierungen zweiter Ordnung.

Der erste explizite Widerspruch bezieht sich auf die Aussage des Lehrers, dass manche wahrscheinlich zum ersten Mal einen Buchladen betreten werden. Patrick, ein ehemaliger Realschüler, der seine alte Schule wegen einer Graffitischmiererei am Schulgebäude verlassen musste, widerspricht ihm sofort mit einem langgezogenen NEI : : N; (Z. 28) und weist somit die Positionierung als bücherunerfahren explizit zurück. Interessanterweise führt dies aber nicht zu Verhandlungen dieses expliziten Dissens, denn ohne darauf verbal einzugehen, führt Herr Walter seine Ausführungen zu Ende, indem er den maximalen Preis für das dort zu erwerbende Buch nennt. Dieses Vermeiden von Aushandlung und Konfrontation zeigt sich auch in den anderen Positionierungen zweiter Ordnung in dieser Sequenz, wie gleich zu zeigen sein wird. Zuvor wird aber ein kurzer Blick auf den weiteren Interaktionsverlauf geworfen, in den die weiteren Positionierungen zweiter Ordnung eingebettet sind: Die nun folgenden Reaktionen der Schüler/-innen setzen vor allem den vom Lehrer genannten Preis relevant, den sie selbst zu zahlen haben und der für sie viel Geld darzustellen scheint. Der Lehrer folgt diesem Fokus und erkennt durch die Betonung des Maximalbetrags und den Hinweis, dass es auch billigere Bücher gibt, den Umstand an, dass es für die Schüler/-innen viel Geld ist (Z. 30–35). Er positioniert sich dadurch als verständnisvoll und um seine Schüler wissend. Er baut die Fremdpositionierung der Schülerschaft als bücher- und buchladenunerfahren noch weiter aus, indem er von dem Erstaunt-Sein seiner vorherigen Klasse über die Vielfalt dort berichtet: (1.2) weil viele überrascht sind was es eigentlich alles GIBT; (Z. 44). Dies löst wieder eine schülerseitige Reaktion aus: Patrick, der zuvor schon widersprochen hat, weist erneut die Unerfahrenheit mit Büchern zurück, indem er kundtut, dass er bereits in einer Bücherei war (Z. 47). Auch implizit wird diese Positionierung der Schüler/-innen zweimal von Schülerseite zurückgewiesen, einmal durch eine Einschätzung, dass zehn Euro für ein Buch nicht zu teuer sind (Z. 33), zum anderen durch den impliziten Verweis, dass sie zu Hause Bücher hätten: können wir nicht eins (.) von daHEIM nehmen, (Z. 41). In allen drei Fällen handelt es sich um Positionierungen zweiter Ordnung, denn sie widersprechen den Positionierungen des Lehrers und zeigen, dass sich zumindest die sich äussernden Schüler mit Büchern *auskennen*.

Wie bereits angesprochen, zeichnet sich diese Sequenz dadurch aus, dass es zwar zu schülerseitigen Widersprüchen kommt, diese aber nicht zu Verhandlungen der Positionierungen führen, sondern einfach übergangen werden. Bei Patricks letzter und elaborierter Zurückweisung und *ich WAR schon mal in ner bücherei*; (Z. 47) ist dies nicht mehr möglich und führt sofort zu einer Rücknahme der Positionierung, indem Herr Kern diese als einen Scherz (Z. 49) darstellt. Diese Reaktion belegt, dass zumindest der Lehrer in diesem Moment Patricks Verweis auf die Bücherei nicht als falsches Synonym für *Buchladen* auffasst – Patricks Äußerung hätte auch als Bestätigung verstanden werden können, dass die Schüler mit allem, was mit Büchern zusammenhängt, nicht sonderlich vertraut sind –, sondern als Nachweis von Erfahrungen mit bücherführenden Institutionen.

Auffällig ist hier, dass es nur eine Positionierung der gesamten Klasse hinsichtlich des Leistungsvermögens gibt, diese aber durch vielfältige Zuschreibungen von Bildungsferne gerahmt ist, sodass sich der Eindruck aufdrängt, beides hinge zusammen.

In Biologie kommt es zu ähnlichen Zuschreibungen in Bezug auf das Leistungsvermögen und Anforderungen. Hier wird den Schüler/-innen durch Frau Brand zugeschrieben, mutig zu sein, wenn sie als Erste/-r einen Probenvortrag vor der Klasse halten:

Beispiel 82: **WRS_BIO_1** (08:21)

Werkrealschule, 9. Klasse, Bio (Frau Brand)

Leh = Frau Brand, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Mra = Mira, Ptr = Patrick, Ibr = Ibrahim, Smi = Sami

- 01 Leh: so wer möchte denn mit einem referat beGINnen,
 (-) und eine krankheit VORstellen;
02 Smx: Mädels;*
 *((Ein Schüler lacht auf))
03 Leh: ihr dürft jetzt das blatt mit VORbringen;
04 und ihr dürfts auch ABlesen;
05 JA,
06 wir sind ja wie ich gesagt hab erst am beginn das
 EINzuüben;
07 (.) ZIEL ist,
08 dass ihr SPäter einmal,
09 vielleicht mit kleinen karTEIkarten,
10 wo STICHpunkte draufstehen;
11 (.) vorne steht und frei erZÄHLT.
12 so FREI sprecht wie ich,
13 (.) dass ihr SAGT,
14 =ich hab zum beispiel die krankheit salmonELlen;
15 und (.) darüber möchte ich euch FOLgendes erzählen;
16 und dann sagt ihr vier fünf SÄTze,
17 was ihr AUFgeschrieben habt;
18 SO ja (.) bitte,
19 <<zu Mira> JA>,

20 MrA: darf ich auf toiLEtTe bitte,
 21 Leh: <<erlaubend> MHM,>
 22 Ptr: (-) WAS müssen wir,
 23 Leh: KEIner der mutig ist,
 24 Ibr: [ICH will;]
 25 Smi: [doch (.) ICH;]
 26 Leh: <<zu Ibrahim> dann kommst du bitte mal VOR?>
 27 und die anderen hören bitte ZU?
 28 und ich erINnere nochmal,
 29 dass wir respektvoll miteinander UMgehen,

In dieser Sequenz fragt Frau Brand als Erstes ab, wer bereit wäre, mit den Kurzreferaten zu beginnen. Diese Anforderung wird von einem Schüler aktiv den Mitschülerinnen zugeschoben (Z. 02). Frau Brand geht darauf nicht ein, sondern führt auf, welche Hilfsmittel die Schüler/-innen gebrauchen dürfen: Sie dürfen das Blatt mitbringen und ablesen. Die durch das Modalverb *dürfen* gewählte Formulierung drückt eine Erlaubnis aus und zeigt den Schüler/-innen so die Unterstützung auf, um die normalen Anforderungen abzuschwächen. Als Begründung führt Frau Brand an: wir sind ja wie ich gesagt hab erst am beginn das EINzuüben; (Z. 06) und illustriert den Ablauf und Aufbau eines Referats anschaulich, indem sie musterhaft die Einleitung verbalisiert. Hier positioniert sie sich ähnlich wie Herr Walter in der obigen Sequenz aus der Klassenstunde als fürsorglich und die Anforderungen anpassend. Nach einer Unterbrechung durch Mira wiederholt Frau Brand die Anfrage, wer beginnen möchte, mit einer Zuschreibung der Klasse als eher ängstlich: KEIner der mutig ist, (Z. 23). Damit wird parallel zur Sequenz aus der Klassenstunde, in der Herr Walter den Schüler/-innen den affektiven Zustand von Angst als Reaktion auf Anforderungen zuschreibt, hier ebenfalls der affektive Zustand der Angst zugeschrieben, erfordert es in ihren Augen doch Überwindung und damit Mut, das Referat vorzutragen. Nachdem Ibrahim vorgetragen hat und das Referat besprochen wurde (nicht abgebildet), reaktualisiert sie die Zuschreibung in der folgenden Sequenz:

Beispiel 83: **WRS_BIO_1** (14:09)

Werkrealschule, 9. Klasse, Bio (Frau Brand)

Leh = Frau Brand, Smi = Sami, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

01 Leh: so wer ist der zweite MUTige;
 02 Smi: (.) ICH;
 03 Leh: *JA,
 * ((Lacher von Hamza))
 04 Smi: soll ich von HIER lesen;
 05 Leh: wenn du dich nicht TRAUST nach vorne zu stehen,
 06 dar[fst du sitzen BLEIben,]
 07 Smi: [warum soll ich mich nicht] TRAUEn amanakum;*
 * ((einzelne Lacher in der Klasse))
 08 Leh: aber es ist SO,
 09 dass wenn die PRÜfung ist,
 10 müsst ihr auch vor den drei prüfungsVORSitzenden (.)
 stehen;

11 Smx: wer sind die DREI,

Diese Sequenz wurde bereits in der Fallanalyse von Sami besprochen, doch auch bezüglich der impliziten Positionierungen der Klasse ist sie aufschlussreich. Sami wiederholt seine Bereitschaft auf die Frage, wer der zweite Mutige sei (Z. 01 f.), und stellt eine Verfahrensnachfrage. Frau Brand elaboriert die Zuschreibung der Klasse als eher nicht mutig, indem sie in ihrer Antwort an Sami auch das Vornestehen und Vortragen als eine Frage des Sich-Trauens darstellt. Hier kommt es nun zu einer Positionierung zweiter Ordnung, da Sami diese Zuschreibung auf individueller Ebene ablehnt und fragt, warum er sich nicht trauen sollte (Z. 07). Darauf geht Frau Brand nicht ein, sondern nutzt die Gelegenheit, die Wichtigkeit des Vornestehens für die Prüfung am Ende des Schuljahres zu betonen. So kommt es ebenso wie in der vorherigen Sequenz zum offenen Widerspruch einer nicht favorisierten Zuschreibung, auch hier ohne inhaltliche Berücksichtigung durch die Lehrperson. In einer späteren erneuten Nachfrage durch einen anderen Schüler betont sie nochmals, dass man nicht vorne stehen müsse, ergänzt durch einen Fokus auf die soziale und emotionale Entwicklung aber gut ist es für eure entwicklung (WRS_BIO_1, hier nicht abgebildet). Damit adressiert sie hier erneut nicht die Leistung, sondern zugrundeliegende soziale Fähigkeiten wie das Selbstvertrauen, sich vor die Klasse zu stellen und Strategien zu entwickeln, um mit Vortragssituationen umzugehen. Das Narrativ des Trauens führt sie des Weiteren an, als gefragt wird, ob es jetzt schon Noten dafür gäbe: nein ich mach jetzt noch keine noten | weil ich wie ich gesagt habe | erst möchte dass ihr euch traut | und dass ihr feststellt | wie kann ich mich verbessern (WRS_BIO_1, hier nicht abgebildet).

Hier sind es jeweils die Lehrkräfte, die die Anforderungen reduzieren oder, wie in der nachfolgenden Sequenz, die Bewältigbarkeit des Tests nachzuweisen versuchen. In der folgenden Sequenz versucht Herr Martens im Fach Mathematik den Schüler/-innen zu versichern, dass nichts Neues drankommt, und führt dafür als objektive Quelle mich als anwesende Datenerheberin als Zeugin an:

Beispiel 84: **WRS_MA_9** (42:06)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Beo = beobachtende Datenerheberin

01 Leh: SO-
 02 =jetzt SAgen sie mir doch mal bitte;
 03 (-) ob sie DIEse aufgaben,
 04 *(-) hier WIEderfinden;
 * ((Leh blättert im Buch))
 05 (.) da da sind (.) DA ist die arbeit drin;
 06 RIChtig,
 07 teilweise wortWÖRTlich;
 08 Smx: (.) NEIN;
 09 Beo: JA;
 10 Leh: JA;
 11 DANN-

12 (-) HIER,
13 teilweise wortWÖRTlich die aufgaben;
14 Beo: JA;
15 Leh: ja also des was wir am ANfang gemacht haben und dieser
16 Test,
17 = ist geNAU der test morgen;
da kommt NICHTS neues dazu,

Herr Martens integriert hier eine im Grunde genommen nicht beteiligte Person in das Unterrichtsgespräch, um seine Aussage zu objektivieren und die Anforderungen als gering darzustellen, da sie teilweise wortwörtlich; (Z. 07 & Z. 13) der Seite im Buch, die bereits als Hausaufgabe gerechnet wurde, entsprächen. Damit schreibt er den Schüler/-innen zu, dass sie eine Beruhigung brauchen, die sie durch die Einordnung der Aufgaben durch eine unbeteiligte Dritte erhalten können.

Anforderungen des Unterrichts bzw. des Curriculums werden in den drei zuletzt vorgestellten Interaktionen von den Lehrpersonen jeweils als mit negativen Emotionen belegt gelabelt. Schüler/-innen haben Angst, sollen sich trauen und mutig sein, sind es folglich noch nicht in ausreichendem Maße und benötigen eine Beruhigung. Misserfolge und Überforderung können solche negativen Emotionen im Bereich Leistung auslösen. Dass sie hier kollektiv der Klasse zugeprochen werden und von Lehrerseite versucht wird, durch Anpassung der Anforderungen bzw. Herausstellen der geringen Anforderungen etwas dagegen zu unternehmen, beinhaltet erneut eine Positionierung der Klasse als nicht genügend, hier in Bezug auf Leistung.

Zuschreibung (nicht) altersangemessener Leistungen

Eine Ähnlichkeit in der Art, wie Verhalten und Leistung bewertet werden, zeigt sich auch darin, dass die Klasse insgesamt als nicht altersgerecht positioniert wird. Dies findet sich auch in aggregierten Positionierungen:

Beispiel 85: **WRS** MA 9 (06:15)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, Smi = Sami, Lrk = Lorik, Hmz = Hamza, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

01 Leh: (.) wo ist der unterschied zwischen zylinder und DEM
 ding hier,*
 * ((Leh klopft auf die Abbildung an der Tafel))

02 Smi: wie heißt DES den-ding,
03 Leh: BITte,
04 Lrk: (.) ähm dass der zylinder halt SO geht und des-
05 =ich weiß nicht was des SEIN soll so,
06 Leh: HM_hm.
07 Hmz: (.) <<all> die FLÄche (),>
08 Smx: die seiten [()]
09 Leh: [sei mir] nicht BÖ-

10 Leh: JA,
11 =sei mir nicht BÖS,
12 aber des (.) sagt meine kleine tochter AUCH;
13 der geht SO und der is so;
14 (.) wirklich des (.)<<auflachend> adäquat eines
 NEUNTklässlers lorik,>
15 ich will [dich] nicht beLEIdigen aber des-
16 Lrk: [()]
17 Leh: ver[SUCHS] mal zu besch[reiben,]
18 Lrk: [JA] [die seiten] gehn geRAde (.)
 hoch,
19 =und die beiden ANderen gehn die seiten so-
20 (.)[(quer?)]
21 Leh: [verSUCH-]
22 versuch auch DES mal mathematisch auszu-
23 =was heißt geRAde hoch,

Inhaltlich geht es um eine korrekte fachsprachliche Beschreibung eines geometrischen Körpers. Dass Loriks mit Zeigegesten unterstützter Beschreibungsversuch den Anforderungen an eine fachsprachlich präzise Ausdrucksweise nicht entspricht, ist Herrn Martens schon nach Loriks ersten Turns klar. So setzt er in Zeile 09 an: [sei mir] nicht BÖ- und führt das anschließend aus: =sei mir nicht BÖS, | aber des (.) sagt meine kleine tochter AUCH; | der geht SO und der is so; (Z. 11–13). Hier zieht er wieder den Vergleich zu seiner achtjährigen Tochter und positioniert Loriks Beschreibungsleistung als unangemessen für sein Alter: (.) wirklich des (.)<<auflachend> adäquat eines NEUNTklässlers lorik, (Z. 14). Interessant ist diese Sequenz, weil die Auswirkungen einer solchen Zuschreibung zum ersten Mal sichtbar mitgedacht werden: Dies könnte eine Beleidigung darstellen (Z. 15), was der Lehrer aber laut seiner Aussage nicht intendiert. Lorik nimmt das unkommentiert hin und versucht die Aufgabe nochmals zu erfüllen. Dass auch dies nicht Herrn Martens Ansprüchen genügt, zeigt sich in der Spezifizierung der Aufgabenstellung, dass er DES mal mathematisch (Z. 22) ausdrücken solle.

Im Biologieunterricht ist es Patrick, der Ziel einer solchen aggregierten Positionierung wird, die auf nicht altersgemäße Leistungen abzielt. Dieses Mal werden die Hausaufgaben im Fach Biologie überprüft. Patrick hat sie nicht und hat als Erklärung angeführt, dass er die Aufgabe nicht verstanden habe:

Beispiel 86: **WRS BIO 1** (05:53)

Werkrealschule, 9. Klasse, Biologie (Frau Brand)

Leh = Frau Brand, Ptr = Patrick, Smx = Schüler, nicht zugeordnet

01 Leh: WAS hast du nicht verstanden?*

* ((Gemurmel in der Klasse))

02 Ptr: ja allgeMEIN?

03 was ich da MACHen soll,

04 ich hab gefragt ob sie mir HELfen können-

05 sie haben gesagt sie KÖNnen grad nicht,
 06 (.) ich habs nicht wirklich verSTANDen;
 07 =ich CHECK-
 08 habs nicht geCHECKT einfach,
 09 Leh: du CHECKST nicht dass du einen text bekommst,
 10 und dass du den ANmarkierst,
 11 und aus diesem ANmarkierten,
 12 einen kleinen text (.) machst und den vorTRÄGST;
 13 das verstehst du in einer neunten klasse NICHT?
 14 (---) GUT-
 15 =dann müssen wir da [äh ne (-) ne] Lösung finden,
 16 Smx: [KINdergarten,]
 17 dass du mal nachmittags mal KOMMST,*
 *((vereinzelt lautes
 Lachen in der Klasse))
 18 Leh: und dann können wir NACHmittags das üben;
 19 da würd ich [SAgen ähm-]
 20 Ptr: [ich komm doch] nicht NACHmittags,
 21 Leh: beSPRICH das mit deiner mutter,
 22 an welchem nachmittag du KOMmen kannst,

An dieser Stelle wünscht Frau Brand eine Konkretisierung von Patricks Nichtverstehen der Hausaufgabe, die dieser zu geben versucht. Daraufhin paraphrasiert Frau Brand sein Nichtverstehen anhand der verschiedenen Arbeitsschritte, die die Aufgabe mit sich bringt und die als grundlegende Arbeitstechniken anzusehen sind. Sie schließt dies mit der fragenden Aussage ab: *das verstehst du in einer neunten klasse NICHT?* (Z. 13). Diese Zuspitzung kann als eine klare Gesichtsbedrohung gelesen werden, mit der auf Patricks Bekundung des Nichtverstehens reagiert wird. Diese wird auch in der Konsequenz deutlich, denn hier wird Patrick nicht als Neuntklässler adressiert – solle er doch mit seiner Mutter besprechen, dass er das Anmarkieren und Text schreiben nachmittags mit Frau Brand üben muss. Die Klasse lacht zudem bei der Ankündigung, dass Frau Brand das mit ihm nachmittags üben wolle (Z. 15), und ein Schüler kommentiert dies zeitgleich mit *KINdergarten*, (Z. 16). Er ordnet die Niedrigpositionierung damit einem Bildungsort für jüngere Kinder zu und unterstützt in dieser Lesart die Positionierung der Lehrerin. Möglicherweise bezieht sich der Kommentar aber auch auf die als Unterstützung kaschierte Disziplinierung der Lehrerin. Sein Kommentar bezöge sich dann auf eine Bewertung der Art der lehrpersonenseitigen Disziplinierung und hätte damit die Funktion einer kritischen Distanz gegenüber der pädagogischen Strategie von Frau Brand durch die Kennzeichnung als unangemessen kindlich bzw. herabsetzend.

Welche Funktion diese lehrpersonenseitige gesichtsbedrohende Positionierung hat und mit welcher Intention sie eingesetzt wird, wird aus den Daten nicht ersichtlich. Der Fokus auf Patricks Leistung und die Bloßstellung vor der gesamten Klasse sowie das Nacharbeiten in der eigentlich freien Zeit könnten aber dazu beitragen, in Biologie ob des drohenden Gesichtsverlusts künftig zu vermeiden, seine Hausaufgaben nicht zu haben. Zu einem späteren Zeitpunkt kündigt Frau Brand zusätzlich an, dass für die fehlenden Hausaufgaben der Schüler/-innen eine Sechs eingetragen wird (nicht abgebildet). Hier verbindet sich somit das direkte Bewerten mit

der vorherig geäußerten aktiven Gesichtsbildung. Beides scheint für Frau Brand eine Möglichkeit darzustellen, eine grundlegende Arbeitshaltung zu etablieren.

Negative Positionierungen scheinen – vor allem auch die Niedrigpositionierungen – somit eine Art Lenkungsfunktion zu erfüllen, um das Klassenmanagement für Lehrpersonen funktionsfähig zu erhalten bzw. die institutionelle Machtasymmetrie aufrechtzuerhalten und Unterricht zu gewährleisten.

Arbeitsverhalten und Lob

Auf der anderen Seite gibt es in Unterrichtsstunden auch auffällig explizite Positionierungen, mit denen die Klasse gelobt wird. Im Mathematikunterricht wird dies in einer Sequenz deutlich, in der der Lehrer bemerkt, dass die Unterrichtsstunde schon zu Ende ist:

Beispiel 87: **WRS_MA_9** (34:05)

Werkrealschule, 9. Klasse, Mathematik (Herr Martens)

Leh = Herr Martens, SuS = Schüler/-innen, mehrere, nicht zugeordnet

```

01   Leh:    also des ABSchreiben;*
                                *((Leh schreibt an Tafel))
02           (9.5)und dann DIE lösen;*
                                *((Leh schreibt weiter an Tafel))
03           (12.0) nee ist die stund schon RUM?
04   Smx:    JA,
05   Smx:    JA;
06   Leh:    BOA,
07           =war das jetzt KURZweilig,
08           das war eine RICHTig tolle stunde finde ich oder,
09   Smx:    JA;

```

Hier gibt der Lehrer letzte Arbeitsanweisungen, als er das Ende der Stunde bemerkt. Er reagiert überrascht (Z. 03) und charakterisiert anschließend die Stunde als KURZweilig (Z. 07) und eine RICHTig tolle stunde (Z. 08). Er kennzeichnet diese Einschätzung durch den Einschub *finde ich* (Z. 08) als seine persönliche Meinung, etabliert aber gleichzeitig über den Fragepartikel *oder* einen Austausch darüber und fragt nach Bestätigung, die er anschließend auch erhält (Z. 09).

Zu einer ähnlichen Einschätzung, die darüber hinaus elaboriert, warum die Stunde gut war, kommt es im WZG-Unterricht in einer Situation des Abschreibens, in der ein Schüler scherzhaft um weitere Sätze an der Tafel bittet:

Beispiel 88: **WRS_WZG_4** (38:08)

Werkrealschule, 9. Klasse, Welt – Zeit – Gesellschaft (Herr Walter)

Mkl = Maikel, Leh = Herr Walter, Ibr = Ibrahim, Jrm = Jeremy, Mra = Mira, Smx = Schüler, nicht zugeordnet, Hmz = Hamza

((Lehrer schreibt an die Tafel, die Schüler/-innen schreiben ab))

01 Mkl: herr WALter-
 02 es REICHT doch,
 03 Leh: (.)<<beschwichtigend> des is der LETZte satz.>
 04 <<cresc> [des is WICHTig,]>
 05 Ibr: [herr walter] bitte noch EIN satz;
 06 Leh: und ich finds gut
 07 weil einige von euch passen auch gut auf und können
 MITreden ja?
 08 Jrm: sie sagen für SIE ist es wichtig aber [für mich)-]
 09 Mra: [herr WALter,]
 10 =gehen sie doch mal vorne WEG-
 11 Leh: (.) soFORT,
 12 Smx: oh SHIT;
 13 Smx: nee NEE.
 14 Smi: herr WALter,
 15 Hmz: <<:-)> herr WALter,>*<
 16 hiHI;
 17 Ibr: herr walter bitte NOCH ein satz;
 18 NOCH ein satz;

In dieser Sequenz erläutert Herr Walter nach der Bitte um Beendigung des Tafelanschriebs, warum er noch einen Satz an die Tafel schreiben muss. Ein anderer Schüler äußert scherzhaft die Bitte, dass noch ein Satz an die Tafel geschrieben wird. Daraufhin setzt Herr Walter zu einer Meinungsäußerung an, die ein positives Feedback an einige Schüler/-innen gibt: und ich finds gut | weil einige von euch passen auch gut auf und können MITreden ja? (Z. 06 f.). Nun geht er auf Merkmale ein, die mit dem Leistungsvermögen assoziiert werden: Aufmerksamkeit und Wissen. Beidem wird zugeschrieben, den Schüler/-innen zu ermöglichen, sich inhaltlich zu beteiligen. Er geht auf den von Ibrahim etablierten spaßigen Modus nicht ein, wenngleich dieser Auslöser seiner Einschätzung zu sein scheint. Seine Bewertung wird aber nicht weiter aufgegriffen oder verhandelt. Zunächst stehen praktische Fragen im Vordergrund. Auffällig ist aber, dass Herr Walter durchgängig im Fokus steht, zur Seite gehen soll, adressiert wird und es weitere Lacher gibt, bis die Sequenz mit der wiederholten Bitte nach einem weiteren Satz abschließt.

Im Vergleich der beiden letzten Sequenzen wird nochmals deutlich, wie unterschiedlich die Lehrpersonen in der Klasse agieren und wie eng mit ihrem Verhalten auch das Klassenmanagement und ihre Wirkmächtigkeit zusammenhängen.

Zusammenfassung

Bei Betrachtung der obigen Analysen in einer Zusammenschau fallen einige Merkmale auf, die mehrere der Positionierungen auf inhaltlicher Ebene verbinden. Dazu gehört zum einen die fast durchgängig sichtbare Orientierung von Lehrpersonen und Schüler/-innen an Bewertungen, die in Positionierungen deutlich und von Schüler/-innen auch eingefordert werden. Leistung ist in dieser Klasse nicht von Bewertung zu trennen. Wenn bewertet wird, dann beschränkt sich dies nicht auf schulisch-kognitive Aspekte, sondern auch auf organisatorische und damit im engeren Sinne nicht auf ein kognitives Leistungsvermögen zurückzuführende Leistungen, beispielsweise das Bereitlegen der Arbeitsmaterialien. Direkte Bewertungen werden so zu einem zentralen Element des Unterricht-Haltens erhoben, dem Erarbeitung und Durchdringen nachgeordnet sind. Dies mag teils darauf zurückzuführen sein, dass es sich um eine Abschlussklasse handelt, deren Schüler/-innen in der zweiten Hälfte des Schuljahres ihren Hauptschulabschluss erwerben und voraussichtlich die Schule verlassen werden, wenn sie sich nicht entscheiden, entsprechend dem Konzept der Werkrealschule mit einem 10. Schuljahr die mittlere Reife anzustreben. Allerdings verweisen die Häufigkeit und Konsistenz der Positionierungen darauf, dass es sich hier um langfristig eingeübte interaktionale Praktiken handelt, die bereits aus dem bzw. den vorherigen Schuljahr(en) mitgebracht wurden.

Als kognitive Leistungen werden in dieser Klasse beispielsweise das richtige Benennen einer mathematischen Operation, das Bemerken eines Fehlers der Lehrperson sowie das generelle Beitragen sinnvoller Inhalte zum Unterrichtsgespräch markiert und durch Positionierungen bewertet. Der überwiegende Teil von Leistungsbewertung betreffenden Positionierungen bezieht sich allerdings auf nichtkognitive Leistungen. Darunter fallen das positive Evaluieren des Abschreibens eines Tafelanschriebs, aber auch das Bereitlegen von Unterrichtsmaterialien sowie die Erledigung der Hausaufgaben, wobei Letzteres auf einer kognitiven Leistung beruht, doch im etablierten Kontext steht das dahinterstehende Arbeitsverhalten im Fokus.

Gleichzeitig wird die Klasse in mehreren Sequenzen als implizit und explizit leistungsschwach positioniert. Dies geschieht darüber, dass insbesondere die auf kognitivem Leistungsvermögen beruhenden Anforderungen als hoch oder sogar zu hoch eingeschätzt und Anpassungen im Anforderungsprofil vorgenommen werden, wodurch Lehrpersonen sich als sorgend und fürsorglich positionieren. Als eine Anpassung kann auch die noch ausgesetzte Bewertung der Referate gewertet werden, die den Schüler/-innen Raum für die Entwicklung von Leistung, aber auch von emotionaler Stabilität – im Sinne von Selbstvertrauen, Mut und der Fähigkeit, mit potenziell angstausslösenden Situationen umzugehen – geben sollen.

Auch im Bereich Leistung kommt es zu Niedrigpositionierungen, die sich insbesondere in Leistungszuschreibungen als dem Alter unangemessen zeigen, aber auch an der Zuschreibung unangemessener Fertigkeiten und Angst aufgrund von mangelndem Leistungsvermögen. Die Lehrpersonen positionieren sich dabei als Schutz vor Misserfolgen und Überforderung bietend, stellen aber indirekt heraus, dass Misserfolge und Überforderung zumindest möglich erscheinen. Dazu passt auch die in den Positionierungen deutlich werdende Nicht-Selbstverständlichkeit von leistungsangemessener Unterrichtsbeteiligung in der Klasse.

Drei weitere Merkmale auf das Leistungsvermögen bezogener Positionierungen sind zu beachten. Zum einen werden in ihnen soziale Hierarchien deutlich, die die Machtasymmetrie

zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft aufrechterhalten, gleichzeitig aber auch eine biographische Ferne zwischen den Lehrpersonen und der Klasse etablieren. Den Schüler/-innen wird Bildungsferne zugesprochen und dies in Relation zu Leistung gesetzt. Die erwähnten Niedrigpositionierungen scheinen in diesem Kontext mit der Funktionalität ausgestattet zu sein, die Schüler/-innen zu kontrollieren, im Griff zu behalten und damit die institutionell angelegte Machtasymmetrie, die die Rollen im Unterricht verteilt und damit klassisches Unterricht-Halten möglich macht, aufrechtzuerhalten.

Dass diese Machtasymmetrie herausgefordert wird, zeigt sich beispielsweise in den Disziplinierungsschwierigkeiten von Herrn Walter, der Infragestellung der Lehrerrolle und dem Zurückweisen von Positionierungen durch Schüler/-innen. Insofern ist keine Rollenstabilität anzunehmen.

Weiterhin wird deutlich, dass die Lehrpersonen das Unterricht-Halten auf unterschiedliche Art durch Einbindungen von kollektiven Positionierungen im Klassenmanagement ermöglichen, wenngleich alle drei mit Niedrigpositionierungen arbeiten. Direkte versus vage Positionierungen, das Formulieren von Hoffnungen oder Forderungen legen dabei die von den Lehrpersonen angenommene eigene Wirkmächtigkeit offen.

Als letzter hervorzuhebender Punkt ist die in der Interaktion sichtbar werdende Modulation von Positionierungen durch einen scherzhaften Modus zu nennen. Dieser wird sowohl von Schüler/-innen als auch von Lehrpersonen eingesetzt und scheint Positionierungen abzumildern oder zu verstärken und so indirekt zu einer Gesichtswahrung der Schüler/-innen beizutragen, die durch die Niedrigpositionierungen immer wieder bedroht wird.

7.3.3 Milieuprägende Aspekte kollektiver Positionierungen

Im Vergleich der Positionierungen hinsichtlich Verhalten und Leistungsvermögen in der 9. Klasse der Werkrealschule fallen einige Parallelen zwischen diesen beiden Kategorien innerhalb einzelner Fächer, aber auch fächerübergreifend auf. Dies lässt darauf schließen, dass diese überindividuellen Formen von Positionierungen Teil einer spezifischen Ausprägung des Organisationsmilieus und hier konkret des Klassenhabitus sind und damit auf in diesem Feld wirksame schulische Logiken verweisen.

Parallel zur Darstellung milieuprägender Aspekte kollektiver Positionierungen am privaten Gymnasium möchte ich an dieser Stelle für die Werkrealschule zentrale Aspekte herausstellen und anhand ihrer ein Bild der Klasse, der Lehrpersonen sowie der Lehrpersonen-Schüler-Beziehung zeichnen, die einen Einblick in den Positionierungshabitus, Logiken des Unterrichts und ihre Implikationen gewähren.

Klare Parallelen gibt es im Hinblick auf die *Statuszuschreibungen* in den Positionierungen. Die Analyse der kollektiven und aggregierten Positionierungen hat aufgezeigt, dass Positionierungen in beiden Kategorien

- häufig eine Unangemessenheit von Verhalten, Leistung und Schülerschaft thematisieren,
- teils explizit degradierend sind und somit Potenzial für Gesichtsverlust bergen,

- negative Zuschreibungen teils von der Schülerschaft übernommen und ausgebaut werden.

In der Klasse kommt es lehrpersonenübergreifend zu deutlichen Niedrigpositionierungen, in deren Zuge den Schüler/-innen sowohl in Bezug auf Leistung(-svermögen) als auch in Bezug auf Verhalten Unangemessenheit zugesprochen wird. Dies geschieht beispielsweise durch den expliziten Verweis auf das Alter und dem in diesem Alter erwarteten Verhalten oder die Einordnung der Leistung als einer jüngeren Altersgruppe entsprechend. Positionierungen in diesem Bereich sind somit Niedrigpositionierungen, die den Status der Schüler/-innen aktiv degradieren. Wird Status verhandelt, geht es immer auch um den Grad der Anerkennung in einer sozialen Gemeinschaft – hier in der Gesellschaft und/oder Schule – und das Zusprechen von Wirkmächtigkeit. Die Schüler/-innen sind zwar in der 9. Klasse, werden aber explizit als dieser Klassenstufe nicht angemessen positioniert. Damit wird ihr Status immer wieder infrage gestellt und Anerkennung für schulisch relevantes, altersgerechtes Verhalten verwehrt. Somit wird auch grundsätzlich ein Nicht-Genügen transportiert, mit dem die Klasse sich auseinanderzusetzen hat. Mögliche Ursachen solcher Positionierungspraktiken werden in der Diskussion unter 8.2 (Schultypvergleich) thematisiert. Dass nicht nur explizite Positionierungen dies ausdrücken, sondern diese Zuschreibungen auch pädagogischen Praktiken immanent sind, wird an der Verwendung des *adhortativen Wir* erkennbar.

Statusverhandlungen ist generell die Gefahr des Gesichtsverlusts immanent, dem die Schüler/-innen im Zuge solcher Positionierungen ausgesetzt sind. Dieser drohende Gesichtsverlust tritt in unterschiedlichen Interaktionen, insbesondere in aggregierten Positionierungen, in Erscheinung. Dies mag damit zusammenhängen, dass Gesichtsverlust in größeren Gruppen zum einen eine Gefahr für die Lehrperson darstellt, sollte darauf reagiert werden, und zudem generell in einer größeren Gruppe schlechter wirkt, weil sich dann niemand angesprochen fühlen muss. Wenn Positionierungen aber Gesichtsbedrohungspotenzial haben, wird dieses von den Lehrpersonen ausgebaut sowie wenig abgeschwächt.

Gesichtsbedrohendes Potenzial haben einige Positionierungen auch aufgrund ihres Inhalts. So thematisieren sie, wenngleich nicht selten in einem scherzhaften Modus, auch Aspekte der Privatsphäre – wie Hygieneroutinen – und versuchen über augenscheinlich Nicht-Unterrichtsrelevantes Einfluss auf Unterrichtsrelevantes zu nehmen und zu steuern. Fast allen Positionierungen gemein ist, dass sie die Schüler/-innen als negativ konnotiert bzw. defizitär darstellen. Dies geschieht häufig explizit.

Der scherzhafte Modus verdient in diesem Kontext nochmalige Beachtung, da er häufig von Schülerseite etabliert wird, aber teils auch von Lehrpersonen, insbesondere von Herrn Martens, aufgegriffen wird. Wie bereits in der Zusammenfassung der Positionierungen mit Bezug auf Leistungsvermögen herausgearbeitet, scheint er der Modulation von Positionierungen zu dienen und kann diese abmildern oder verstärken. Damit kann er indirekt zu einer Gesichtswahrung der Schüler/-innen beitragen, die durch die Niedrigpositionierungen immer wieder bedroht wird.

Auch im *Umgang der Schüler/-innen mit lehrpersonenseitigen Zuschreibungen* gibt es Parallelen zwischen Positionierungen, die das Verhalten und das Leistungsvermögen betreffen.

Einerseits werden Positionierungen – ähnlich wie am privaten Gymnasium – einfach hingenommen und damit angenommen. Dies ist auch bei defizitären Positionierungen der Fall. Andererseits gibt es offenen Widerspruch und allgemein Widerstand in der Klasse. So widersprechen einige der Schüler/-innen der Werkrealschule implizit und explizit der Zuschreibung mangelnder Ressourcen im Sinne von wenigen Berührungspunkten mit Büchern und bücherführenden Einrichtungen und etablieren so auch einen Gegensatz zwischen sich und dem Lehrer bzw. seinen Zuschreibungen. Widerstand kann sich sehr subtil äußern. Die Bandbreite von Reaktionen auf explizit defizitäre Positionierungen ist dabei groß, vor allem im Bereich Verhalten. Schüler/-innen reagieren genervt, da ihnen die Positionierungen bereits bekannt sind, antizipieren Positionierungen durch Imitation und Übernahme oder bauen sie zusätzlich aus. Oft reagieren sie aber auch spielerisch darauf. Das Ausmaß dieser Reaktionen auf Niedrigpositionierungen variiert dabei je nach Lehrperson, fordert aber häufig die institutionelle Rolle und die ihr immanente Autorität der Lehrperson heraus, sodass auch Lehrpersonen mit Statusverhandlungen beschäftigt sind und *Rollenstabilität* nicht selbstverständlich gegeben ist. Dies geschieht beispielsweise in Form eines Nicht-Ernstnehmens von Lehrpersonen, was einen indirekten Angriff auf die institutionell gesetzte Hierarchie von Lehrperson und Schülerschaft darstellt. Gleichzeitig kommt es zu Ratschlägen aus der Schülerschaft, die die Niedrigpositionierungen aufgreifen und ausbauen. Wenn sie beispielsweise mit pädagogischen Ratschlägen (Stillefuchs) solche Positionierungen ausbauen und damit auf eine Schwäche der Lehrperson reagieren, übernehmen sie gleichzeitig die Zuschreibung einer Erziehungsbedürftigkeit der Klasse. Hier kommt es also zu einem Spannungsverhältnis zwischen der Herausforderung des institutionell angelegten Machtverhältnisses und dem Annehmen der eigenen, von den Lehrpersonen zugeschriebenen Defizite. Letztlich zeigt sich darin eine Ambivalenz der Schüler/-innen in Bezug auf ihre eigene Rolle und die Machtverteilung im Unterricht.

Dabei positionieren sich Lehrpersonen sehr unterschiedlich, sodass es neben den lehrpersonenübergreifenden Merkmalen zu *individuellen Selbstpositionierungen* kommt. Herr Martens erscheint durch seine Positionierungsaktivitäten machtvoll – seine Autorität lässt er nicht infrage stellen. Frau Brands Autorität wird ebenfalls nicht infrage gestellt. Herr Walter hingegen erscheint als weniger wirkmächtig und die Lehrerrolle weniger machtvoll im Unterricht ausfüllend und ist expliziteren Statusbedrohungen ausgeliefert.

Unabhängig von diesen individuellen Unterschieden scheinen aber Merkmale der *Qualität der Schüler/-innen-Lehrpersonen-Beziehung* in allen drei Fächern ähnlich: Es geht um Kontrolle und das Lenken der Schülerschaft in eine erwünschte Richtung. Unterricht wird dadurch weniger als freiwillig-gemeinsame Unternehmung herausgearbeitet, sondern erscheint als anstrengend, da die Schüler/-innen den lehrpersonenseitigen Anforderungen nicht entsprechen.

7.4 Individuum und Kollektiv: Eine Synthese der Positionierungen

Die in den Kapiteln 2 und 3 dargelegten theoretischen Hintergründe dieser Arbeit legen nahe, individuelle Positionierungen und Identitätsaushandlungen immer als in einem sozialen Feld verortet zu betrachten. In dieser Arbeit wird dieser Kontext durch die Positionierungen von Kollektiven zu rekonstruieren versucht. Dies bietet die Möglichkeit, ein interaktional hervorgebrachtes Merkmal – hier die Identitätsaushandlungen bzw. Positionierungen – im gleichen Kontext, aber mit unterschiedlich weitreichendem Adressatenzuschnitt zu vergleichen. Dass keine anderen Schüler/-innen der Klasse für einen Vergleich mit den Identitätsaushandlungen der Seiteneinsteiger/-innen herangezogen werden, liegt daran, dass Identitätsausprägungen als hochgradig individuell gewertet werden können. Kollektive Positionierungen hingegen legen Erwartungen und Normen an ein Kollektiv offen und lassen damit Interaktionslogiken deutlich werden, die als relevant für alle Schüler/-innen angesehen werden können.

In diesem Kapitel sollen nun Merkmale der in den Einzelfallanalysen herausgearbeiteten Schüler/-innenidentitäten mit den rekonstruierten Logiken der kollektiven Positionierungen zusammengeführt werden. Diese Synthese zeigt auf, inwieweit kollektive Positionierungen tatsächlich einen Möglichkeitsrahmen für individuelle Positionierungen bilden.

In diesem Unterkapitel steht analog zu Kapitel 6.4 die Frage im Fokus, inwiefern sich die individuellen Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen an der Werkrealschule in das vorherig beschriebene Positionierungsmilieu der Klasse einbetten lassen und dieses damit als Möglichkeitsrahmen für individuelle Positionierungen beschrieben werden kann. Welche Auswirkungen Positionierungsmilieus als Möglichkeitsrahmen für den Bildungserfolg von Seiteneinsteiger/-innen haben können, wird in Kapitel 8 diskutiert.

Auch hier werden die Beziehungen zwischen den herausgearbeiteten milieuprägenden Aspekten und den Charakteristika der individuellen Positionierungen aus den Einzelfallanalysen von Hamza und Sami herangezogen.

Als milieuprägende Aspekte kollektiver Positionierungen wurden Logiken der

- Infragestellung von Status und Praktiken der Gesichtsbedrohung
- Hierarchiewahrung und Machtasymmetrie
- expliziten Zuschreibung unzureichender Kompetenzen
- Disziplinierung und Kontrolle als Arbeitsgrundlage

identifiziert.

Da bei der Beschreibung des Positionierungsmilieus auch bereits aggregierte Positionierungen betrachtet wurden, ließ sich hier bereits zeigen, dass sich Fremdpositionierungen einzelner Schüler/-innen zu kollektiven Positionierungen und damit zu Positionierungsmustern verdichten lassen, die als milieuprägende Aspekte beschrieben werden können. Inwiefern die impliziten Denk- und Handlungsprinzipien dieser milieuprägenden Aspekte einen Möglichkeitsrahmen für die Interaktionen der beiden Seiteneinsteiger/-innen Sami und Hamza bieten, wird im Folgenden anhand der herausgearbeiteten Logiken aufgezeigt.

Infragestellen von Status und Praktiken der Gesichtsbedrohung

Das Infragestellen von Status lässt sich in den kollektiven und aggregierten Positionierungen vielfach und lehrpersonenübergreifend festhalten. Sami und Hamza sind in den rekonstruierten individuellen Positionierungen davon nur punktuell betroffen, und wenn, dann dort, wo ihr Status als Seiteneinsteiger nicht in den Blick gerät. Sami wird meist als regulärer Schüler wahrgenommen und auch so behandelt. Unter diesem Gesichtspunkt kommt es auch zu Bewertungen seiner Leistungen, beispielsweise im Biologieunterricht, die durch eine fehlende Relationierung mit seinen seiteneinsteigerspezifischen Sprachkenntnissen eine aktive Gesichtsbedrohung für ihn darstellen. Diesen ist implizit eine Infragestellung von Status im Sinne angemessener Leistungen als Neuntklässler immanent. Somit ist Sami dieser niedrigpositionierenden Logik ausgesetzt, bedient sie aber in der Interaktion mit Mitschüler/-innen auch selbst. Dass er sich in allen Fächern und Unterrichtsstunden als kompetenter, beteiligungs- und leistungswilliger Schüler präsentiert, stellt den Niedrigpositionierungen ein *doing being* engagierter Schüler entgegen. Statusaushandlungen erscheinen auch in seinem *Impression Management* gegenüber der Klasse, in dem er durch seine aktive und eigeninitiativ gezeigte Einbindung in die inoffiziell mitlaufende Peer-Kommunikation ebenfalls statusbewahrende und -konstituierende Gesichtsarbeit betreibt.

Hamza ist von dieser Logik in einem anderen Maße betroffen, denn schülerseitige Zurückhaltung scheint in den beobachteten Positionierungen neben der lehrpersonenseitigen Berücksichtigung der Seiteneinsteigerspezifika eine Möglichkeit, Statusbedrohungen abzuwehren. Generell hält er sich eher zurück und präferiert Beiträge im Rahmen programmierter Selbstauswahlen, die seine Unterrichtsbeiträge und den Grad ihrer Richtigkeit durch gleichzeitige Beteiligung anderer nicht zwangsläufig in den Blick geraten lassen. Der Hinweis auf seiteneinsteigerspezifische Anliegen scheint vor den negativen Auswirkungen dieser Logik ebenfalls zu schützen. So führt das Betonen einer Sonderstellung Hamzas im Mathematikunterricht beim Erklären an der Tafel durch einen impliziten Verweis auf die Sprachkenntnisse zum Hinweis des Lehrers, dass die anderen es auch nicht besser könnten (Z. 55, Beispiel 60: WRS_MA_2 Teil 2 (05:33)). Allerdings wird diese Relationierung von Seiteneinsteigerspezifika mit Leistungen und Unterrichtsbeteiligungen nur im Mathematikunterricht vorgenommen. *Impression Management* betreibt Hamza nur in seinem direkten Umfeld, sodass diese Logik in seinen Interaktionen tatsächlich nicht dominiert. Indirekt ist er allerdings mit ihr konfrontiert, wenn er im WZG-Unterricht selbst versucht, für Ruhe zu sorgen, und der schwache Status des Lehrers ihm somit eine Rollenübernahme nahelegt, um seine unterrichtliche Beteiligung leisten zu können.

Hierarchiewahrung und Machtasymmetrie

Die in kollektiven Positionierungen durchscheinende Logik der Hierarchiewahrung und Machtasymmetrie geht oft mit Rollenherausforderungen auch von Schülerseite einher und kann somit als eng mit dem Infragestellen von Status in Verbindung stehend angesehen werden. Die lehrpersonenseitig aktiv betriebene Aufrechterhaltung der Machtasymmetrie wird in Fremdpositionierungen, die Sami betreffen, nicht offensichtlich deutlich. Eher scheint es, als fordere Sami die institutionellen Machtstrukturen manchmal heraus, indem er den unterrichtlichen thematischen Rahmen verlässt und sich Peer-Aktivitäten zuwendet. Ebenfalls setzt er die

Machtasymmetrie und die damit verbundenen institutionellen Normen durch ein übermäßiges Maß an Beteiligungswillen unter Druck. Gleichzeitig passt er sich aber auch institutionellen Anforderungen an, indem er sich aktiv beteiligt, sodass beides sich bei ihm auszugleichen scheint. Auffällig ist zudem seine spielerische Herangehensweise an den Unterricht, die weder sein vordergründiges Partizipieren und seinen Beteiligungswillen noch die soziale Eingebundenheit in die Klasse gefährdet.

Hamza zeigt in Ansätzen ebenfalls diesen spielerischen Umgang. Gleichzeitig scheint es so, dass seine Einwände in Fremdpositionierungen teils zurückgewiesen werden, sodass hier die Machtasymmetrie von Lehrerseite hervorgebracht wird. Er erkennt dabei den dahinterliegenden Humor und kann entsprechend reagieren. Allerdings fordert er gegenüber Herrn Walter die institutionellen Rollen heraus, als er offen Sami im Test hilft und damit Ansätze von Widerständigkeit zeigt. Da er sich besonders in der programmierten Selbstauswahl am Unterricht beteiligt, gerät er insgesamt selten in den Blick.

Explizite Zuschreibung unzureichender Kompetenzen

Die explizite Zuschreibung unzureichender Kompetenzen wird in lehrpersonenseitigen Fremdpositionierungen immer wieder deutlich. Sie fügt sich mit der Logik der Hierarchiewahrung und dem Infragestellen des Status in die Trias der disparitätsbedingten Niedrigpositionierungen ein. In Form von individuellen Positionierungen ist auch Sami mit der Zuschreibung unzureichender Kompetenzen konfrontiert, allerdings nur punktuell, dann aber klar gesichtsbedrohend, wie beispielsweise im Anschluss an sein Kurzreferat in Biologie. Seine Reaktionen auf solche Positionierungen sind zunächst widerständig. Nach Widerspruch versucht er sich aber über eine Distanzierung (im Falle des Referats in Biologie über das Zerreißen seines Zettels) von dem Misserfolg abzugrenzen und implizit wieder seinen Lernwillen herauszuheben. Insgesamt sorgt Sami durch seine Interaktionen eher dafür, dass er sich positiv positioniert, insbesondere hinsichtlich des Beteiligungswillens, aber generell auch durch Nachfragen. Er arbeitet aktiv an der Erscheinung als aktiver und beteiligungswilliger Schüler. In den untersuchten Sequenzen kommt es bei Hamza nicht zur expliziten Zuschreibung unzureichender Kompetenzen, sodass er in seiner Identitätsarbeit mit dieser Logik nicht konfrontiert ist.

Disziplinierung und Kontrolle als Arbeitsgrundlage

Die in den kollektiven Positionierungen deutlich werdende häufig mitlaufende Disziplinierung und Kontrolle als Arbeitsgrundlage in der Klasse trifft auch Sami. Seine Selbst- und Fremdpositionierungen zeigen seinen Umgang mit Regeln und Disziplinierungen und die daraus resultierenden Zuschreibungen von Identitätsmerkmalen: Er setzt sich über etablierte und institutionelle Normen immer wieder spielerisch hinweg, insbesondere indem er *Face*-Arbeit in der Klassengemeinschaft betreibt. Damit macht er Disziplinierungen und Kontrollen wahrscheinlich. So wundert es nicht, dass er individuell Adressat von Disziplinierungen wird und ihm damit störender Charakter zugeschrieben wird, wenngleich er wiederholt eine hohe Orientierung am offiziellen Unterrichtsgeschehen präsentiert. Dieses Oszillieren kann als strategisches Verhalten aufgefasst werden, mit dem er versucht, aktive Unterrichtsteilnahme und ein Herausfordern der institutionellen Normen auszubalancieren, ohne dass Ersteres darunter leidet.

Auch Hamza ist mit dieser Logik konfrontiert und bearbeitet sie beispielsweise über die Herausstellung seiner Arbeitshaltung. So kann er im Mathematikunterricht mehrfach auf seine erledigten Hausaufgaben und damit auf erwünschte schulische Verhaltensweisen und ihre Erfüllung verweisen. Im WZG-Unterricht übernimmt er punktuell Disziplinierungen, um eine Arbeitsgrundlage herzustellen, und positioniert sich so mehrfach als lernwillig und im weitesten Sinne folgsam. Interaktionen, in denen Hamza in Widerstand gegen Disziplinierungen der Lehrpersonen geht, legen zudem offen, dass individuelle Lagen in der Klasse meist keine Berücksichtigung finden. So argumentiert Hamza gegen ein erneutes Abschreiben einer Aufgabe im Mathematikunterricht, weil er eine Aufgabe bereits gelöst hat. Diese Art von Widerstand lässt ihn als guten Schüler dastehen, der gut mitgearbeitet hat. In einer Testsituation im WZG-Unterricht bei Herrn Walter, dessen Disziplinierungen von der Klasse häufig nicht ernstgenommen werden, zeigt sich Hamzas Widerstand offener: Er widersetzt sich der Disziplinierung, indem er Herrn Walters Äußerungen an der sprachlichen Oberfläche als Argumentationsgrundlage nimmt, seine Handlungen – in diesem Falle Sami beim Beantworten der Testfragen zu helfen – dem aber widersprechen: Er hilft Sami, was nur sinnvoll ist, wenn dieser den Test noch abgibt.

Zusammenfassung und Fazit

Der Abgleich der individuellen Positionierungen von Hamza und Sami mit den Praktiken kollektiver und aggregierter Positionierungen, die in dieser Klasse vorherrschen, zeigt, dass es gewisse Synergieeffekte zu geben scheint. Nicht die ganze Bandbreite individueller Positionierungen lässt sich in die Logiken der kollektiven Positionierungen einordnen, allerdings scheinen in vielen individuellen Positionierungen Logiken durch, die aus den kollektiven Positionierungen dieser Klasse extrahiert werden konnten, wenngleich auch hier durch die Anlage der Arbeit keine direkte Kausalität nachgewiesen werden kann. Dennoch lässt sich durch die Relationierung beider Arten von Positionierungen zeigen, dass kollektive und aggregierte Positionierungen in der Klasse einen Möglichkeitsrahmen beschreiben, in den sich individuelle Positionierungen einfügen.

Mit diesem Ergebnis können die detaillierten Rekonstruktionen sozialer Schüleridentitäten einzelner Seiteneinsteiger/-innen sowie den herausgearbeiteten schulischen Logiken im nun folgenden Kapitel 8 mit den Ergebnissen der Fallstudie am privaten Gymnasium zusammengeführt und hinsichtlich einer Schultypspezifik diskutiert werden.

Teil D: Erträge und Fazit

Die nun folgenden Kapitel bündeln die Erträge dieser Arbeit und formulieren ein Fazit. Kapitel 8 führt die Ergebnisse der Fallstudien zusammen, vergleicht Facetten unterrichtlicher Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen nach Schulform und diskutiert Zusammenhänge, während Kapitel 9 die Ergebnisse zusammenfasst und einordnet. Diese Arbeit schließt mit einem in Kapitel 9.3 formulierten Ausblick.

8 Interaktion und Identität: Fazit und Diskussion zu ko-konstruierten Identitäten in der Schule

Der empirische Teil dieser Arbeit hat auf einer Mikroebene Einblicke geliefert in

- die Ko-Konstruktion schulischer Identitäten von Seiteneinsteiger/-innen in zwei verschiedenen Schulformen sowie
- kollektive/aggregierte Positionierungspraktiken in der jeweiligen Regelklasse.

Innerhalb der Fallstudien wurden dabei bereits Ergebnisse auf einer Mesoebene diskutiert, indem

- aus den milieuprägenden Aspekten schulische Logiken für die jeweilige Klasse extrahiert wurden und herausgearbeitet wurde,
- wie diese kollektiven Positionierungspraktiken mit den individuellen Positionierungen der Seiteneinsteiger/-innen zusammenlaufen und damit zur Reproduktion schulischer Logiken beitragen.

Durch das am Ende der Fallstudien erfolgte Zusammendenken von Positionierungen einer bestimmten Schülergruppe mit Positionierungspraktiken innerhalb eines Kollektivs wurden die Analysen verdichtet und Ergebnisse formuliert. Dies dient dem übergeordneten Anspruch meiner Arbeit, sich der Rolle von interaktiver Ko-Konstruktion von Identität auch in Bezug auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit ganzheitlich zu nähern.

Für die Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragen, *ob und wie Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen im Regelunterricht der 9./10. Klasse verschiedener Schulformen interaktiv ko-konstruiert werden* (Forschungsfrage 1) und *in welchem Verhältnis Positionierungen zu kollektiven Identitätszuschreibungen der gesamten Klasse stehen* (Forschungsfrage 2), werden die Erkenntnisse der Einzelfälle schultypübergreifend zusammengefasst. Dies geschieht im Herausarbeiten von Facetten unterrichtlicher Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen (Kap. 8.1). Dabei leiste ich keine umfassende Systematisierung von Positionierungspraktiken und Ko-Konstruktionen schulischer Identitäten. Hierfür ist zum einen die Stichprobe zu klein, und zum anderen sind die Einzelfälle zu vielschichtig. Dies verbietet eine Typisierung und legt nahe, Positionierungspraktiken im Einzelfall kontextabhängig zu betrachten. Dennoch

können in der Summe schultypspezifische Aspekte, insbesondere im Hinblick auf die Funktionalitäten von Positionierungen (Kap. 8.2) herausgearbeitet werden.

8.1 Facetten unterrichtlicher Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen

Für die Darstellung der interaktionalen Ko-Konstruktion von Schüleridentitäten bestand das Ziel in den Einzelfallanalysen darin, einen umfassenden Blick in die interaktionale Ko-Konstruktion einzelner Seiteneinsteiger/-innen zu gewähren. Die vier Fallanalysen der Seiteneinsteiger/-innen Firudin, Sophia, Sami und Hamza haben die Bandbreite an Interaktionen aufgezeigt, in denen Identität(-en) ausgehandelt werden. Wie in Kapitel 2.2 und 3.1 gezeigt wurde, ist soziale Identität nicht statisch, sondern verhandelbar und fluide und setzt sich aus fortwährenden Aushandlungen von Zuschreibungen in Interaktionen zusammen, sodass sie hochgradig individuell ist. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass sich die herausgearbeiteten Schüleridentitäten der vier vorgestellten Seiteneinsteiger/-innen eindeutig voneinander abgrenzen. Aus diesem Grund verzichte ich auch auf eine Typenbildung, die zwar untereinander Abgrenzungen vornehmen, aber aufgrund des Umfangs der Arbeit keinerlei verlässliche Übertragbarkeit auf andere Identitätsaushandlungen sicherstellen könnte. Damit kann die Analyse zwar ein holistisches Bild vermitteln, aber nicht Praktiken erschöpfend und tiefgehend analysieren und darstellen.

Gleichzeitig zeigt sich in den Analysen, dass es auf einer abstrakteren Ebene neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten in den Positionierungen zwischen den Seiteneinsteiger/-innen gibt.

In den sich nun anschließenden Ausführungen sollen Aspekte der beiden Fallstudien *Privates Gymnasium* und *Werkrealschule* herausgegriffen und vergleichend diskutiert werden. Dabei fokussiert dieses Unterkapitel die Vergleichbarkeit der Einzelfallanalysen der Seiteneinsteiger/-innen sowie die darin deutlich werdenden Unterschiede bzgl. der Schultypen. Dabei orientiere ich mich an den Forschungsfragen, die sich in folgende erkenntnisleitende Fragestellungen zusammenfassen lassen:

- Welche *einzelfallübergreifenden Aspekte* prägen interaktionale Ko-Konstruktion von Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen in Regelklassen?
- *Unterscheiden sich* Positionierungen in der interaktionalen Ko-Konstruktion von Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen *an verschiedenen Schulformen*, und wenn ja, inwiefern?

Diese Fragen werden zur Darstellung ausgewählter Facetten unterrichtlicher Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen nacheinander erörtert.

8.1.1 Einzelfallübergreifende Aspekte

Für diese Zusammenschau und Diskussion werden auffällige, personenübergreifende Aspekte von Positionierungen und identitätsprägenden Dynamiken aufgegriffen, verglichen und in den Kontext der theoretischen Bezüge gestellt.

Fallübergreifend lassen sich aus den Ko-Konstruktionen dabei Ergebnisse hinsichtlich

- Relevanzsetzungen mit Bezug auf Seiteneinsteigerspezifika
- Unterrichtsbeteiligung und Agency
- Zugehörigkeit und Verbesonderung als soziale Dynamiken

mit den folgenden Erkenntnissen beschreiben:

1. In der Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht werden Differenzdimensionen und weitere seiteneinsteigerspezifische Merkmale sowohl von Seiteneinsteiger/-innen, Mitschüler/-innen als auch von Lehrpersonen relevant gesetzt, aber in unterschiedlichem Maße.
2. Die soziale Schüleridentität von Seiteneinsteiger/-innen zeigt sich insbesondere durch die Art und den Grad der aktiven Unterrichtsbeteiligung und der darin sichtbar werden Agency im Sinne von Selbstmanagement und Handlungsmächtigkeit. Auch die Einbindung in den Unterricht durch die Lehrpersonen kann dazu beitragen.
3. In plenaren Unterrichtsgesprächen lassen sich Positionierungen identifizieren, die Zugehörigkeitsaushandlungen und -zuschreibungen als Mitglied der Klasse sowie als zur Gruppe der Seiteneinsteiger/-innen gehörend umfassen.

Diese Erkenntnisse werden nun nacheinander erörtert.

Zu 1.: Relevanzsetzungen mit Bezug auf Seiteneinsteigerspezifika

In den Ko-Konstruktionen sozialer Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen werden verschiedene Differenzdimensionen und seiteneinsteigerspezifische Merkmale relevant gesetzt. Dass Schule mit Differenzdimensionen arbeitet, wurde bereits im Theoriekapitel deutlich (vgl. Kap. 2.2.2). Das Schulsystem baut auf einigen Differenzdimensionen explizit auf – dazu gehört das Leistungsprinzip und die darauf beruhende Selektion. Andere dürfen Unterricht, Bewertung und Schulwahl theoretisch nicht beeinflussen. Seiteneinsteiger/-innen tragen, wie in der Konzeptualisierung der Zielgruppe (vgl. Kap. 2.1) deutlich wurde, bestimmte transportable Identitätsmerkmale in sich, die auch in lokale Unterrichtsinteraktionen einfließen können. Auch wenn Differenzdimensionen im schulischen Feld keine Rolle spielen sollen, so werden sie in Interaktionen dennoch aktiv eingebracht, weil sie als Teil der Identität gesehen werden können. Sie führen zu Zuschreibungen, die positiv, neutral oder negativ sein können. In den untersuchten Sequenzen der vier Einzelfallanalysen wurden folgende Differenzdimensionen innerhalb von Positionierungsaktivitäten rekonstruiert, denen eine Seiteneinsteigerspezifika immanent sein kann:

- Sprache und Verstehen
- Herkunft
- abweichender Wissensstand
- Zugehörigkeit

Die Merkmale *Sprache und Verstehen*, *Herkunft* und ggf. *abweichender Wissensstand* fallen dabei mit Merkmalen zusammen, die die in dieser Arbeit geltende Definition für Seiteneinsteiger/-innen umfasst (vgl. Kap. 2.1). Ihnen ist also in den Interaktionen mit dieser Schülergruppe eine potenzielle Seiteneinsteigerspezifität zuzuweisen, wenngleich auch bei durchgängig in Deutschland beschulten Schüler/-innen Sprache und Verstehen, Herkunft oder ein abweichender Wissensstand interaktiv hervorgebracht und damit Gegenstand von Positionierungen werden können. Die Frage der Zugehörigkeit verweist auf Inklusions- und Exklusionsprozesse und wird in diesem Kapitel unter *Zugehörigkeit und Verbesonderung als soziale Dynamiken* behandelt. Keine der Differenzdimensionen ist allerdings seiteneinsteigerexklusiv zu betrachten – auch durchgängig in Deutschland beschulte Schüler/-innen sind potenziell Positionierungen und Ko-Konstruktionen aufgrund von abweichendem Wissensstand oder sprachlichen Schwierigkeiten ausgesetzt.

Sprache und Verstehen ist die Differenzdimension, die am häufigsten in Selbstpositionierungen durch die Seiteneinsteiger/-innen hervorgebracht wird. Dies geschieht zum einen durchgängig indirekt, indem durch Akzent und andere Merkmale einer Lernersprache an der sprachlichen Oberfläche sichtbar ist, dass sie nicht auf Deutsch sozialisiert sind. Natürlicherweise führt dies nicht zu einer durchgängigen Thematisierung solcher Merkmale in Interaktionen. Nachfragen zum Wortverständnis, der Bitte um Erklärungen oder Begründungen, warum es zu Nachfragen kommt, sind solche Selbstpositionierungen der Seiteneinsteiger/-innen immanent. Wird das Sprachverständnis vonseiten der Lehrpersonen bzw. Mitschüler/-innen thematisiert und werden die Seiteneinsteiger/-innen damit als Nicht-Muttersprachler/-innen des Deutschen positioniert, geschieht dies am privaten Gymnasium innerhalb von Diagnosehandlungen und in Form von Relationierungen von Leistung und Seiteneinsteigerspezifität. In beiden Fällen lässt dies auf eine elaborierte *Responsiveness* (vgl. Koole/Elbers 2014) im Sinne einer Anpassung an Schülereigenschaften und -bedürfnisse schließen. An der Werkrealschule wird diese Differenzdimension nur einmal selbstinitiativ von einer Lehrperson hervorgebracht (vgl. Beispiel 46: WRS_MA_9 (04:46)) und sonst nur indirekt bei sprachlichen Nachfragen berücksichtigt (vgl. Beispiel 44: WRS_WZG_6 (14:55) und Beispiel 45: WRS_WZG_6 (32:54)). Gleichzeitig wird von einigen Lehrpersonen dieser Schule eine offensichtlichere fachsprachliche Erarbeitung betrieben, wovon Seiteneinsteiger/-innen profitieren und was einen spezifischen Zuschnitt hinsichtlich Sprache auf sie tendenziell überflüssig macht. Dies zeigt sich beispielsweise in der Thematisierung von Fachwortschatz und Orthografie (vgl. Beispiel 43: WRS_BIO_2 (15:06)) und kann als Ansatz sprachsensiblen Vorgehens sowie zur aktiven Vermittlung von Bildungssprache verstanden werden (vgl. Kap. 2.2.3). Die Differenzdimension Sprache und Verstehen ist somit eine, die in Selbstpositionierungen meist implizit mitläuft, aber in den beobachteten Sequenzen in unterschiedlichem Maße und explizit hervorgebracht wird, wobei eine Schultypspezifität vermutet werden kann.

Selbstpositionierungen, die *Herkunft* als Differenzdimension relevant setzen, kommen vornehmlich bei Sophia und Firudin und somit am privaten Gymnasium vor. Gleiches gilt für Fremdpositionierungen. Herkunft wird in den Interaktionen mit Seiteneinsteiger/-innen an der Werkrealschule durchgängig nicht relevant gesetzt. Das Fehlen dieser Differenzdimension in Interaktionen verweist darauf, dass die Seiteneinsteiger/-innen an der Werkrealschule umfassender als reguläre Schüler/-innen mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen und Schüler/-innen generell von Lehrpersonen eher als Kollektiv wahrgenommen werden. Im Zusammenhang mit der an der Werkrealschule herrschenden schulischen Logik der *Statusinfragestellung* könnte dies darauf verweisen, dass den Status relevant setzende Selbstpositionierungen potenziell zu Gesichtsbedrohungen führen könnten. Bei anderen Schüler/-innen in der Klasse kommt es punktuell zu Disziplinierungen mit Rückgriff auf *Herkunft*, in den untersuchten Sequenzen für die Einzelfallanalysen allerdings nicht. Weitergedacht hieße das, dass die parallel in den Interaktionen durchscheinende *partizipative Zusammenarbeit* zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen am privaten Gymnasium einen sichereren Rahmen böte, um sich als Seiteneinsteiger/-in zu positionieren oder auch als solcher positioniert zu werden.

Positionierungen, die einen *abweichenden Wissensstand* markieren, können im Zuge von Nachfragen relevant gesetzt und damit als Selbstpositionierung wirksam werden. Ist es eine Fremdpositionierung und wird dies in Relation zu einer Seiteneinsteigerspezifik gesehen, dann wird ein abweichender Kenntnisstand mit Angleichungshandlungen (vgl. z. B. Beispiel 14: PG_MA_5 Teil 2 (38:02) und 3 (39:26)) oder expliziten oder impliziten Relationierungen mit Seiteneinsteigerspezifika (vgl. z. B. Beispiel 5: PG_GE_1 (01:08:08) und Beispiel 16: PG_GE_1 Teil 1 (01:11:10) und 2 (01:11:32)) von Lehrpersonen oder Mitschüler/-innen markiert und bearbeitet. Auch dies lässt sich nur am privaten Gymnasium beobachten. An der Werkrealschule werden in Positionierungen durchscheinende Passungsprobleme in Leistungsstand und Verständnis verstärkt auf mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgeführt und nicht mit Differenzdimensionen berücksichtigenden Diagnosehandlungen versehen. Eindrücklich dafür ist die Sequenz aus dem Biologieunterricht und das Feedback zum Referat (vgl. Beispiel WRS_BIO_1 Teil 1 (15:07), 2 (15:52) und 3 (16:27)).

Damit lässt sich für die spätere Diskussion festhalten, dass es in beiden Klassen und damit an beiden Schulformen zu Positionierungen von seiteneinsteigerspezifischen Merkmalen kommt, diese aber bezogen auf Häufigkeit und Explizitheit im Unterricht an den verschiedenen Schulformen in einem unterschiedlichen Maße aufgegriffen werden. Auch scheint es, als hätten die Relevanzsetzungen in den Klassen unterschiedliche Funktionen. Werden Merkmale mit klarem Seiteneinsteigerbezug am privaten Gymnasium beispielsweise aktiv genutzt, um lehrpersonen-seitig Anpassungen zu generieren, Schüler/-innen in den Diskurs einzubinden und Kenntnisse der Biografien Einzelner anzuzeigen und somit die einzelnen Schüler/-innen als Individuen zu schätzen, so findet an der Werkrealschule eine stärkere Orientierung am Kollektiv statt. Der Umgang mit Seiteneinsteiger-Sein in den Klassen wird also unterschiedlich gestaltet, was zu einer variierenden Funktionalität der Praktiken, die Positionierungen enthalten, führt. Die unterschiedlichen Ausprägungen von Funktionalität erscheinen verständlich, da unterschiedliche Logiken in den Klassen hervorgebracht werden, die dementsprechend die interaktionale Konstruktion von Schüleridentitäten als Möglichkeitsrahmen sowohl für Selbst- als auch für Fremdpositionierungen prägen.

Zu 2.: Unterrichtsbeteiligung und Agency

Allgemein zeigen die Fallanalysen, dass Schüleridentitäten individueller Schüler/-innen durch jegliche Beteiligung im Unterrichtsgespräch durchgehend ko-konstruiert werden. Das deckt sich mit gesprächsanalytischen Kenntnissen und gilt somit auch, aber nicht nur für Seiteneinsteiger/-innen (vgl. Kap. 3).

Die soziale Schüleridentität von Seiteneinsteiger/-innen zeigt sich in den Einzelfallanalysen sequenziell in

- der Art und dem Grad der aktiven Unterrichtsbeteiligung
- dem Einbinden in den Unterricht durch die Lehrpersonen sowie
- der dadurch ausgeübten *Agency* im Sinne von Selbstmanagement und Handlungsfähigkeit.

Die Seiteneinsteiger/-innen beeinflussen ihr *doing being Schüler/-in* dabei durch die Art der Beteiligung. In allen vier Fallanalysen wird deutlich, dass die Seiteneinsteiger/-innen dem Unterricht mehrheitlich aufmerksam folgen und ein genuines Lerninteresse zeigen. Wie oft und wie aktiv sie sich einbringen, hängt wiederum von dem spezifischen Klassenkontext ab und variiert von Fach zu Fach. Sie nutzen die programmierte Selbstauswahl, melden sich und beantworten – wie andere Schüler/-innen auch – direkt an sie gerichtete Fragen der Lehrpersonen. So bringen sie unterschiedlich geartete Selbstpositionierungen hervor, die ihnen mehrheitlich schulisch erwünschte Eigenschaften zusprechen.

Eine aktive Unterrichtsbeteiligung ist somit der Faktor, über den die Seiteneinsteiger/-innen am aktivsten auf das Hervorbringen ihrer sozialen Schüleridentität Einfluss nehmen können und nehmen.

Agency im engeren Sinne erscheint wiederum als stärker vom lehrpersonenseitigen Aufgreifen ihrer Unterrichtsbeiträge abhängig: Die Einordnung von Unterrichtsbeiträgen als sinnvoll, gut, verständlich oder als das jeweils Gegenteilige bestimmt, welche Handlungsmacht ihnen zugesprochen wird. Hier zeigt sich auch eine Interdependenz der einzelfallübergreifenden Aspekte: Je weiter vom Klassendurchschnitt abgewichen wird, desto mehr interaktionale Bearbeitung brauchen Schülerbeiträge. Dies scheint Einfluss auf die zugesprochene *Agency* zu nehmen, wie beispielsweise die Redeübernahme von Herrn Kern in den Anpassungsleistungen zu einer Rechenoperation Sophias zeigt, als ihre Rechenoperationen für ihre Mitschüler/-innen nicht verständlich sind (vgl. Beispiel 14: PG_MA_5 Teil 2 (38:02) und 3 (39:26)).

Damit ist der Zusammenhang zwischen *Agency* und Unterrichtsbeteiligung in der Ko-Konstruktion schulischer Identitäten nicht vollumfänglich herausgearbeitet. Dies müsste an anderer Stelle geschehen. Generell lässt sich festhalten, dass die Unterrichtsbeteiligung für alle Schüler/-innen unabhängig von allfälligen Gruppenzugehörigkeiten einen wichtigen, wahrscheinlich sogar den wichtigsten Beitrag zur Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentitäten leistet.

Zu 3.: Zugehörigkeitszuschreibungen und Verbesonderung als soziale Dynamiken

Die Fallanalysen haben gezeigt, dass es in Unterrichtsgesprächen zu Positionierungen, Zugehörigkeitsaushandlungen und -zuschreibungen sowohl zur Klasse als soziale Gruppe als auch zur Gruppe der Seiteneinsteiger/-innen kommt.

Zugehörigkeit wird in den untersuchten Sequenzen unterschiedlich hervorgebracht. Sie kann sich durch Beteiligung an scherzhaften Sequenzen im offiziellen Unterrichtsdiskurs (z. B. Firudin, Beispiel 6: PG_MA_4 (50:31)) oder auch in Peer-Frotzeleien außerhalb der offiziellen thematischen Ordnung des Unterrichts zeigen (z. B. Sami, Beispiel 56: WRS_BIO_2 (18:50)). Zugehörigkeitsdarstellungen können die Identifikation mit einer Gruppe adressieren, indem ein *Wir* (z. B. Hamza, Beispiel 62: WRS_WZG_3 (18:38)); Aaron, Beispiel 16: PG_GE_1 Teil 2 (01:11:32)), auch in Abgrenzung zu einem *Ihr* (Sophia, Beispiel 18: PG_GK_1 (43:33)), etabliert wird, oder dadurch, dass die Leistungen einer Person und damit die Person erklärbar gemacht werden (z. B. Sophia, Beispiel 14: PG_MA_5 Teil 3 (39:26)), sowie durch die klare Zuweisung einer nationalen oder geographischen Zugehörigkeit (z. B. Firudin, Beispiel 7: PG_GE_1 (01:22:20)); Herr Weidner, Beispiel 11: PG_GK_1 (40:44)). Nach Hausendorf (2002: 32) zählt dies alles zum *Zuordnen* als eine von drei Aufgaben im Rahmen sozialer Kategorisierungen und dient der Darstellung von Zugehörigkeit.⁹⁴ Zugehörigkeit beinhaltet immer eine Form von Inklusion in eine Gruppe oder Gemeinschaft. Wenn Firudin und Sami sich an übergreifenden kommunikativen Handlungen mit scherzhafter Rahmung im Klassenplenum beteiligen bzw. in der Klassenöffentlichkeit Peer-Aktivitäten betreiben, markieren sie eine Mitspielkompetenz und damit auch eine Zugehörigkeit zur Klasse. Für die Klasse im privaten Gymnasium wird damit eine Klassengemeinschaft innerhalb des offiziellen Unterrichts und häufig unter Inklusion der Lehrperson begründet, während die Klasse an der Werkrealschule sich außerhalb des offiziellen Unterrichtsgeschehens stärker als Gruppe definiert. Beiden Gruppenkonstellationen können sich Seiteneinsteiger/-innen als zugehörig positionieren. Zugehörigkeiten unter Inklusion von Seiteneinsteiger/-innen können auch von Lehrpersonen aktiv hergestellt werden, ebenfalls dadurch, dass Seiteneinsteiger/-innen als reguläre Schüler/-innen positioniert werden.

Zugehörigkeitsaushandlungen sind untrennbar mit Grenzziehungen und Exklusion verbunden. Wie unter 2.4.3 erläutert, ist Letzteres als *Otherring* einzuschätzen und umfasst auch die Herstellung eines *Wir* und *Ihr*, wie es Sophia in der Diskussion um Menschenrechte hervorbringt (vgl. Beispiel 18: PG_GK_1 (43:33)) oder wenn Herr Kern Sophia als außerhalb des allgemeinen Leistungsstands im Fach Mathematik charakterisiert (vgl. z. B. Beispiel 15: PG_MA_5 (01:15:47)). Herr Martens' Einschätzung Hamza gegenüber im Mathematikunterricht, dass die anderen es auch nicht besser könnten (vgl. Beispiel 60: WRS_MA_2 Teil 2 (05:33)), verweist auf eine implizite Gegenüberstellung, die allerdings einer Inklusion dient. Die kommunikative Zugehörigkeitsherstellung hat in den untersuchten Sequenzen verschiedene Funktionalitätsausprägungen, je nachdem, ob sie als Inklusion oder Exklusion, ob sie von der Lehrperson oder von Seiteneinsteiger/-innen oder auch Mitschüler/-innen hervorgebracht wird. Auffällig ist, dass es am privaten Gymnasium durch und nach Markierungen von Distinktionslinien (vgl. Artamonova 2016: 27) vonseiten der Lehrpersonen vermehrt zu Inklusionsversuchen kommt, die mit einer Verbesonderung der Schüler/-innen einhergehen können. Damit zeigt sich hier eine besondere Funktionalität, die zwar einen Ausschluss beinhaltet, andererseits aber Anschluss ermöglicht und die Seiteneinsteiger/-innen positiv dastehen lässt. Die Betonung einer

⁹⁴ Die weiteren beiden Aufgaben, *Zuschreiben* als die Darstellung zugehörigkeitsspezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie *Bewerten* als Darstellung zugehörigkeitsspezifischer Einstellungen (vgl. Hausendorf 2002: 32), tauchen nur am Rande auf.

Sonderstellung durch die Seiteneinsteiger/-innen selbst geschieht in den untersuchten Sequenzen nur am privaten Gymnasium und kann dort als Mittel im Rahmen einer scherzhaften Rahmung (vgl. Firudin, z. B. Beispiel 7: PG_GE_1 (01:22:20)) oder als Abgrenzung (vgl. Sophia, Beispiel 18: PG_GK_1 (43:33)) verstanden werden, die im letzteren Fall direkt anschließend von der Lehrperson gesichtswahrend bearbeitet wird.

Fazit

In diesem Unterkapitel standen ausgewählte einzelfallübergreifende Aspekte im Fokus, die die interaktionale Ko-Konstruktion von Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen in Regelklassen prägen (können). Diese wurden hier erläutert und in ihrer Bandbreite skizziert. Sie zeigen, dass es einzelfallübergreifende Aspekte in der interaktionalen Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen gibt. Gleichzeitig kann kein Nachweis erbracht werden, dass das Auftreten an sich seiteneinsteigerspezifisch ist. Es liegt nahe, dass insbesondere die Häufigkeit und auch hier der Grad der Explizitheit, mit dem diese Aspekte in interaktionalen Ko-Konstruktionen im Kontext Schule bei Seiteneinsteiger/-innen auftreten, von Bedeutung sind. Gezeigt hat sich in der Zusammenschau aber, dass das Hervorbringen einiger Aspekte je nach Schultyp mit unterschiedlichen Funktionalitäten ausgestattet zu sein scheint. Diese Unterschiede in Relevanzsetzungen und sozialen Dynamiken könnten auf die jeweils in den Klassen wirksamen schulischen Logiken als Makrokategorien verweisen. Dies wird in Kapitel 8.2 diskutiert. Gleichzeitig sticht die Rolle der Lehrpersonen und das lehrpersonenseitige Aufgreifen von Differenzdimensionen hervor, das Einfluss auf die Wahrnehmung der Seiteneinsteiger/-innen als solche oder als reguläre Schüler/-innen zu haben scheint.

Festhalten lässt sich allerdings, dass zwar die Differenzdimensionen *Herkunft*, *Sprachbeherrschung*, *Schulbiografie* und damit einhergehend *verfügbares Wissen* in der Ko-Konstruktion sozialer Identitäten von Seiteneinsteiger/-innen in plenaren Unterrichtssituationen bedeutsam sind, allerdings nicht ausreichen, um Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen herauszuarbeiten. Hoch (2019: 379) zufolge zeigen sich Schüleridentitäten in einem „dynamischen Zusammenspiel individuell ausgeprägter sprachbiographischer, soziokultureller und weiterer Variablen“ des Einzelnen. Die hier herausgestellten Aspekte können also nur einzelne Teilbereiche herausstellen.

Im folgenden Kapitel 8.1.2 werden Unterschiede individueller Positionierungen nach Schulform in den Fokus gerückt. Ziel ist die Beantwortung der eingangs gestellten Frage, ob sich Positionierungen in der interaktionalen Ko-Konstruktion von Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen an verschiedenen Schulformen unterscheiden, und wenn ja, inwiefern.

8.1.2 Unterschiede individueller Positionierungen nach Schulform

Auch wenn Identitätskonstruktionen und -aushandlungen hochindividuell sind, so haben sich in Kapitel 8.1.1 einige fallübergreifende Positionierungsaspekte gezeigt. Punktuell konnte bereits eine Schultypspezifik beschrieben werden. Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern die Ausprägungen von individuellen Positionierungen von Schüler/-innen eines Schultyps trotz der hohen individuellen Spezifität bei Seiteneinsteiger/-innen eines Schultyps enger beisammen liegen als zu denen der Seiteneinsteiger/-innen in der jeweils anderen Klasse.

Wird anhand der extrahierten einzelfallübergreifenden Aspekte eine grobe Zusammenschau der Merkmale der Ko-Konstruktionen schulischer Identitäten der Seiteneinsteiger/-innen vorgenommen, ergeben sich Unterschiede, und zwar unter anderem hinsichtlich der/des

- Berücksichtigung seiteneinsteigerspezifischer Differenzdimensionen
- Bearbeitung seiteneinsteigerspezifischer Belange
- Auftretens und Grads der Explizitheit von Fremdpositionierungen
- Häufigkeit und des Umgangs mit gesichtsbedrohenden Positionierungen
- Herausstellens/Verhandelns von Positionierungen.

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse auf Ebene der Schüler/-innen konzentriert zusammen und dient anschließend als Argumentationsgrundlage für eine Schulformspezifik seiteneinsteigerspezifischer Positionierungen.

	Privates Gymnasium		Werkrealschule	
	Firudin	Sophia	Sami	Hamza
Relevanzsetzungen von seiten-einsteigerspezifischen Merkmalen in Selbstpositionierungen	setzt SE-Spezifika offen und teils intentional relevant	punktueller direkte Relevanzsetzungen, SE-Spezifika durchweben Interaktionen	punktueller indirekte Relevanzsetzungen, z. B. sichtbar bei Nachfragen nach Wortbedeutungen	punktueller direkte Relevanzsetzungen bei schwierigen Aufgaben bzw. indirekte bei Nachfragen nach Wortbedeutungen
Relevanzsetzungen von seiten-einsteigerspezifischen Merkmalen in Fremdpositionierungen	nur punktuell als besonders/anders markiert, keine Rückführung von Leistungen auf SE-Spezifika.	Merkmale werden deutlich thematisiert, Herkunft, Wissensstand und Sprachkenntnisse werden mit Leistungen relationiert; keine Loslösung von Schülerrolle und SE-Identität	kaum Fremdpositionierungen als SE, keine Differenzmarkierung, häufige Positionierungen als regulärer Schüler	kaum Fremdpositionierungen als SE, keine Thematisierung von Herkunft, wenig Thematisierung von Sprachkenntnissen, geringe Differenzmarkierung
Doing being Schüler/-in: Unterrichtsbeteiligung und Agency (Selbst-positionierungen und Fremdpositionierungen)	aktiver Beteiligungswille, starkes Selbstmanagement und explizites Nachfragen bei Nichtverstehen, humorvolle Bearbeitung von Aufgaben, aktive Einbindung in Unterrichtsdiskurs und Peer-Aktivitäten	aufmerksam, aber zurückhaltend; bei Leistungsdivergenzen auffällige Passivierung in Fremdpositionierungen, generell aktive Einbindung	aktives, spielerisches Verhalten mit Oszillieren zwischen Unterrichtsgeschehen und Peer-Aktivitäten, Nutzung von Interaktionen zur sozialen Positionierung, teils Verstöße gegen institutionelle Normen	Aktive, regelkonforme Beteiligung; aufmerksames Folgen des Unterrichts, interessiert am Unterrichtsverlauf
Zugehörigkeit und Verbesonderung	in Klassengemeinschaft integriert, kann mitscherzen, Betonung von Sonderstellung nur bei intentionaler Absicht	wiederholte Markierung einer Sonderstellung, akzeptiertes Mitglied der Klasse, aber wenig eingebunden	indirekte Aushandlungen in Klassenhierarchie, Wettbewerbsverhalten, aktiv in die soziale Struktur eingebunden; keine fremdzugesprochene Sonderrolle	marginale Verbesonderung, gute Einbindung in einen kleineren Kreis aus der Klasse (Sitznachbarn), unauffälliger Teil der Klassengemeinschaft

Tabelle 7: Vergleich ausgewählter Aspekte auf Ebene der Seiteneinsteiger/-innen

Vergleich Relevanzsetzungen von seiteneinsteigerspezifischen Merkmalen

Im Vergleich der Relevanzsetzungen von seiteneinsteigerspezifischen Merkmalen über die vier Schüler/-innen hinweg wird deutlich, dass am privaten Gymnasium Differenzdimensionen mit Bezug auf eine Seiteneinsteigerspezifik im Unterrichtsgespräch stärker und vor allem explizit thematisiert werden und in die Bearbeitung von schülerseitigen Anliegen einfließen. Mit Relevanzsetzungen von *Sprache und Verstehen* und *Herkunft* sowie dem Umgang mit *Unterrichtsbeteiligung* findet generell eine deutlichere Differenzierung und individuellere Bearbeitung von auftretenden Differenzen statt. Die kommunikative Ordnung des Unterrichts scheint dabei stärker am Einzelnen ausgerichtet. Dies führt zu einem immer wieder in Interaktionen und Positionierungen aufscheinenden Bewusstsein über seiteneinsteigerspezifische Merkmale von Firudin und Sophia. Diese Relevanzsetzungen können in vielen Fällen als aktive Versuche, Passung herzustellen, gewertet werden, insbesondere wenn solche seiteneinsteigerspezifischen Merkmale von Lehrpersonen initiativ angeführt werden.

Hamza und Sami sind an der Werkrealschule Teil eines anderen Positionierungsensembles: Seiteneinsteigerspezifische Merkmale werden nur selten und nicht von allen Lehrpersonen thematisiert. Auch bei Leistungsdivergenzen wird dies am allgemeinen Leistungsstand und an schulischen Erwartungen gemessen. Die Leistungen werden daher kaum bis nicht vor dem Hintergrund bisheriger Schulerfahrungen Einzelner markiert, sodass eher von einer Kollektivorientierung und damit einhergehend einer Normalisierung der Seiteneinsteiger/-innen gesprochen werden kann. Es scheint, als seien Seiteneinsteigerspezifika am privaten Gymnasium stärker in die Ko-Konstruktion schulischer Identitäten von Seiteneinsteiger/-innen integriert, was wiederum zu Sonderstellungen führen kann (siehe *Vergleich Zugehörigkeit und Verbesonderung* in diesem Kapitel).

Vergleich Unterrichtsbeteiligung und Agency

Schultypübergreifend lässt sich eine deutliche Parallele zwischen dem Beteiligungswillen der Seiteneinsteiger/-innen feststellen. Wie bereits dargestellt, ist dies teils durch die Anlage dieser Studie und Auswahl der Seiteneinsteiger/-innen für die Fallanalysen bedingt, lassen sich doch Positionierungen auf der sprachlichen Oberfläche nur nachweisen, wenn es zu einer kontinuierlichen unterrichtlichen Beteiligung kommt. So fällt auf, dass sich alle Seiteneinsteiger/-innen häufig und aktiv am Unterricht beteiligen – Sophia ist von den vieren dabei die zurückhaltendste – und sich durch ihre Beteiligung und das Anzeigen von Aufmerksamkeit am Unterricht als interessiert und lernwillig positionieren. Dabei zeigt Firudin ein starkes Selbstmanagement mit ausgeprägten Lenkungsgeboten und infolgedessen einer deutlich sichtbaren Agency. Sophia unterscheidet sich davon deutlich. Ihre unterrichtliche Aufmerksamkeit und das Erfüllen gestellter Aufgaben geht aber in Fremdpositionierungen mit einer auffälligen Passivierung einher, was auf Beschränkungen ihrer Agency hinweist. Sichtbar wird in den untersuchten Sequenzen allerdings, dass Unterrichtsbeteiligung am privaten Gymnasium in beiden Fällen positiv gewertet und von Lehrpersonenseite aktiv eingefordert und ausgebaut wird.

Auch an der Werkrealschule lassen sich deutliche Divergenzen zwischen der Art der Unterrichtsbeteiligung und der Agency beider Schüler feststellen. Beides ist bei Hamza als unauffällig und zumeist regelkonform markiert, während Samis Beteiligung spielerische Komponenten

aufweist, was am wiederholten Oszillieren zwischen Unterrichtsgeschehen und Peer-Aktivitäten deutlich wird. Lerngegenstände stehen bei ihm nicht im primären Fokus.

Im Vergleich der vier Schüler/-innen bzgl. Selbstpositionierungen sind Firudin und Sami sich ähnlicher als beispielsweise Firudin und Sophia. Dies spricht dafür, dass Selbstpositionierungen durch Beteiligung höchst individuell sind und sich hier weniger eine Schulformspezifika bei Interaktionen unter Beteiligung von Seiteneinsteiger/-innen zeigt. Mit Blick auf lehrpersonenseitige Aktivitäten, die sich Beteiligungsversuchen und Beteiligungen von Seiteneinsteiger/-innen anschließen, fällt allerdings auf, dass sowohl bei Firudin als auch bei Sophia Beteiligung positiv markiert wird. Unterrichtsbeiträgen von Sophia folgen dabei gelegentlich lehrpersonenseitige Anpassungsleistungen oder bei fehlender weiterer Bearbeitung im Unterrichtsdiskurs explizite positive und Akzeptanz fördernde Markierungen, die in der schulischen Logik der *Verantwortung und Verantwortlichkeit* am privaten Gymnasium den Lehrpersonen eine wahrgenommene Verantwortlichkeit für die Einbindung Einzelner in den Unterricht und die Klassengemeinschaft zusprechen.

Beteiligungsversuchen und Beteiligungen von Seiteneinsteiger/-innen an der Werkrealschule folgen hingegen stärker an der thematischen Entwicklung des Unterrichts ausgerichtete kommunikative Aktivitäten der Lehrpersonen, die weniger auf die einzelnen Schüler/-innen eingehen. Dementsprechend steht bezüglich Unterrichtsbeteiligung und Agency von Seiteneinsteiger/-innen und dem darauffolgenden Eingehen bzw. Aufgreifen an der Werkrealschule ein am gesamten Vorankommen ausgerichtetes Klassenmanagement einer stärkeren Ausrichtung am Einzelnen und damit positiver *Face*-Arbeit am privaten Gymnasium gegenüber. Mögliche Ursachen dieser Unterschiede werden in Kapitel 8.1.3 unter Berücksichtigung ethnographischer Informationen diskutiert.

Vergleich Zugehörigkeit und Verbesonderung

Eine Gruppenzugehörigkeit und damit auch die Zugehörigkeit zu einer Klasse ist eng mit einer Normalisierung verknüpft. Diese unterscheidet sich bei den untersuchten Seiteneinsteiger/-innen deutlich und weist auf den ersten Blick keine Schulformspezifika auf. So erscheinen Sami und Firudin gut in die Klassengemeinschaft eingebunden, auch Hamza ist diesbezüglich nicht auffällig, wenngleich Peer-Aktivitäten bei ihm nicht im Vordergrund stehen. Alle drei werden immer wieder (Firudin) bzw. fast durchgängig (Sami und Hamza) als reguläre Schüler/-innen adressiert und sind in unterschiedlichem Grad in das Anzeigen von Zugehörigkeiten zur Klasse eingebunden. Sophia nimmt hier eine Sonderstellung ein. In Selbst- und Fremdpositionierungen wird ihr häufig eine Fremdheit und damit eine weniger ausgeprägte Zugehörigkeit zur Klasse als soziale Gruppe zugesprochen, wenngleich durchgängig versucht wird, solche Fremdheit induzierenden Positionierungen positiv zu rahmen und Sophia wieder in das Kollektiv zu integrieren. Markierungen einer Sonderstellung erfolgen punktuell auch bei Firudin, der Zugehörigkeitspositionierungen teils auch intentional einsetzt. Sami und Hamza erfahren in den untersuchten Sequenzen nur einmal eine Sonderstellung, als der Mathematiklehrer eine Begrifflichkeit abfragt (vgl. Beispiel 46: WRS_MA_9 (04:46)). Damit zeigt sich zwar in der Zugehörigkeit zur Klasse keine klare Schultypspezifika, allerdings unterscheiden sich Zuschreibungen einer Sonderstellung sowohl in Selbst- und Fremdpositionierungen.

Dies zeigt sich beispielsweise an der Thematisierung von Leistungsunterschieden. Wenn Leistungsunterschiede zutage treten, ist ein aktives Klassenmanagement gefragt, und dann wird deutlich, wie Zugehörigkeit modelliert wird oder ob Zugehörigkeit eine Rolle spielt. So ist beispielsweise bei Sophia aufgefallen, dass sie durch eine Sprecherübernahme *erklärt* wird; ihr Weg wird als fremd, aber zugänglich gewertet. Unterschiede werden nivelliert, wenn Herr Martens zu Hamza sagt, dass die anderen das auch nicht besser können. Leistungsgleichheit scheint eine Rolle zu spielen bzw. auch Vorbilder zu etablieren. Somit fällt auf, dass auch in diesem Bereich am privaten Gymnasium Differenzierung und Berücksichtigung von Individuen und ihren Belangen und Besonderheiten aktiver betrieben wird. Zugehörigkeit wird unter Anerkennung von Unterschieden hergestellt, sodass Zugehörigkeitskonstruktionen recht komplex erscheinen. Eine Schultypspezifik an der Werkrealschule zeigt sich über stärkere homogenisierende Zugehörigkeitszuschreibungen und ein Fehlen individueller Berücksichtigungen oder Markieren von Sonderstellungen. Die Schüler/-innen und damit die Seiteneinsteiger/-innen erscheinen dadurch stärker als Teil des Ganzen.

Während eine solche Sonderstellung an der Werkrealschule in Bezug auf die Seiteneinsteiger/-innen nie markiert wird und somit allgemein eine stärkere Vergemeinschaftung und Kollektivorientierung herrscht, erscheint Verbesonderung am privaten Gymnasium als ein pädagogisches Instrument, das individuelle Merkmale berücksichtigt und sie für Passungsherstellung nutzt.

Zusammenfassung

Die obigen Ausführungen zeigen, dass sich auf Ebene der interaktionalen Ko-Konstruktionen individueller sozialer Identitäten von Seiteneinsteiger/-innen Unterschiede nachweisen lassen, die auf eine Schultypspezifik hindeuten. Dies zeigt sich in der Zusammenschau der zuvor als einzelfallübergreifend herausgearbeiteten Aspekte unterrichtlicher Identitätsaushandlungen und ihren unterschiedlichen Relevanzsetzungen von seiteneinsteigerspezifischen Merkmalen. Auch die Hervorbringung von Zugehörigkeit und Verbesonderung sowie die daraus folgenden Funktionalitäten unterscheiden sich an der Werkrealschule und dem privaten Gymnasium. Einzig hinsichtlich *Beteiligung und Agency* sind die Ergebnisse nicht eindeutig, denn bei allen Seiteneinsteiger/-innen lässt sich ein hoher Beteiligungswille, aber auch eine große Varianz in der Agency feststellen. Dies spricht dafür, dass es sich hier um eine schultypübergreifende Grundlage handelt, die als konstitutiv für das gemeinsame Unterrichten in der Institution Schule anzusehen ist. Allerdings lassen sich in den vier Einzelfallanalysen nachweisbare Unterschiede im Aufgreifen von Beteiligungsversuchen und vollzogenen Unterrichtsbeiträgen durch die Lehrpersonen, in der Reichweite von Beteiligungen sowie der Berücksichtigung des Individuums und damit im Grad von Differenzierungen nachweisen, sodass auf dieser Ebene von einer Schultypspezifik ausgegangen werden kann.

Somit stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar:

Differenzdimensionen werden an den unterschiedlichen Schulen unterschiedlich stark aufgegriffen. Zusätzlich finden Differenzierung und individuelle Berücksichtigung in den beiden Klassen unterschiedlich stark statt. Am privaten Gymnasium erfahren die Seiteneinsteiger/-innen eine ausgeprägte individuelle Differenzierung, die sich auch in Fremdpositionierungen

zeigt. Unterschiede werden im thematischen und kommunikativen Verlauf des Unterrichts anerkannt und von Lehrpersonen eher positiv als negativ markiert. Bei der Bearbeitung von Unterschieden wird dabei auch auf seiteneinsteigerspezifische Merkmale in Selbst- und Fremdpositionierungen zurückgegriffen. Dies zeigt eine starke Ausrichtung an individuellen Merkmalen und Bedürfnissen im Unterrichtsdiskurs, was Sonderstellungen und Sonderbehandlungen im Sinne einer Verbesonderung ermöglicht und nahelegt. Interessanterweise sind diese vornehmlich positiv gerahmt, sodass Seiteneinsteiger/-innen als anerkannte Individuen im Unterricht hervorgebracht werden.

Fast konträr dazu lassen sich Dimensionen rekonstruieren, die sich in der interaktionalen Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen an der Werkrealschule zeigen. Hier werden Seiteneinsteiger/-innen viel deutlicher als reguläre Schüler/-innen positioniert und erfahren so eine umfassende Einbettung in das Kollektiv. Seiteneinsteigerspezifische Merkmale werden in der Bearbeitung schülerseitiger Anliegen meist nicht aktiv hervorgebracht, und auch die Seiteneinsteiger/-innen bringen sie nicht direkt hervor. Nur bei der Bearbeitung von Wortschatzproblemen erfahren sie Beachtung. So kann eine Normalisierung der Seiteneinsteiger/-innen angenommen werden, die sie in die Klassengemeinschaft als Kollektiv einbettet und damit eine Anpassung an allgemeine schulische Normen und Erwartungen fordert. Damit erscheinen die Seiteneinsteiger/-innen an dieser Schule auch als weniger individuell, und ihre individuellen Anliegen und Besonderheiten werden nicht berücksichtigt.

Bevor die Ergebnisse auch unter Berücksichtigung ethnographischer Beobachtungen eingeordnet und mit Bildungsgerechtigkeit in Verbindung gesetzt werden, soll die in den Kapiteln 8.1.1 und 8.1.2 für Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen nachgewiesene Schulformspezifik weiter konkretisiert werden. Dafür wird im Folgenden eine solche Schulformspezifik auf Ebene von Funktionalitäten von Positionierungen verdichtet und in den Zusammenhang mit den herausgearbeiteten schulischen Logiken gestellt. Auf diese Weise lässt sich zeigen, dass Positionierungen im Unterricht nicht nur zufällige soziale Prozesse sind, sondern unterschiedliche Funktionen erfüllen. Dieser Schritt ist entscheidend, um die Tragweite schulischer Logiken darzustellen und sie als Hinweis darauf zu gewichten, dass an den untersuchten Schulen unterschiedliche Organisationsmilieus im Sinne Nohls (2014; vgl. Kap. 2.3.3) vorliegen.

8.2 Funktionalitäten von Positionierungen und ihr Zusammenhang mit schulischen Logiken

In der Analyse der einzelfallübergreifenden Aspekte hat sich gezeigt, dass den Positionierungen fast durchgängig eine Funktionalität zugeschrieben werden kann. Diese unterscheidet sich aber je nach Schule/Klasse und scheint mit den jeweiligen herausgearbeiteten schulischen Logiken zusammenzuhängen. Gleichzeitig sind diese Funktionalitäten nicht unilateral ausgerichtet. Sie wirken in die interaktionale Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentitäten hinein, prägen aber gleichzeitig die thematische und kommunikative Ordnung des Unterrichts. Folglich lässt sich von einer doppelten Funktionalität sprechen. Dementsprechend unterscheiden sich die

Funktionalitäten und in der Folge auch der Umgang mit den einzelnen Aspekten an den jeweiligen Schulen. Dies skizziere ich im Folgenden.

Die herausgearbeiteten schulischen Logiken in der Klasse des privaten Gymnasiums zeichnen sich durch eine stabile Rollenverteilung (Logik *Stabilität und Rollenfestigkeit*) und das wechselseitige Sich-daran-Ausrichten (Logik *nichtverhandelbare Standards*), ein wertschätzendes Miteinander (Logiken der *sachlichen Kritik und partizipativen Zusammenarbeit, positive Zuschreibung von Kompetenzen* sowie *Verantwortung und Verantwortlichkeit*) aus. Leistungen und Lernen stehen im Vordergrund, auf die sowohl Schüler/-innen als auch Lehrpersonen hinarbeiten (Logik der *hohen Erwartungen*); gleichzeitig bleiben die Einzelnen als Trainierende im Fokus und ihre Leistungen werden wertgeschätzt (Logik *positive Zuschreibung von Kompetenzen*).

Dass Interaktionen sich an diesen Logiken ausrichten, zeigt auch die Art und Weise, wie die herausgearbeiteten einzelfallübergreifenden Aspekte (*Relevanzsetzungen seiteneinsteigerspezifischer Aspekte, Unterrichtsbeteiligung und Agency, Zugehörigkeit und Verbesonderung als soziale Dynamiken*) relevant gesetzt werden. Ihnen allen wohnt eine Funktionalität inne, die sich konkret an der thematischen Ordnung des jeweiligen Unterrichts orientiert und gleichzeitig das Gegenüber als mündiges Subjekt wertschätzt. Hier trifft die thematische Entwicklung des Unterrichts auf aktive Beziehungsarbeit innerhalb der Klasse und Identitätsarbeit des Einzelnen. In diesem Sinne werden beispielsweise Relevanzsetzungen seiteneinsteigerspezifischer Merkmale betrieben, und zwar von Schüler/-innen wie auch von Lehrpersonen. Seiteneinsteiger/-innen können individuelle Merkmale relevant setzen, ohne sich einem potenziellen Gesichtverlust ausgesetzt zu sehen. Das Auftauchen aus dem Kollektiv mit einem divergenten Merkmal führt nicht zu Verhandlungen. Bedeutsam dabei ist, dass die *Face*-Arbeit bei allen Unterrichtsbeteiligten hochgehalten wird – es geht darum, den/die andere/-n als möglichst kompetente/-n Gesprächspartner/-in zu betrachten und mit ihm/ihr, wenn möglich, auf Augenhöhe zu kommunizieren. Die Funktionalität solcher Relevanzsetzungen liegt also insbesondere bei lehrpersonenseitigen Relevanzsetzungen darin, eine Passung herzustellen, aber inkorporiert gleichzeitig die Rollenstabilität, die ein Aufeinander-Zugehen möglich macht. Dies ist möglich, wenn eine Passung schulischer Anforderungen und damit auch eine ausreichende Verfügbarkeit kulturellen Kapitals grundsätzlich angenommen wird und Übereinstimmungen im Habitus logisch erscheinen.

Die schulische Logik der partizipativen Zusammenarbeit lässt auch solche Differenzierungen und das Ausrichten am Einzelnen zu. Sie verweist auf ein funktionierendes pädagogisches Arbeitsbündnis, an dessen Regeln nur punktuell erinnert werden muss. Ist Grundlegendes geklärt, muss keine permanente Aufmerksamkeitslenkung geleistet werden, können die Lehrperson und Schüler/-innen sich auf das strukturelle Bearbeiten von Lernaufgaben konzentrieren, aktiv Beziehungsarbeit betreiben und individuell fördern. Sophia und Firudin können dadurch in ihrer Persönlichkeit im Unterricht sichtbar werden und als Bereicherung und nicht als Behinderung des Unterrichtsverlaufs begriffen werden. Dies zeigt sich auch darin, wie insbesondere Firudin seine Herkunft oder Sprachkenntnisse relevant setzt, um Beziehungsarbeit zu betreiben.

Die Thematisierung ihrer seiteneinsteigerspezifischen Merkmale wird genau unter diesem Gesichtspunkt eingesetzt. Sie kann gleichfalls aber auch der Beziehungspflege dienen – dies wird

in Selbstpositionierungen deutlich –, oder dazu, Erwartungen zu managen. Dass diese Merkmale aber nicht nur eingesetzt werden können, um Inklusion und thematische Passung hervorzurufen, sondern auch um thematische Positionen zu verhandeln, zeigt sich im Gemeinschaftskunde-Unterricht, als Sophia ihre chinesische Perspektive darlegt. Doch auch hier schließt sich unmittelbar eine Normalisierung im Sinne einer Gesichtswahrung durch die Lehrperson an – Beziehungsarbeit und eine positiv gerahmte Zusammenarbeit stehen somit im Zentrum des gemeinsamen Unterricht-Haltens.

An der Werkrealschule stellt sich die Funktionalität anders dar. Hier zeigen sich vornehmlich schulische Logiken, die der Autoritätsausübung (Logiken der *Hierarchiewahrung und Machtasymmetrie* sowie *Disziplinierung und Kontrolle als Arbeitsgrundlage*) sowie Statusaushandlungen (Logiken des *Infrage-Stellens von Status und Praktiken der Gesichtsbedrohung* sowie *explizite Zuschreibung unzureichender Kompetenzen*) dienen. Wenngleich der schulische Unterricht offiziell an der Wissensvermittlung ausgerichtet ist – ist dies doch einer der Aufträge von Schule –, so muss dafür häufig eine Arbeitsgrundlage hergestellt oder aufrechterhalten werden. Das Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Klasse und seine Aufrechterhaltung stellt hohe Strukturierungsanforderungen an die Lehrpersonen. Dass Interaktionen sich an diesen Logiken ausrichten, zeigt auch die Art und Weise, wie die herausgearbeiteten einzelfallübergreifenden Aspekte (*Relevanzsetzungen seiteneinsteigerspezifischer Aspekte, Unterrichtsbeteiligung und Agency, Zugehörigkeit und Verbesonderung als soziale Dynamiken*) relevant gesetzt bzw. nicht relevant werden. Letzteres konnte bereits an anderer Stelle als auffällig beschrieben werden, denn Seiteneinsteigerspezifika spielen in den Interaktionen mit den Seiteneinsteiger/-innen⁹⁵ der Klasse fast nie eine Rolle und werden in Selbst- und Fremdpositionierungen nie explizit und nur in Ausnahmefällen implizit angeführt. Damit ist eher dem Auslassen eine kommunikative Funktionalität zuzusprechen, gliedert es die Seiteneinsteiger/-innen doch als reguläre Schüler/-innen der Klasse ein und sorgt auf diese Weise für eine Normalisierung und Herstellung einer an der Oberfläche homogenen Gruppe. Damit verbunden sind auch *Zugehörigkeitsaushandlungen und -zuschreibungen*, Inklusions- und Exklusionsprozesse.

Seiteneinsteigerseitige Selbstpositionierungen, die eine Zugehörigkeit ausdrücken, zielen dabei meist auf eine Zugehörigkeit zur Klasse ab und gehen mit einer aktiven *Face*-Arbeit einher. Sie dienen damit auch einer Inklusion in das Kollektiv, stützen somit die Kollektivorientierung der Lehrperson und betonen den Status, der auch gegenüber den Mitschüler/-innen ausgehandelt werden muss. Eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Seiteneinsteiger/-innen wird jedenfalls nicht direkt hervorgebracht. Damit gilt es, den Status zu verhandeln, aber eher im Kontext der Interaktion mit den Mitschüler/-innen. Die Logik der Gesichtsbedrohung ist hier auch wirksam, denn diese wird auch von den Mitschüler/-innen bedient und führt dazu, dass der bzw. die Schüler/-in Objekt der Belustigung wird. Damit gilt: Ein In-den-Blick-Geraten kann gefährlich sein, durchbricht es doch die Orientierung am Kollektiv, die von den Lehrpersonen auf Ebene des Klassenmanagements etabliert wird. So

⁹⁵ Auch wenn in dieser Klasse zwei männliche Seiteneinsteiger in den Einzelfallanalysen vorgestellt wurden, wird davon ausgegangen, dass die herausgearbeiteten Unterschiede individueller Positionierungen innerhalb eines Schultyps prototypisch zu verstehen sind und somit auch auf Seiteneinsteiger/-innen anderer Geschlechter zutreffen. Dementsprechend wird hier gegendert.

wird Beteiligung teils auch als herausfordernd oder Mut erfordernd kontextualisiert. Werden die Seiteneinsteiger/-innen dieser Klasse im offiziellen Unterrichtsverlauf als reguläre Schüler/-innen adressiert, gelten für sie auch die üblichen Regeln. Damit haben Identitätsaushandlungen unter Beteiligung von Seiteneinsteiger/-innen an der Werkrealschule fast durchgängig die Funktion von Normalisierungen unter den schulischen Logiken. Somit lässt sich keine elaborierte Seiteneinsteigerspezifität in einer Funktionalität feststellen; eher wirken die schulischen Logiken. Dennoch bietet dies auch für die Seiteneinsteiger/-innen einige Vorteile: Eine Normalisierung und Kollektivadressierung reduziert den Druck des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin, exponiert zu werden, und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, mit positiven Beiträgen in den Blick zu geraten. Auffällig ist noch, dass die Kollektivadressierung ein generell stärkeres Einbringen des Einzelnen verlangt, um sichtbar zu werden. In der Klasse ist durchweg eine hohe Aktivität zu beobachten (mit zielführenden und nicht zielführenden Beiträgen) – vielleicht ist dies auch Ausdruck dieses geforderten Sich-Einbringens, um in den Blick zu geraten, und zeigt, dass die schulischen Logiken das Agieren aller prägen.

8.3 Verschränkung mit ethnographischen Befunden⁹⁶

In den Kapiteln 8.1 und 8.2 wurden schultypspezifische Unterschiede hinsichtlich der Hervorbringung seiteneinsteigerspezifischer Merkmale, der Unterrichtsbeteiligung und Agency sowie Zugehörigkeitsaushandlungen herausgearbeitet und der Zusammenhang zwischen schulischen Logiken und den unterschiedlichen Funktionalitäten sozialer Positionierungen aufgezeigt. In diesem Unterkapitel sollen nun mögliche Ursachen dieser Unterschiede aufgezeigt werden, indem die Ergebnisse bzgl. der Schulformspezifität mit ethnographischen Befunden verschränkt werden, wie es im Rahmen der Interaktionalen Soziolinguistik möglich ist (vgl. Kap. 4.2).

Warum kommt es zu unterschiedlichen schulischen Logiken und infolgedessen zu einer Normalisierung von Seiteneinsteiger/-innen an der Werkrealschule und zu einer meist positiv gerahmten Differenzierung und individueller Berücksichtigung von Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht des privaten Gymnasiums?

Eine mögliche Ursache ist in den Bedingungen des gemeinsamen Unterricht-Haltens zu sehen, die sich insbesondere an den Anforderungen festmacht, die das Klassenmanagement für die Lehrpersonen bereitstellt. Bereits die in den beiden Fallstudien vorgestellten Interaktionen geben Hinweise, warum die Ausrichtung des Klassenmanagements in den beiden Klassen so unterschiedlich ist. So fallen die hohen Strukturierungsanforderungen an die Lehrpersonen in der Klasse an der Werkrealschule auf: Zwischenrufe, Ablenkung, Peer-Aktivitäten und schülerseitig initiierte Themenabweichungen führen zu Unterbrechungen und Disziplinierungen. Sie machen es für die Lehrpersonen schwer, neben dem Klassenmanagement den thematischen Fokus aufrechtzuerhalten. Als Datenerheberin konnte ich beobachten, dass die meisten Lehrpersonen in der Klasse selten in der Lage waren, einen Satz in Ruhe zu formulieren, ohne dass sie unterbrochen wurden. Jede Unterrichtsstunde startete mit gut zehnminütiger Verspätung; so lange

⁹⁶ Teile dieses Unterkapitels wurden vorab in Kordts (2020) veröffentlicht.

dauerte es meist, bis jede/-r die richtigen Unterlagen aus seinem bzw. ihrem Schülerfach geholt hatte. Im Unterrichtsverlauf waren es häufig fachfremde Inhalte, die zu Unterbrechungen und einem hohen Lärmpegel führten. Die Schüler/-innen waren inhaltlich interessiert, schweiften aber oftmals ab oder hielten sich nicht an die institutionelle Kommunikationsordnung: (still) melden und warten, bis man aufgerufen wird. Taten sie es doch, kam es häufig nicht zum Aufruf, da die Lehrperson gerade an anderer Stelle mit einem Zwischenruf, der Spielerei mit einer leeren Flasche oder einem zu spät kommenden Schüler und entsprechender Sanktionierung beschäftigt war. Das eigentlich erwünschte Verhalten muss so als wirkungslos erlebt werden, was von den Schüler/-innen auch so verbalisiert wurde. Dies führt zwangsläufig zu einem Zurückgehen solcher schulisch erwünschter Verhaltensweisen und damit zu steigenden Strukturierungsanforderungen der Lehrpersonen.

Ebenfalls war auffällig, dass die Lehrpersonen gut über die biographischen Hintergründe und soziale Problemlagen ihrer Schüler/-innen Bescheid wussten. Ihnen kann somit nicht ein generelles Interesse am Einzelnen abgesprochen werden. Allerdings scheint es, als ließe es das gemeinsame Unterricht-Halten und die damit einhergehenden multilateralen Anforderungen an die Lehrpersonen es nicht zu, die thematische Erarbeitung dezidiert auf die Bedarfe einzelner Schüler/-innen zuzuschneiden. Im Unterricht verschwimmen dann auch Unterschiede – so sagt Herr Martens am Ende einer Stunde zu mir über die Seiteneinsteiger/-innen:

wir haben letzte woche noch die rede gehabt wir ham ganz schnell wenn wir die hier integriert haben vergessen wir ganz schnell wen wir vor uns haben. und dann kommen die fragen wie was is_n gebüsch, was is_n schlüsselbund hat ich letzte woche. (WRS_MA_9 (47:38)).

So scheint Wissen um die Schüler/-innen zwar vorhanden, aber nicht im Unterricht einsetzbar zu sein. Hinzu mag kommen, dass die Seiteneinsteiger/-innen an der Werkrealschule in einer multi-ethnischen Klasse lernen – auch ihre Namen oder ihr Aussehen heben sie nicht zwingend von ihren Mitschüler/-innen ab.

Dem gegenüber stehen die Erfahrungen der Lehrpersonen am privaten Gymnasium. Am Unterrichtsbeginn reicht meist ein einfacher Diskursmarker, um die Unterrichtsöffentlichkeit herzustellen. Disziplinierungssequenzen sind meist kurz und mit Nennung des Namens verbunden. Die Schüler/-innen arbeiten durch alle Unterrichtsphasen hinweg mit, auch wenn es zu scherzhaften Episoden und Nebengesprächen kommt. Die Lehrperson kann sich daher ausgewogen dem Klassenmanagement und der thematischen Ordnung im Unterricht widmen. So entsteht der Eindruck eines gemeinsamen Unterricht-Haltens, in Rahmen dessen alle Beteiligten die schulische Asymmetrie bezüglich Macht und Wissen kennen, anerkennen und sich an ihr orientieren. Dies scheint den Lehrpersonen die nötige Zeit und Kapazität zu verschaffen, im Unterrichtsdiskurs Passungen und thematische Erarbeitung individuell an einzelnen Schüler/-innen auszurichten und diese in den Blick zu nehmen.

Auch wenn an dieser Stelle nicht alle denkbaren Aspekte diskutiert werden können, zeigen die ethnographischen Kontextualisierungen des Unterricht-Haltens bereits, dass die Anforderungen an die Lehrpersonen sehr kontextabhängig sind und eine Rolle bei der Frage spielen

können, inwieweit eine Ausrichtung am Individuum mit Differenzierung oder Normalisierung infolge einer Kollektivorientierung von einzelnen Schüler/-innen überhaupt betrieben werden kann.

8.4 Zwischenfazit

Die Kapitel 8.1 und 8.2 haben gezeigt, dass sich Facetten unterrichtlicher Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen herausarbeiten lassen, die zeigen, dass

- Aspekte einzelfallübergreifend beschrieben werden können,
- der interaktionalen Ko-Konstruktionen schulischer Identitäten anhand dieser einzelfallübergreifenden Aspekte eine Schultypspezifik zugesprochen werden kann,
- die Relevanzsetzung einiger Aspekte mit unterschiedlichen Funktionalitäten ausgestattet zu sein scheint, die je nach Schultyp variieren.

Diese Trias der schulformspezifischen Identitätsarbeit weist nach, dass nicht nur einzelfallübergreifende Aspekte zwischen Schüler/-innen verschiedener Schulformen existieren, die sich in der Art ihrer Hervorbringung und Intensität je nach Schulform unterscheiden, sondern dass auch individuelle Positionierungen und Identitätsaushandlungen in schulische Logiken einer bestimmten Schulform eingebettet sind. Wird in Anlehnung an Nohl (2014) davon ausgegangen, dass sich in einem gegliederten Schulsystem durch unterschiedliche Übersetzung formeller Regeln in die Praxis unterschiedliche Organisationsmilieus ausbilden (vgl. Kap. 2.3.3), dann lassen sich die herausgearbeiteten unterschiedlichen schulischen Logiken und die damit einhergehenden unterschiedlichen Funktionalitäten von Positionierungen als ein milieugeprägter Umgang mit solchen formellen Regeln identifizieren.

Damit wird deutlich, dass die Verantwortung für den Möglichkeitsrahmen und die darin stattfindende interaktive Identitätsarbeit nicht (allein) bei einzelnen Seiteneinsteiger/-innen, Schüler/-innen und Lehrpersonen liegt, sondern auf einer übergeordneten Ebene und der dort herrschenden Kontextgeprägtheit gesucht werden muss. Diese Kontextprägung bestimmt, wie Identitätsarbeit aussehen kann, welche Möglichkeiten das *Recipient Design* tatsächlich bietet, was als *Common Ground* in einem Kollektiv angenommen wird und wie der Beteiligungsrahmen in einer Klasse konkret ausgestaltet werden kann und wird.

Interaktive Identitätsarbeit ist damit als geschachtelt zu beschreiben: Sie findet lokal statt und übt lokal eine Funktionalität aus, die sich durch die gemeinsame Interaktionsgeschichte – z. B. einer Lehrperson mit eine/-r Schüler/-in oder einer Klasse – global manifestiert. Sie fügt sich aber auch in einen globalen Möglichkeitsrahmen ein, der vom Organisationsmilieu und den in diesem konkreten Milieu hervorgebrachten schulischen Logiken bestimmt wird.

Die Rolle von Lehrpersonen

Die aufgezeigten Wechselwirkungen beinhalten auch eine (zumindest partielle) Entlastung der Rolle der Lehrpersonen, denen beispielsweise Artamonova (2016) eine bedeutende Verantwortung in Bezug auf die Gestaltung von Identitätsarbeit an der Hauptschule zuschreibt. Auch in dieser Arbeit zeigt sich, dass Lehrpersonen institutionell mit Macht ausgestattet sind, diese aber in unterschiedlichem Maße und korrelierend mit der Schulform einsetzen müssen und Wissens- und Statusasymmetrien unterschiedlich ausgestalten können. Wenn Identitätsarbeit und Positionierungen mit einer Funktionalität auch für das Klassenmanagement und die inhaltliche Erarbeitung ausgestattet sind (vgl. Kap. 8), verändert sich der Blick auf Verantwortung: Funktionierte das Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Klasse und lassen die schulischen Logiken es zu, kann sich auf die inhaltliche Erarbeitung mit einer notwendigen, aber gesichtswahrenden Differenzierung konzentriert werden (Privates Gymnasium). Steht aber die Etablierung und Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses in einer Klasse längerfristig infrage bzw. ist labil, zeigt sich dies auch in den schulischen Logiken. Identitätsarbeit ist dann von schulischen Logiken des Machterhalts beeinflusst und arbeitet mit Kollektivierung und Normalisierung, die sich auch in der individuellen Identitätsarbeit abbildet (Werkrealschule). Einen genaueren Einblick in die Bedingungen und die darin deutlich werdende Beziehungsarbeit sowie biographische Nähe und Ferne im gleichen Setting bietet Kordts (2020).

9 Interaktion und Identität: Erkenntnisse, Einordnung und Ausblick

In Kapitel 8 wurden Facetten unterrichtlicher Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen fallübergreifend erörtert und Funktionalitäten von Positionierungen in den Zusammenhang mit schulischen Logiken gestellt. Damit ist eine erste Zusammenschau der Fallanalysen und ihrer Ergebnisse erfolgt.

In diesem Kapitel geht es nun darum, die wesentlichen Befunde zu verdichten und in eine makrosoziologische Perspektive einzuordnen. Dafür werden in Kapitel 9.1 zunächst die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit dargestellt, in den Kontext der bestehenden Forschung eingeordnet und über die Beantwortung der Forschungsfragen ein Zuschnitt auf Seiteneinsteiger/-innen geleistet.

Welche Rolle Identitätsaushandlungen, schulische Logiken und die Erkenntnisse dieser Arbeit in der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit spielen, wird anschließend in Kapitel 9.2 diskutiert. Hier steht eine makrosoziologische Perspektive sowie Implikationen für die Beschulung von Seiteneinsteiger/-innen zentral.

Dieses Kapitel endet mit einem Ausblick auf zukünftige Forschungsperspektiven und zeigt mögliche Anschlussfragen auf (Kap. 9.3).

9.1 Erkenntnisse dieser Arbeit

Die Analysen in Teil C und damit Kapitel 6 und 7 dieser Arbeit haben verschiedene Betrachtungsdimensionen eröffnet auf das Thema Interaktion und Identität von Seiteneinsteiger/-innen. Dabei ging es nicht nur um individuelle Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen, sondern auch um (lehrpersonenseitige) kollektive und aggregierte Positionierungen der Klasse sowie den Möglichkeitsrahmen, die diese für individuelle Positionierungen schaffen. In Kapitel 8 als ersten Teil der Erträge konnten dabei Vergleichsdimensionen behandelt und unterschiedliche Funktionalitäten herausgearbeitet werden. Dieses multiperspektivische Herangehen an die Fragestellung führt somit auch zu Erkenntnissen, die nicht nur die Identitätsarbeit von Seiteneinsteiger/-innen betreffen, sondern weitergehenden Aufschluss über die interaktionale Ko-Konstruktion schulischer Identitäten allgemein und Identitätsarbeit in unterschiedlichen Schultypen geben. Folglich lassen sich die Erkenntnisse dieser Arbeit zu vier Hauptbefunden verdichten:

Erkenntnisse dieser Arbeit

- 1) *Soziale Identitäten allgemein* sind in ihrer Hervorbringung höchst individuell, dabei aber stark kontextgeprägt. Die Art der interaktiven Hervorbringung von Positionierungen und ihre Inhalte weisen Funktionalitäten auf.
- 2) *Identitätsarbeit im schulischen Kontext* ist von schulischen Logiken beeinflusst, die sich in kollektiven Positionierungen manifestieren. Verschiedene schulische Kontexte (z. B. privates Gymnasium vs. Werkrealschule) und die in ihr wirksamen Logiken führen zu unterschiedlichen Funktionalitäten von Identitätsarbeit. Insbesondere lehrpersonenseitige Fremdpositionierung

gen weisen multilaterale Funktionalitäten auf, da sie sowohl auf die Identitätsarbeit der Schüler/-innen als auch auf den Unterrichtsverlauf und das Klassenmanagement Einfluss nehmen.

3) *Unterschiede in schulischen Logiken und den daraus resultierenden Positionierungen* deuten darauf hin, dass sich unterschiedliche Organisationsmilieus im Sinne Nohls (vgl. Kap. 2.3.3) ausgeprägt haben. Dabei bedingen sich schulische Logiken, Identitätsarbeit sowie das Organisationsmilieu wechselseitig und sind wahrscheinlich durch weitere Faktoren (z. B. Klassenzusammensetzung und Standort) beeinflusst, die hier nicht untersucht wurden.

4) *Identitätsarbeit von Seiteneinsteiger/-innen* (und anderer Schüler/-innen) wird damit beeinflusst durch die Schulart, die sie besuchen. Der Schulbesuch verhandelt somit nicht nur ihren formalen Bildungsabschluss und Wissenserwerb, sondern auch ihre soziale Identität und damit die Positionierung in der Gesellschaft.

Um die Erkenntnisse in einen umfassenderen Kontext zu stellen, werden die hier extrahierten Ergebnisse im Folgenden zu vorhandenen Befunden anderer Studien in Relation gesetzt und in den in Kapitel 2 eröffneten theoretischen Rahmen eingeordnet.

Einordnung in den Kontext bisheriger Studien

Die Hauptbefunde dieser Arbeit adressieren verschiedene Ebenen und machen in der Zusammenschau sichtbar, wie komplex das Wechselspiel zwischen individuellen Erfahrungen, strukturellen Bedingungen und schulischen Interaktionen ist.

Ein solches Wechselspiel kann nur über vertiefte Einblicke in verschiedene Ebenen aufgezeigt werden, hat aber auch zur Folge, dass eine Studie nur scheinwerferartig einzelne Befunde vertieft in den Blick nehmen und einordnen kann, während andere schemenhaft bleiben und an anderer Stelle vertieft werden müssen. Bis dato gab es eine Überblicksarbeit wie diese noch nicht. Sie schließt also eine Forschungslücke und gibt Aufschluss über eine bestimmte Schülergruppe und darüber, inwiefern Identitätsaushandlungen über die Zuweisung zu bestimmten Schulformen Einfluss auf Bildungsgerechtigkeit nehmen können. Sie ergänzt damit Arbeiten wie die von Wortham (2006), Artamonova (2016), Jünger (2008), Heller/Quasthoff (2020) und Dietrich (2010). Diese Arbeiten greifen in ethnographisch orientierten Fallanalysen (Wortham 2006 und Artamonova 2016) und vermittelt über Gruppendiskussionen (Jünger 2008, Heller/Quasthoff 2020) sowie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (Dietrich 2010) verschiedene Aspekte auf, die für (soziale) Identitätsarbeit in schulischen Interaktionen konstitutiv sind. Dabei sprechen die zitierten Studien entweder Identitätsaushandlungen in der Schule eine zentrale Rolle zu und/oder zeigen eine Schulformspezifität auf. Die in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Befunde ergänzen und erweitern diese Perspektiven durch eine multiperspektivische und ganzheitlich orientierte Rekonstruktion von Identitätsarbeit in zwei Klassen unterschiedlicher Schultypen. Sie legen einen Zusammenhang von schulischen Logiken und interaktionaler Identitätsarbeit einer speziellen Schülergruppe offen, die häufig von Bildungsungleichheiten betroffen ist. Damit werden zum ersten Mal in dieser Form Ebenen, die in unterschiedlicher Konstellation in den zitierten Studien bearbeitet werden, in einer Arbeit umfassend vereint. Diese Arbeit zeigt, dass auf diese Weise eine umfassende Betrachtung von Identitätsarbeit in der Schule möglich ist, die individuelle, interaktive, aber auch strukturelle

Ebenen berücksichtigt und über die Berücksichtigung kollektiver Positionierungen die Schulform als eine strukturierende Kraft für Identitätsarbeit identifiziert.

Entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit lassen sich die genannten Befunde im Hinblick auf Seiteneinsteiger/-innen weiter konkretisieren.

Zuschnitt auf Seiteneinsteiger/-innen: Beantwortung der Forschungsfragen

Der unter 4) als zentral festgehaltene Befund bezüglich der Seiteneinsteiger/-innen sieht damit folgerichtig unter anderem die Identitätsarbeit dieser Schülergruppe als durch die Schulart beeinflusst, die sie besuchen.

Befund 4 konkretisierend, lassen sich die erkenntnisleitenden Fragen dieser Arbeit wie folgt beantworten:

- a) Wie werden Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen im Regelunterricht der 9./10. Klasse verschiedener Schulformen interaktiv ko-konstruiert?

Seiteneinsteiger/-innen positionieren sich selbst durch ihre Unterrichtsbeteiligung und die Art dieser; solche Selbstpositionierungen zeigen punktuell den Grad unterrichtlicher Mitspielkompetenz der Seiteneinsteiger/-innen. Identitätszuschreibungen durch Lehrpersonen und Mitschüler/-innen sowie Aushandlungen erfolgen stark im Kontext der schulformspezifischen Logiken und folgen den daraus resultierenden Funktionalitäten (vgl. Hauptbefund 2). Dabei lassen sich aus den Einzelfallanalysen die Art der Hervorbringung von seiteneinsteigerspezifischen Merkmalen, der Grad der Unterrichtsbeteiligung und Agency sowie Zugehörigkeitszuschreibungen als verbindende Merkmale solcher Ko-Konstruktionen identifizieren (vgl. Kap. 8.1 u. a.). Die Identitätsarbeit am privaten Gymnasium tendiert dazu, individuelle Merkmale, Meinungen und Unterrichtsbeteiligungen von Seiteneinsteiger/-innen positiv zu rahmen und differenziert sowie gesichtswahrend herauszustellen, sodass auch Verbesserungen möglich sind. An der Werkrealschule bringt die interaktive Identitätsarbeit der Seiteneinsteiger/-innen in Fremdpositionierungen häufig Normalisierungen und Zugehörigkeitszuschreibungen zum Kollektiv der Klasse hervor, die sie als reguläre Schüler/-innen erscheinen lassen. Seiteneinsteigerspezifische Merkmale treten dabei in den Hintergrund.

- b) In welchem Verhältnis stehen diese Positionierungen zu kollektiven Identitätszuschreibungen der gesamten Klasse?

In den Kapiteln 6.3.3 und 7.3.3 konnten schulische Logiken für die beiden untersuchten Klassen anhand kollektiver und aggregierter Positionierungen der Klassen hinsichtlich Verhalten und Leistungsvermögen herausgearbeitet werden. Diese wurden in den Kapiteln 6.4 und 7.4 mit den interaktionalen Identitätsaushandlungen der Seiteneinsteiger/-innen in Verbindung gesetzt. Für beide Fallstudien ließ sich zeigen, dass sich die interaktionale Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen in diese schulische Logiken einbetten lässt. Damit zeigt sich, dass Identitätsaushandlungen von Seiteneinsteiger/-innen nicht losgelöst von Positionierungspraktiken in den jeweiligen Klassen/Schulen und damit von Ausprägungen der jeweiligen Organisationsmilieus zu betrachten sind (vgl. Hauptbefund 3).

Dieser Nachweis von Kontextabhängigkeit auch auf Ebene der Funktionalitäten von Positionierungen gibt damit nicht nur Auskunft über die interaktive Identitätsarbeit von Seiteneinsteiger/-innen, sondern beschreibt schultypspezifische Bedingungen, die für alle Schüler/-innen der Klasse gelten sollten.

Welchen Beitrag diese Erkenntnisse in der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit leisten können, wird in der nun folgenden Einordnung in den theoretischen Kontext sowie den sich daraus ergebenden Implikationen diskutiert.

9.2 Einordnung der Ergebnisse: Makrosoziologische Perspektiven, Seiteneinsteiger/-innen und Bildungsgerechtigkeit

Die in Kapitel 9.1 formulierten Hauptbefunde und ihr Zuschnitt auf Seiteneinsteiger/-innen lassen sich in einen größeren Kontext einbetten, der deutlich macht, dass der Schulbesuch auch – aber nicht nur – für die Schülergruppe Seiteneinsteiger/-innen nicht einzig ihren formalen Bildungsabschluss und Wissenserwerb verhandelt, sondern ebenso ihre soziale Identität. Dies betrifft allerdings genauso durchgängig in Deutschland beschulte Schüler/-innen, so dass hier keine Seiteneinsteigerspezifika nachgewiesen werden kann. Diese Arbeit zeigt vielmehr anhand der interaktionalen Identitätsarbeit von Seiteneinsteiger/-innen auf, wie sehr soziale Positionierungen im Unterricht von schulischen Logiken geprägt werden, die als ein konstitutives Merkmal der jeweiligen Organisationsmilieus gelten können, mit dem alle Schüler/-innen konfrontiert sind.

Folglich lassen sich die Ergebnisse zum einen makrosoziologisch auch unter dem Gesichtspunkt betrachten, welche Rolle schultypspezifische Identitätsarbeit bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten spielt, zum anderen stellt sich die Frage, ob speziell für Seiteneinsteiger/-innen der Besuch eines Schultyps gewinnbringender ist als der eines anderen und welche Rolle die Erkenntnisse hinsichtlich der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit spielen.

Makrosoziologische Perspektiven und Implikationen

Diese Arbeit konnte zeigen, dass Identitätsaushandlungen durchgängig in unterrichtlichen Interaktionen mitlaufen und damit einzelne Schüler/-innen in der Klasse verorten, aber auch die Klasse als Kollektiv mit schulischen Logiken konfrontiert. Sie hat Wechselwirkungen von schulischen Logiken und kollektiven und aggregierten Positionierungen aufgezeigt sowie ihre Unterschiede an den beiden untersuchten Schulen, die ebenso die Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentitäten von Seiteneinsteiger/-innen betreffen.

Die Hauptbefunde und ihr Zuschnitt auf Seiteneinsteiger/-innen lassen sich in die makrosoziologische Perspektive Bourdieus einordnen: Identitätsaushandlungen können als Ausdruck von internalisierten Mustern des Denkens, Handelns und Wahrnehmens der Akteur/-innen in einer Klasse gewertet werden. Sie prägen somit den Habitus eines Organisationsmilieus und spiegeln ihn gleichzeitig wider. Hauptschulen werden häufig mit einer *Massierung* bestimmter Schülergruppen (vgl. z. B. Helsper/Wiezorek 2006), insbesondere mit sozial prekären Lagen/Problem-

lagen und ethnischer Diversität in Verbindung gebracht – die Pisa-Ergebnisse stützen dies (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 2016, 2020). Dieses Wahrnehmen als Masse zeigt sich in den Identitätsaushandlungen und der mangelnden Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Seiteneinsteiger/-innen im Unterricht der Werkrealschule, aber nicht im Unterricht des privaten Gymnasiums. Dort werden mit Verantwortungszuschreibungen und -übernahmen eher Praktiken eingeübt, die als kulturelles Kapital gelten können. Dies lässt sich als eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten beschreiben, von der angenommen werden kann, dass unterschiedliche Auswirkungen auf das Erleben als Subjekt in der Gesellschaft möglich sind. So ist für alle die durch schulische Logiken geprägte Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentität beispielsweise als eine Weichenstellung für die soziale Positionierung in der Gesellschaft anzusehen.

Denn wenn soziale Identität in dem Sinne als dynamisch angesehen wird, als dass sie im jeweiligen Kontext interaktiv ausgehandelt wird, prägen diese Aushandlungen demnach das Wissen und die Überzeugungen bezüglich eigener Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen und damit das Selbstkonzept, das ein Mensch von sich hat (vgl. Pawlik 2006: 76; van Randenborgh 2022, Stangl o. J.). Als Individuum – wie in Interaktionen am privaten Gymnasium – mehrheitlich wertgeschätzt und mit höchstpersönlichen Eigenheiten gesehen zu werden, führt wahrscheinlich zu einem differenzierten und positiven Bild von sich selbst im Sinne eines Selbstkonzeptes im schulischen Bereich (*akademisches Selbstkonzept*) bzw. bezüglich der eigenen Rolle in der Klasse und schulischen Gemeinschaft (*soziales Selbstkonzept*). Anders aussehen mag hingegen das akademische und soziale Selbstkonzept von jungen Menschen, die durchgängig mit Statusaushandlungen und dem Kampf um Macht und Autorität in institutionellen Kontexten konfrontiert sind, wie die schulischen Logiken an der Werkrealschule vermuten lassen. Es liegt somit nahe, dass die schulischen Logiken als Ausdruck unterschiedlicher Organisationsmilieus nicht nur das akademische, sondern auch das Selbstkonzept von Schüler/-innen beeinflussen, indem sie sie mit ihren Eigenheiten wertschätzen und ihnen Fähigkeiten zusprechen, oder sie hinsichtlich Leistung und Verhalten als unangemessen darstellen.

Bezogen auf Seiteneinsteiger/-innen lässt sich daher festhalten: Wenn Schulzuweisungen von Seiteneinsteiger/-innen z. B. durch die Ansiedelung von Vorbereitungsklassen an niedrigen Schulformen oder die Zuweisung aufgrund von Sprachkenntnissen eher in schulische Organisationsmilieus führen, die z. B. über Statusaushandlungen eine Normalisierung und Kollektivierung anstreben, in denen Passungsherstellungen auf individuellem Niveau im Unterricht weniger elaboriert betrieben werden und Arbeitsbündnisse zwischen Vertreter/-innen von Institutionen und Gesellschaftsgruppen (hier Schüler/-innen) eher fragil sind, dann sind dies das Selbstkonzept prägende Erfahrungen, die Schüler/-innen und auch Seiteneinsteiger/-innen auf ihren weiteren Lebensweg mitnehmen. Schulische Identitätsaushandlungen und die daraus resultierenden Erfahrungen können folglich als Weichenstellungen für die eigene gesellschaftliche Verortung und das Verhältnis zu gesellschaftlichen Institutionen angesehen werden.

Die herausgearbeitete Rolle von interaktiver Identitätsarbeit ist als Hinweis darauf zu werten, dass Schule generell mehr mitverhandelt als einen formalen Bildungsabschluss und Schule folglich auch einen aktiven Beitrag dazu leisten kann, wie Menschen sich in der Gesellschaft und staatlichen Institutionen verorten. Dies ist als ein Appell zu verstehen, Bildungsinstitu-

tionen so auszustatten, dass sie eine gleichwertige, wenn auch nicht gleichartige Bildung vermitteln in einem Umfeld, das so ausgestaltet ist, dass es den Anforderungen des jeweiligen Kontextes genügen kann. Ziel muss sein, dass Unterricht schulische Logiken ausbildet, die das Individuum stärken und neben der thematischen Erarbeitung eine Ko-Konstruktion sozialer Schüleridentitäten zulässt, die den einzelnen wertschätzt.

Seiteneinsteiger/-innen an verschiedenen Schulformen

Lässt sich nun sagen, dass es für Seiteneinsteiger/-innen ein besseres Umfeld ist am privaten Gymnasium? Die Ergebnisse stellen sich ambivalent dar. Denn einerseits gibt es für sie an der Werkrealschule durch ein generell sprachsensibleres Vorgehen und den Fokus auf Bildungssprache, der in den untersuchten Unterrichtsstunden gelegt wurde, bessere Anknüpfungspunkte für sprachliches Verstehen und den Erwerb von Fachwortschatz. Seiteneinsteiger/-innen können von einem solchen Fokus profitieren ohne eine Markierung einer Sonderstellung. Sie bleiben somit Teil des Kollektivs. Andererseits birgt eine solche Vergemeinschaftung auch Probleme: Sie werden weniger als Einzelperson mit speziellen Merkmalen wahrgenommen und geschätzt. Damit werden Leistungen nicht in Relation zu Seiteneinsteigerspezifika gesetzt und sie sind u. U. mit sprachlichen Maßstäben konfrontiert, die sie noch nicht erfüllen können. Am privaten Gymnasium können Schüler/-innen hingegen ihre Anliegen vermehrt einbringen, sind dort aber z. B. mit einem bereits recht hohen Niveau von Fachsprache konfrontiert. Sonderstellungen, wie in den Interaktionen markiert, geben ihnen die Möglichkeit, dass Leistungen in Relation mit Identitätsmerkmalen bewertet werden, beinhalten aber auch die Möglichkeit einer Exklusion aus der Klassengemeinschaft.

Auf dieser Ebene lässt sich anhand der Erkenntnisse dieser Arbeit keine valide Einschätzung treffen. Wichtiger erscheinen die schulischen Logiken, die die Funktionalitäten von Positionierungen mitbestimmen und als Ausdruck von strukturellen Ungleichheiten zu werten sind. Bildungsgerechtigkeit bezieht sich ja nicht nur auf den Zugang zu Bildung und eine mögliche Mobilität innerhalb des Bildungssystems, sondern auch auf Chancengleichheit. Die herausgearbeiteten schulischen Logiken können damit zu einer Reproduktion von Ungleichheiten beitragen.

Bildungsgerechtigkeit

In Kap. 4 habe ich den Anspruch formuliert, dass diese Arbeit einen Beitrag zur Diskussion um Heterogenität in der Schule leisten und insbesondere mögliche Grundlagen und Zusammenhänge in Bezug auf Schulerfolg und -misserfolg von Seiteneinsteiger/-innen formulieren soll. Damit sollte diese Arbeit einen Beitrag zur Diskussion um Bildungsgerechtigkeit leisten. Dies leistet sie insofern, als dass sie einen Zusammenhang verschiedener Ebenen aufzeigt, die in Bildungsprozessen wirken und schulische Logiken als Ausprägungen von schultypabhängigen Organisationsmilieus identifiziert. Damit wird deutlich, dass nicht nur der Zugang zu Bildung Aspekte von Bildungsgerechtigkeit tangiert, sondern Prozesse sich wesentlich nach Schultyp unterscheiden können, die oftmals nicht vornehmlich mit schulischem Lernen in Verbindung gebracht werden.

Gerade im Kontext von Bildungsungleichheiten zwischen verschiedenen Schultypen zeigt sich, wie wichtig es ist, die strukturellen Voraussetzungen, die sich in dieser Arbeit insbesondere

durch die schulischen Logiken gezeigt haben, in den Blick zu nehmen. Fragen, die bezüglich der Organisation von Schule gestellt werden sollten, müssten beispielsweise schauen, inwieweit das Arbeitsbündnis ab Werkrealschulen stabilisiert werden könnte, so dass ein erfolgreiches Klassenmanagement z. B. ohne degradierende Positionierungen auskommt und sich andere schulische Logiken im Unterricht entwickeln können.

9.3 Ausblick

Wie lässt sich mit den Erkenntnissen dieser Arbeit weiterarbeiten? Sie hat gezeigt, dass es eine Schulformspezifität in der Ko-Konstruktion schulischer Identitäten von Seiteneinsteiger/-innen gibt und Identitätsaushandlungen jeweils in ein Positionierungsmilieu eingebettet sind, das sich anhand von lehrpersonenseitigen kollektiven Positionierungen und Aushandlungen nachzeichnen lässt.

Die Stärken dieser Arbeit sind zum einen die detaillierten Einblicke in Unterrichtsinteraktionen zweier Klassen und einzelner Schüler/-innen in Rahmen von Fallanalysen. Damit werden Analysen nachvollziehbar gemacht, in ihren Kontext gestellt und eine Bandbreite an Positionierungen als Praktik der interaktionalen Ko-Konstruktion schulischer Identitäten präsentiert. Dies erlaubt eine Einbettung in einen größeren Kontext und damit eine Rückbindung an makrosoziologische Fragen wie die Frage nach Bildungsgerechtigkeit. Mit diesem Vorgehen gehen allerdings auch Beschränkungen einher: Der Detaillierungsgrad der Analysen konnte in der Zusammenführung mit den kollektiven Positionierungen nicht in der gleichen Feinheit aufrechterhalten werden. Jeder der einzelnen Fälle würde eine noch detailliertere Analyse erlauben. Gleichzeitig konnten Wechselwirkungen zwischen kollektiven Positionierungen und schulischen Logiken sowie individuellen Positionierungen festgestellt werden, aber auch hier stehen Beschreibungen und Bezüge untereinander aus.

Um die Bedeutung von interaktionaler Identitätsarbeit in der Schule allgemein und für bestimmte Schülergruppen wie beispielsweise Seiteneinsteiger/-innen weiter herauszuarbeiten, böten sich damit weitergehende Untersuchungen an, die beispielsweise

- Ko-Konstruktionen sozialer Schüleridentitäten innerhalb einer Klasse vergleichen und einordnen,
- einer Systematisierung von kollektiven Positionierungen und schulischen Logiken innerhalb von einzelnen Schulen und vergleichend innerhalb von Schulformen nachgehen
- Positionierungspraktiken einzelner Lehrpersonen vergleichend nachspüren.

Auf diese Weise könnten interaktional-strukturelle Umsetzungen/Phänomene der interaktionalen Ko-Konstruktion herausgearbeitet werden, die als Grundlagenforschung gelten und erste Schritte hin zu einer systematischen Erfassung von Identitätsaushandlungen liefern könnten. Dies wäre ein bedeutsamer Schritt, um die zentrale Rolle der Schule für die Entwicklung und Verhandlung sozialer Identitäten zu identifizieren.

10 Literatur

- Abels, Heinz (2008): Identitäten. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ackermann, Ulrike: Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: Zur ‚Gesprächssteuerung‘ im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch‘. In: *Freiburger Arbeitspapier aus der Germanistischen Linguistik* 2014 (21).
- Agar, Michael (1999): Speaking of ethnography. Newbury Park, Cal.: SAGE.
- Alexander, Jeffrey C., Giesen, Bernhard/Munch, Richard, Smelser, Neil J. (Hg.) (1987): The micro-macro link. Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.
- Altmeyer-Müller, Simona (2015): Beurteilung von Verhalten und Lernen von Schulkindern durch Lehrpersonen – eine Frage der Passung. Zürich: Universität Zürich.
- Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (Hg.) (2008): Identities in talk. London: Sage Publ.
- Artamonova, Olga V. (2016): „Ausländersein“ an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. 1. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Atkinson, John Maxwell/Heritage, John (Hg.) (1984): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19: 22–47.
- Auer, Peter (Hg.) (2013): Sprachwissenschaft. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Auer, Peter/Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* (1): 1–32.
- Auernheimer, Georg/Gstetter, Peter (Hg.) (1996): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungsbericht-2010/bb-2010.pdf> (Zugriff: 20.02.2022).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Baily, Benjamin (2015): Interactional Sociolinguistics. https://works.bepress.com/benjamin_bailey/84/ (Zugriff: 27.04.2017).
- Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85–129.
- Becker, Rolf (Hg.) (2009): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. bearbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Niemeyer.

- Behrmann, Laura (Hg.) (2018): ‚Doing Inequality‘. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Behrmann, Laura/Eckert, Falk/Gefken, Andreas (2018): Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive – eine Metaanalyse qualitativer Studien. In: Behrmann, Laura (Hg.): ‚Doing Inequality‘. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1–34.
- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Gürsoy, Erkan (Hg.) (2015): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. In: Benholz, Claudia/Niederhaus, Constanze (Hg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster/New York: Waxmann, 11–15.
- Benholz, Claudia/Niederhaus, Constanze (Hg.) (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster/New York: Waxmann.
- Bossmann, Hannelore/Wertmann, Patrick (2019): China. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort, 2019. <https://www.daad.de/de/bildungssystemanalysen-ueberblick/> (Zugriff: 04.04.2021).
- Bourdieu, Pierre (2003): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 30. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. 1992. Auflage. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2018): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1977): Reproduction in education, society and culture. London: SAGE.
- bpb (2022): Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund. Soziale Situation in Deutschland. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61649/bevoelkerung-mit-und-ohne-migrationshintergrund/> (Zugriff: 01.02.2024).
- Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. 1. Auflage.
- Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (2005): Einleitung. In: Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verl., 9–16.
- Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verl.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.

- Brennan, Susan E./Clark, Herbert H. (1996): Conceptual pacts and lexical choice in conversation. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 22 (6): 1482–1493.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research. Berlin: de Gruyter.
- Bucholtz, Mary/Hall, Kira (2004): Theorizing identity in language and sexuality research. In: *Language in Society* 33 (04).
- Bucholtz, Mary/Hall, Kira (2005a): Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In: *Discourse Studies* 7 (4-5): 585–614.
- Bucholtz, Mary/Hall, Kira (2005b): Language and Identity. In: Duranti, Alessandro (Hg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Wiley, 369–394.
- Budde, Jürgen (2015): Heterogenitätsorientierung: Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 21–38.
- Budde, Jürgen (2020): Bildungsungleichheiten zwischen Schule und Familien. In: Kotthoff, Helga/Heller, Vivien (Hg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 27–56.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hg.) (2015): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Budde, Monika Angela/Prüßmann, Franziska (Hg.) (2020): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*.
- Bunar, Nihad (2016): Newly arrived students in Sweden. KMK – Pädagogischer Austauschdienst, Bonn.
- Button, Graham/Lee, J. (Hg.) (1987): *Talk and Social Organisation. Multilingual Matters*.
- Cekaite, Asta (2012): Affective Stances in Teacher-Novice Student Interactions. Language, Embodiment, and Willingness to Learn in a Swedish Primary Classroom. In: *Language in Society*: 641–670.
- Chess, Stella/Thomas, Alexander (1996): *Temperament. Theory and Practice*. New York: Brunner/Mazel.
- Clark, Herbert H. (1992): *Arenas of Language Use*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creider, Sarah Chepkirui (2020): Student talk as a resource: Integrating conflicting agendas in math tutoring sessions. In: *Linguistics and Education* 58: 100822.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19.: 197–205.

- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA: Springer US, 487–499.
- Czyżewski, Marek/Drescher, Martina/Gülich, Elisabeth/Hausendorf, Heiko (1995): Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Theoretische und methodologische Aspekte. In: Czyżewski, Marek/Gülich, Elisabeth/Hausendorf, Heiko/Kastner, Maria (Hg.): *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen: Westdt. Verl., 11–81.
- Czyżewski, Marek/Gülich, Elisabeth/Hausendorf, Heiko/Kastner, Maria (Hg.) (1995): *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen: Westdt. Verl.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1): 43–63.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1999): Positioning and Personhood. In: Harré, Rom/van Langenhove, Luk (Hg.): *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell, 32–52.
- Debus, Friedhelm/Kallmeyer, Werner/Stickel, Gerhard (Hg.) (1995): *Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt ‚kleiner Leute‘ in der Mannheimer Innenstadt*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Denscombe, Martyn (2010): *The good research guide. For small-scale social research projects*. 4. Auflage. Maidenhead: Open University Press.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (1): 94–124.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2013): How to get a grip on identities-in-interaction. (What) Does ‚Positioning‘ offer more than ‚Membership Categoization‘? Evidence from a mock story. In: *Narrative Inquiry* 23 (1): 62–88.
- Deppermann, Arnulf (2015): Positioning. In: Fina, Anna de/Georgakopoulou, Alexandra (Hg.): *The Handbook of Narrative Analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc, 369–387.
- Deppermann, Arnulf/Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschneits: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: *Deutsche Sprache* 41 (1): 6–30.
- Destatis (o. J.): Migrationshintergrund. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> (Zugriff: 12.09.2024).

- Destatis (2023): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. – Ergebnisse des Mikrozensus 2021 – (Fachserie 1 Reihe 2.2). Destatis.
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hg.) (2016): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dietrich, Cornelia (2010): Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ditton, Hartmut/Maaz, Kai (2022): Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In: Reinders, Heinz/Bergs-Winkels, Dagmar/Prochnow, Annette/Post, Isabella (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden/Heidelberg: Springer VS, 1083–1103.
- DIV – Die Internate Vereinigung e.V (o. J.). www.die-internate-vereinigung.de (Zugriff: 12.09.2024).
- Diversity Arts Culture (2022): Othering. <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/othering> (Zugriff: 02.01.2022).
- Drescher, Martina/Dausendschön-Gay, Ulrich (1995): ‚sin wer an son immobilienmakler da eh ge- kommen.‘ Zum sprachlichen Umgang mit sozialen Kategorien im Gespräch. In: Czyżewski, Marek/Gülich, Elisabeth/Hausendorf, Heiko/Kastner, Maria (Hg.): Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa. Opladen: Westdt. Verl., 85–119.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Duranti, Alessandro (Hg.) (2005): A Companion to Linguistic Anthropology. Wiley.
- Duszak, Anna (2002): Us and Others: An introduction. In: Duszak, Anna (Hg.): Us and Others: Social Identities across languages, discourses and cultures. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1–28.
- Duszak, Anna (Hg.) (2002): Us and Others: Social Identities across languages, discourses and cultures. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.) (2009): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Egbert, Maria (2009): Der Reparatur. Mechanismus in deutschen Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hg.) (1983): Kommunikation in Schule und Hochschule. Konrad Ehlich, Jochen Rehbein <Hrsg.> ; Linguist. u. ethnomethodolog. Analysen. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Zugl.: Freiburg im Breisgau, Univ., Diss., ca. 2011 [erm.]. Berlin: de Gruyter.
- Feldmeier, Alexis (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf. In: Benholz, Claudia/Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster/New York: Waxmann, 339–368.
- Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. In: *Human Relations* 7 (2): 117–140.
- Fina, Anna de/Georgakopoulou, Alexandra (Hg.) (2015): *The Handbook of Narrative Analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freitag, Hans-Werner/Blaeschke, Frédéric (2021): Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bildung/329670/der-soziooekonomische-status-der-schuelerinnen-und-schueler/> (Zugriff: 21.07.2023).
- Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.) (2014): *Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Fuchs, Isabell/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hg.) (2017): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, 2015. 1. Auflage*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Fuchs, Thorsten (2012): Rezension: Cornelia Dietrich: *Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule*. Weinheim: Juventa (2010). In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung /Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 7 (1): 117–120.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Geiger, Steffen/Dahlheimer, Sabrina/Bader, Maria (Hg.) (2022): *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Georg, Werner (Hg.) (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Gibbons, Pauline (2009): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gladwin, Thomas/Sturtevant, William (Hg.) (1962): *Anthropology and Human Behaviour*. Washington: Anthropological Society of Washington.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Auflage. Münster u. a.: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, 7–18.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz/Kuhs, Katharina/Neumann, Ursula/Witteck, Fritz (Hg.) (2005): Migration und sprachliche Bildung. Münster/München/Berlin: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula (2005): Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz/Kuhs, Katharina/Neumann, Ursula/Witteck, Fritz (Hg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster/München/Berlin: Waxmann, 1–12.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2009): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 107–127.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann.
- Gold, Raymond L. (1958): Roles in Sociological Field Observations. In: *Social Forces* 36 (3): 217–223.
- Gumperz, John J. (1999): On interactional sociolinguistic method. In: Srikant, Sarangi/Roberts, Celia (Hg.): Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings. Berlin: Mouton de Gruyter, 453–471.
- Gumperz, John J./Hymes, Dell (Hg.) (1964): The Ethnography of Communication.
- Gumperz, John J./Hymes, Dell (1972): Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. New York.
- Hagedorn, Jörg (Hg.) (2014): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Halliday, Michael A. K. (1993): Towards a language-based theory of learning. In: *Linguistics and Education* 5 (2): 93–116.
- Harré, Rom/van Langenhove, Luk (Hg.) (1999): Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell.
- Harré, Rom/van Langenhove, Luk (2007): Varieties of Positioning. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 21 (4): 393–407.
- Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research. Berlin: de Gruyter, 1348–1355.
- Hausendorf, H./Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hg.) (2012): Raum als interaktive Ressource. Tübingen: Narr.

- Hausendorf, Heiko (2002): Kommunizierte Fremdheit. Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen: Narr, 25–59.
- Hausendorf, Heiko (2007): Gesprächs-/Konversationsanalyse. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder; mit Tabellen. Stuttgart/Weimar: Metzler, 403–415.
- Heath, Anthony F./Brinbaum, Yaël (Hg.) (2014): Unequal attainments. Ethnic educational inequalities in ten Western countries. Oxford: Oxford University Press.
- Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hg.) (2021): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heider, Bastian/Scholz, Benjamin/Siedentop, Stefan/Radzyk, Jacqueline/Rönsch, Jutta/Weck, Sabine (2023): Ungleiches Deutschland: Sozioökonomische Disparitäten 2023 – Wissenschaftlicher Hintergrundbericht. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20535.pdf> (Zugriff: 27.07.2024).
- Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (2002): Einleitung: Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. (...) Arbeiten, die auf der Jahrestagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 27. bis 29. September 2001 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ...). Opladen: Leske + Budrich, 9–21.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2017): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Zugl.: Dortmund, Tech. Univ., Diss., 2012. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2017a): Lerngelegenheiten für Erklären und Argumentieren: Wie partizipieren mehrsprachige Schülerinnen und Schüler an bildungssprachlichen Praktiken? In: Fuchs, Isabell/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, 2015. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173–190.
- Heller, Vivien (2017b): Managing knowledge claims in classroom discourse: the public construction of a homogeneous epistemic status. In: *Classroom Discourse* 8 (2): 156–174.
- Heller, Vivien/Kotthoff, Helga (2020): Ethnographien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Zur Einführung in diesen Band. In: Kotthoff, Helga/Heller, Vivien (Hg.): Ethnographien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7–24.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: *leseforum.ch* (3): 1–23.

- Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (2020): Lehrerhandeln aus Schülersicht: Gruppendiskussionen sozial privilegierter und benachteiligter Lernender. In: Kotthoff, Helga/Heller, Vivien (Hg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 89–115.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (Hg.) (2002): Sprachproduktion. Erscheinungsort nicht ermittelbar.
- Hinnenkamp, Volker (2018): Interaktionale Soziolinguistik. In: Liedke, Frank/Tuchen, Astrid (Hg.): Handbuch Pragmatik. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 149–162.
- Hinnenkamp, Volker/Selting, Margret (Hg.) (1989): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Berlin: de Gruyter.
- Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: *Zeitschrift für Soziologie* 18 (2): 100–118.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3): 170–191.
- Hirschauer, Stefan (Hg.) (2017): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 14: 110–132.
- Holling, Yvonne (2007): Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich. Zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer niedersächsischen Stadt. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diplomarbeit. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Hornberger, Nancy H. (Hg.) (2008): Encyclopedia of Language and Education. Boston, MA: Springer US.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 285–320.
- Hymes, Dell (1962): The ethnography of speaking. In: Gladwin, Thomas/Sturtevant, William (Hg.): Anthropology and Human Behaviour. Washington: Anthropological Society of Washington, 13–53.
- Ingram, Jenni/Elliott, Victoria (2014): Turn taking and ‚wait time‘ in classroom interactions. In: *Journal of Pragmatics* 62: 1–12.
- Jakobson, Roman (Hg.) (1957/1971): Selected Writings. Vol. 2. The Hague: Mouton.
- Jakobson, Roman (1957/1971): Shifters, verbal categories and the Russian verb. In: Jakobson, Roman (Hg.): Selected Writings. Vol. 2. The Hague: Mouton, 130–147.
- Jayyusi, Lena (2014): Categorization and the Moral Order (Routledge Revivals). Routledge.
- Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Zugl.: Zürich, Univ., Diss, 2008. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Kääntä, Leila (2014): From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. In: *Journal of Pragmatics* 66: 86–105.
- Kalaitzi, Eleni (2014): Verwendung von kollektiver Sprecherdeixis (Wir-Form) durch lehrer im Unterrichtsdiskurs. In: Sidiropoulou, Renate/Katsaounis, Nikolaos (Hg.): Sprachen und Kulturen in Inter(Aktion). Teil 2 – Linguistik, Didaktik, Translationswissenschaft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 129–145.
- Kallmeyer, Werner (1995): Zur Darstellung von kommunikativem sozialem Stil in soziolinguistischen Gruppenportraits. In: Debus, Friedhelm/Kallmeyer, Werner/Stickel, Gerhard (Hg.): Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt ‚kleiner Leute‘ in der Mannheimer Innenstadt. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1–25.
- Kallmeyer, Werner (Hg.) (1996): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: Narr.
- Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Kalthoff, Herbert (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verl.-Ges, 93–122.
- Kalthoff, Herbert (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In: Hirschauer, Stefan (Hg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 259–284.
- Kalthoff, Herbert/Falkenberg, Monika (2008): Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 909–930.
- Keim, Inken (2007): Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Tübingen: Narr.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas, Gmür, Wolfgang, Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate, Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (2002): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.
- Khakpour, Natascha (2016): Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und *Seiteneinstieg*. In: Benholz, Claudia/Niederhaus, Constanze (Hg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster/New York: Waxmann, 151–170.
- Khakpour, Natascha (2022): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Knoblauch, Hubert (1991): Kommunikation im Kontext: John J. Gumperz und die Interaktionale Soziolinguistik. In: *Zeitschrift für Soziologie* 20 (6): 446–462.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 9–18.
- Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Koole, Tom (2003): The Interactive Construction of Heterogeneity in the Classroom. In: *Linguistics and Education* 14 (1): 3–26.
- Koole, Tom (2010): Displays of Epistemic Access. Student Responses to Teacher Explanations. In: *Research on Language & Social Interaction* 43 (2): 183–209.
- Koole, Tom (2012): The epistemics of student problems. Explaining mathematics in a multilingual class. In: *Journal of Pragmatics* 44 (13): 1902–1916.
- Koole, Tom/Elbers, Ed (2014): Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. In: *Linguistics and Education* 26: 57–69.
- Kordts, Ina (2019): Wie gehen Lehrpersonen mit Heterogenität um? Stärken und Herausforderungen von Lehrpersonen im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. In: Leuders, Timo/Nückles, Matthias/Prinz, Anja/Zeeb, Helene (Hg.): Herausfordernde Situationen rund um den Lehrberuf - Fragen und Antworten, 38–45.
- Kordts, Ina (2020): Kollektive Positionierungen von Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schulformen in der Unterrichtsinteraktion. In: Kotthoff, Helga/Heller, Vivien (Hg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 57–87.
- Kordts, Ina/Röhrs, Falko/Siegismund, Hanna/Weitkämper, Florian (2023): Ethnographische und gesprächsanalytische Zugänge zu schulischen Differenzierungen. *Bildungsforschung*, Bd. 29 Nr. 1 (2023): Aktuelle Themen der Bildungsforschung.
- Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: *Research on Language & Social Interaction* 35 (3): 277–309.
- Kotthoff, Helga (1996): Preface to the Special Issue: Interactional Sociolinguistics. In: *Folia Linguistica* 30: 159–166.
- Kotthoff, Helga (1998): Spaß Verstehen: Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Kotthoff, Helga (Hg.) (2002): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen: Narr.
- Kotthoff, Helga (Hg.) (2006a): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung.
- Kotthoff, Helga (2006b): Vorwort. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung, 7–19.
- Kotthoff, Helga (2011): Sociolinguistic Potentials of Face-to-Face Interaction. In: Wodak, Ruth/Johnstone, Barbara/Kerswill, Paul (Hg.): The SAGE handbook of sociolinguistics. Los Angeles u. a.: SAGE, 315–329.
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen - Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13: 290–321.
- Kotthoff, Helga/Heller, Vivien (Hg.) (2020): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kotthoff, Helga/Spencer-Oatey, Helen (Hg.) (2007): Handbook of intercultural communication. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, 423–438.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Labov, William (1976): Einige Prinzipien linguistischer Methodologie. In: Labov, William (Hg.): Sprache im sozialen Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation. Kronberg/Ts.: Scriptor Verl., 1–24.
- Labov, William (Hg.) (1976): Sprache im sozialen Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation. Kronberg/Ts.: Scriptor Verl.
- Lakoff, George (1987): Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Leitner, Karl (2007): Sehnsucht nach Sicherheit. Problemverhalten bei Menschen mit Behinderung. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.
- Leßmann, Ann-Christin (2020): Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden. Dissertation. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Leuders, Timo/Nückles, Matthias/Prinz, Anja/Zeeb, Helene (Hg.) (2019): Herausfordernde Situationen rund um den Lehrberuf – Fragen und Antworten.
- Leupolz-Oebel, Birgitta (2020): Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch - Eine Untersuchung zur handschriftlichen Realisation der lateinischen Alphabetschrift von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen der Sekundarstufe I. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Levinson, Stephen C. (2013): Pragmatics. 23. Auflage. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Liebe-Harkort, Klaus (1981): Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger? In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten* (4): 4–8.
- Liedke, Frank/Tuchen, Astrid (Hg.) (2018): Handbuch Pragmatik. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5: 166–183.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 384–401.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. http://www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Zugriff: 29.01.2016).
- Mavruk, G./Wiethoff, M. (2015): Zur schulischen Situation von ‚Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern‘. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Gürsoy, Erkan (Hg.): Deutsch als

- Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 215–236.
- Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive (2018): ELAN (Version 5.2). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Mazeland, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 77–101.
- Mazeland, Harrie/Berenst, Jan (2008): Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. In: *Text & Talk* 28 (1). “
- McElvany, Nele/Maaz, Kai/Anders, Yvonne/Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Becker, Michael/Füssel, Hans-Peter/Jonkmann, Kathrin/Klingebiel, Franz/Kropf, Michaela/Kurtz, Tanja/Milek, Anne/Nagy, Gabriel/Neumann, Marko/Schnitger, Dennis/Szczesny, Markus/Trautwein, Ulrich/Watermann, Rainer (Hg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung.
- McHoul, Alec (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: *Language in Society* 7 (2): 183–213.
- Mead, George Herbert (1934): Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Mecheril, Paul (2023): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. 1. Auflage. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. 1. Auflage, 109–121.
- Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hg.) (2016): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster/New York: Waxmann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1983): Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung (NVO) vom 5. Mai 1983, zuletzt geändert am 28. Juli 2023. <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-NotBildVBWrahmen> (Zugriff 12.09.2024).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2005): Verwaltungsvorschrift Werbung, Wettbewerbe und Erhebungen in Schulen. Amtsblatt Kultus und Unterricht (K. u. U.) vom 21. September 2002, zuletzt geändert am 28. Oktober 2005. <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/VVBW-VVBW000002696> (Zugriff: 12.09.2024).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vwv/verwaltungsvorschrift.pdf (Zugriff: 28.07.2024).

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o. J.): Werkrealschule und Hauptschule. <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/hauptschule/werkrealschule> (Zugriff: 12.09.2024).
- Mondada, Lorenza (2013): The conversation analytic approach to data collection. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): The handbook of conversation analysis. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 32–56.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan 2016: Gemeinschaftskunde (Gymnasium, Klassen 8-10). <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/GK/IK/8-9-10/04/01> (Zugriff: 12.09.2024).
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2010 u. d. T.: Morek, Miriam: Kindseitiges Erklären in Familien- und Unterrichtsgesprächen: interaktive Kontexte im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1).
- Morita, Masumi (2001): Hörerverhalten in Zweiergesprächen von Deutschen und Japanern. Eine kontrastive Studie zu Regularitäten und Funktionen von verbalen Hörersignalen. <https://d-nb.info/967458994/34> (Zugriff: 29.04.2021).
- Mundwiler, Vera (2017): Beurteilungsgespräche in der Schule. Dissertation. 1. Auflage.
- Mundwiler, Vera (2020): (An-)Passung von Selbst- und Fremdbeurteilungen im Kontext schulischer Beurteilungsgespräche. In: Kotthoff, Helga/Heller, Vivien (Hg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 144–164.
- Nakao, Akiko (2023): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch bei neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe I. Dissertation. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Politische Sozialisation, Protest und Populismus. Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nussbaum, Jon (Hg.) (2017): Oxford Research Encyclopedia of Communication. New York: Oxford University Press.
- OECD (2022): Bildung auf einen Blick 2022. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/dd19b10a-de> (Zugriff: 27.07.2024).
- Ohm, Udo (2008): Zweitsprachenerwerb als Erfahrung. Eine qualitativ-explorative Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews. Habilitationsschrift. Jena: Friedrich-Schuller-Universität.
- Olczyk, Melanie/Seuring, Julian/Will, Gisela/Zinn, Sabine (2016): Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 33–70.

- Opalinski, Saslki/Scharenberg, Katja (2018): Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71 (4), 449–464. DOI: 10.13109/buer.2018.71.4.499.
- Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Ungeheuer, Gerold/Wiegand, Herbert Ernst/Steger, Hugo/Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hg.): *Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2227–2240.
- Pädagogische Hochschule Freiburg/Praxiskolleg der Freiburg School of Education FACE: Forschungsdrehkreuz Schule (o. J.): <https://www.ph-freiburg.de/forschung/service-fuer-die-forschung/forschungsdrehkreuz-schule.html> (Zugriff: 12.09.2024).
- Parade, Ralf/Heinzel, Friederike (2020): Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13 (2): 193–207.
- Pawlik, K. (2006). *Selbstkonzept. Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Petzold, Hilarion/Sökefeld, Martin (Hg.) (2012): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektiven*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Pillet-Shore, Danielle (2017): Preference Organization. In: Nussbaum, Jon (Hg.): *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. New York: Oxford University Press.
- Pineker-Fischer, Anna. (2017): *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Dissertation. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Pitsch, Karola/Ayaß, Ruth (2008): Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In: Willems, Herbert (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prediger, Susanne/Erath, Kirstin/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Vogler, Anna-Marietha (2016): Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hg.): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster/New York: Waxmann, 285–300.
- Prenzel, Annedore (2009): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.): *Handbuch Integrationspädagogik*. 7. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 141–147.
- Quasthoff, Uta (2002): Beobachtungsmethoden. In: Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (Hg.): *Sprachproduktion*. Erscheinungsort nicht ermittelbar, 71–100.
- Raab, Gerhard/Unger, Alexander/Unger, Fritz (Hg.) (2010): *Marktpsychologie*. Wiesbaden: Gabler.
- Raab, Gerhard/Unger, Alexander/Unger, Fritz (2010): Theorie sozialer Vergleiche. In: Raab, Gerhard/Unger, Alexander/Unger, Fritz (Hg.): *Marktpsychologie*. Wiesbaden: Gabler, 30–41.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): *Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen*

- Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), 668–690.
- Radke, Frank Olaf (1996): Seiteneinsteiger - Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, Georg/Gstetter, Peter (Hg.): *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang, 49–64.
- Razik, Dzejla/Brunner, Esther (2017): Wenn die Sprachkompetenz die Mathematikleistung beeinträchtigt. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (10): 48–54.
- Reinders, Heinz/Bergs-Winkels, Dagmar/Prochnow, Annette/Post, Isabell (Hg.) (2022): *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden/Heidelberg: Springer VS.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag GmbH.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Röhrs, Falko (demn.): *Evaluationen und Beratungen in schulischen Elterngesprächen: Kommunikative Investitionen und Strategien der Eltern in schulischen Ordnungsprozessen*.
- Röhrs, Falko (2019): Interaktionale Soziolinguistik. In: *QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung*.
- Röhrs, Falko (2023): *Elterngespräche in der Schule. Eine interaktional-soziolinguistische Studie kommunikativer Praktiken von Lehrkräften und Eltern*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Rost-Roth, Martina (2006): *Nachfragen*. de Gruyter.
- Rowe, Mary Budd (1974): Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: Part one-wait-time. In: *Journal of Research in Science Teaching* 11 (2): 81–94.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, John Maxwell/Heritage, John (Hg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–27.
- Sacks, Harvey (1987): On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, Graham/Lee, J. (Hg.): *Talk and Social Organisation. Multilingual Matters*, 54–69.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on conversation. Volumes I & II*. 1. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50 (4): 696–735.
- Scharenberg, Katja/Opalinski, Saskia (2019): (Wie) wirken inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen und Praxisanteile auf inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Lehrkräfte? In Timo Ehmke/Poldi Kuhl/Marcus Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 44–56). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): Between micro and macro: contexts and other connections. In: Alexander, Jeffrey C., Giesen, Bernhard/Munch, Richard, Smelser, Neil J. (Hg.): *The micro-macro link*. Berkeley, Calif.: Univ. of California Press, 207–234.

- Schegloff, Emanuel A. (2007): A tutorial on membership categorization. In: *Journal of Pragmatics* 39 (3): 462–482.
- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53 (2): 361–382.
- Scherr, Albert (2015): Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt werden. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 95–114.
- Schmitt, Reinhold (1997): Unterstützen im Gespräch. Zur Analyse manifester Kooperationsverfahren. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 16 (1/2): 52–82.
- Schmitt, Reinhold (Hg.) (2007): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (2012): Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset: Das Konzept ‚Interaktionsensemble‘. In: Hausendorf, H./Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, 37–87.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 95–128.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2013): Recipient design aus multimodaler Sicht. In: *Deutsche Sprache* 41 (3): 242–276.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2014): *Recipient Design: Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten*. Mannheim, Institut für Deutsche Sprache. Working Paper.
- School of Education FACE (o. J.): Gemeinsame hochschulübergreifende Einrichtung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Hochschule für Musik Freiburg. www.face-freiburg.de (Zugriff: 12.09.2024).
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze* (1–3). Den Haag: Nijhoff.
- Schwabe, Meike (2006): *Kinder und Jugendliche als Patienten. Eine gesprächsanalytische Studie zum subjektiven Krankheitserleben junger Anfallspatienten in pädiatrischen Sprechstunden*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2004. Göttingen: V & R unipress.
- Schwitalla, Johannes (1996): Beziehungsdynamik. Kategorien für die Beschreibung der Beziehungsgestaltung sowie der Selbst- und Fremddarstellung in einem Strei- und Schlichtungsgespräch. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen: Narr, 279–349.
- Schwitalla, Johannes (2001): Beteiligungsrollen in Gesprächen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation: an international handbook of contemporary research*. Berlin: de Gruyter, 1355–1361.
- Seedhouse, Paul (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. London: Blackwell.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock,

- Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10): 353–402.
- Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hg.) (1997): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Sidiropoulou, Renate/Katsaounis, Nikolaos (Hg.) (2014): *Sprachen und Kulturen in Inter(Aktion)*. Teil 2 – Linguistik, Didaktik, Translationswissenschaft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.) (2013): *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, John/Coulthard, Malcolm (1977): *Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Sökefeld, Martin (2012): Identität – ethnologische Perspektiven. In: Petzold, Hilarion/Sökefeld, Martin (Hg.): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektiven*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 39–56.
- Spiegel, Carmen (1997): Selbst- und Fremdstilisierungen in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In: Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin/Boston: de Gruyter, 286–317.
- Spiegel, Carmen (2006): *Interaktion im Deutschunterricht. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spitzmüller, Jürgen (2022): *Soziolinguistik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Spitzmüller, Jürgen/Flubacher, Mi-Cha/Bendl, Christian (2017): Soziale Positionierung: Praxis und Praktik. Einführung in das Themenheft. In: *Wiener Linguistische Gazette (WLG)* (81): 1–18.
- Spreckels, Janet/Kotthoff, Helga (2007): Communicating Identity in Intercultural Communication. In: Kotthoff, Helga/Spencer-Oatey, Helen (Hg.): *Handbook of intercultural communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 415–441.
- Srikant, Sarangi/Roberts, Celia (Hg.) (1999): *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stalnaker, Robert (2002): Common ground. In: *Linguistics & Philosophy* 25 (5): 701–721.
- Stangl, Werner (o. J.). Selbstkonzept. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/4925/selbstkonzept> (Zugriff: 14.09.2024).
- Stokoe, Elizabeth (2012): Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. In: *Discourse Studies* 14 (3): 277–303.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder ; mit Tabellen*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachwissenschaft*. Stuttgart: J.B. Metzler, 217–259.
- Sturm, Tanja (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- SVR (2021): Normalfall Diversität? Wie das Einwanderungsland Deutschland mit Vielfalt umgeht. Jahresgutachten 2021 (Jahresgutachten Nr. 2021). Berlin: Sachverständigenrat für Integration und Migration gGmbH.
- Tobin, Kenneth (1987): The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning. In: *Review of Educational Research* 57 (1): 69–95.
- Ungeheuer, Gerold/Wiegand, Herbert Ernst/Steger, Hugo/Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hg.) (2009): Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- van Langenhove, Luk/Harré, Rom (1999): Introducing Positioning Theory. In: Harré, Rom/van Langenhove, Luk (Hg.): Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 14–31.
- van Randenborgh, Annette (2022): Selbstkonzept. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet, 30.06.2022. <https://www.socialnet.de/lexikon/7979> (Zugriff: 14.09.2024).
- Verbund FDB – Verbund Forschungsdaten Bildung (2022): Genehmigungen. <https://www.forschungsdaten-bildung.de/genuehmigungen> (Zugriff: 12.09.2024).
- Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Studienförderung.
- Vygotsky, Lev (1978): Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Bedeutungsdimensionen eines Begriffsfeldes. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 19–44.
- Walgenbach, Katharina (2021): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity / Diversität, Intersektionalität. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Buttschi, Corinne (Hg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Warner, Lisa M. (2022): Resilienz. Dorsch – Lexikon der Psychologie. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/resilienz> (Zugriff: 12.09.2024).
- Watson, D. R. (1978): Categorization, authorization and blame-negotiation in conversation. In: *Sociology* 12 (1): 105–113.
- Weis, Mirjam/Müller, Katharina/Mang, Julia/Heine, Jörg-Henrik/Mahler, Nicole/Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag GmbH, 129–162.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und Soziale Ungleichheit. Eine Ethnographische Studie Zum un/doing Authority in Grundschulen. Wiesbaden: Vieweg.
- West, Candace/FENSTERMAKER, SARAH (1995): Doing Difference. In: *Gender & Society* 9 (1): 8–37.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society* 1 (2): 125–151.
- Willems, Herbert (Hg.) (2008): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Willis, Paul (2013): Spaß am Widerstand. Learning to Labour. 1. Auflage. Hamburg: Argument Hamburg.
- Willmann, Markus (2023): Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Wodak, Ruth/Johnstone, Barbara/Kerswill, Paul (Hg.) (2011): The SAGE handbook of sociolinguistics. Los Angeles u. a.: SAGE.
- Wortham, Stanton (2006): Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wortham, Stanton/Reyes, Angela (2015): Discourse analysis beyond the speech event. London: Routledge.
- Young, Richard (2008): Language and interaction. An advanced resource book. New York u. a.: Routledge.
- Zifonun, Gisela/Strecker, Bruno/Hoffmann, Ludger (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 1997. Berlin/New York: de Gruyter.
- Zimmerman, Don H. (2008): Identity, Context and Interaction. In: Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (Hg.): Identities in talk. London: Sage Publ, 87–106.

Hilfsmittel

Für diese Arbeit wurden punktuell KI-basierte Hilfsmittel verwendet, deren Nutzung hier offengelegt wird.

KI-basiertes Hilfsmittel	Einsatzform	Betroffene Teile der Arbeit	Bemerkungen
ChatGPT (OpenAI), Version 4 und 4o	Identifikation und korrekte Beschreibung von mathematischen Operationen in Transkripten ohne direkte Formulierungsübernahme	Kap. 6 & Kap. 7	Sequenzen aus dem Mathematikunterricht (PG_MA_ & WRS_MA)
	Überprüfung von Zusammenfassungen	Kap. 6.4 & Kap. 7.4	
	Überarbeitung von Fußnoten	Kap. 1–8	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Passungsorte in der Schule	29
Abbildung 2: Darstellung des Datenaufbereitungsprozesses.....	64
Abbildung 3: Analysedimensionen auf Ebene einer Klasse/Schule	67
Abbildung 4: Struktur der Studie.....	69
Abbildung 5: Ausgestaltung des Analyseschwerpunktes	71
Abbildung 6: Sophia meldet sich (PG_MA_4 (Min 08:02))	100
Abbildung 7: Unterrichtsmitschrift.....	189
Abbildung 8: Unterrichtsmitschrift.....	192

Beispielverzeichnis

Beispiel 1: PG_MA_5 (29:54)	44
Beispiel 2: PG_MA_5 (29:54)	76
Beispiel 3: PG_MA_4 (42:55)	79
Beispiel 4: PG_MA_3 (16:28)	80
Beispiel 5: PG_GE_1 (01:08:08).....	82
Beispiel 6: PG_MA_4 (50:31)	84
Beispiel 7: PG_GE_1 (01:22:20)	86
Beispiel 8: PG_MA_3 (01:24:49)	89
Beispiel 9: PG_GK_1 (31:03).....	94
Beispiel 10: PG_GK_1 (28:34).....	96
Beispiel 11: PG_GK_1 (40:44).....	98
Beispiel 12: PG_MA_3 (13:24)	101

Beispiel 13: PG_MA_5 (14:25)	102
Beispiel 14: PG_MA_5 (37:31)	104
Beispiel 15: PG_MA_5 (01:15:47)	108
Beispiel 16: PG_GE_1 (01:11:10)	110
Beispiel 17: PG_GE_1 (34:44)	114
Beispiel 18: PG_GK_1 (43:33)	115
Beispiel 19: PG_GE_2 (02:41)	121
Beispiel 20: PG_GK_3 (02:01)	122
Beispiel 21: PG_GE_1 (34:44)	124
Beispiel 22: PG_MA_3 (01:26:17)	125
Beispiel 23: PG_GK_1 (01:01:47)	126
Beispiel 24: PG_GE_1 (11:15)	126
Beispiel 25: PG_MA_3 (00:45)	127
Beispiel 26: PG_MA_3 (02:22)	130
Beispiel 27: PG_MA_5 (03:44)	132
Beispiel 28: PG_MA_3 (25:59)	135
Beispiel 29: PG_GE_2 (01:15:37)	136
Beispiel 30: PG_MA_5 (01:25:01)	137
Beispiel 31: PG_MA_5 (06:23)	137
Beispiel 32: PG_GE_2 (05:55)	138
Beispiel 33: PG_GE_2 (50:04)	139
Beispiel 34: PG_GK_2 (08:01)	139
Beispiel 35: PG_MA_3 (22:19)	141
Beispiel 36: PG_GE_2 (52:02)	141
Beispiel 37: PG_MA_5 (16:06)	143
Beispiel 38: PG_GE_2 (01:16:52)	144
Beispiel 39: PG_GK_2 (02:31)	144
Beispiel 40: PG_GE_1 (12:21)	146
Beispiel 41: PG_MA_3 (10:54)	147
Beispiel 42: PG_GK_2 (01:19:32)	150
Beispiel 43: WRS_BIO_2 (15:06)	161
Beispiel 44: WRS_WZG_6 (14:55)	162
Beispiel 45: WRS_WZG_6 (32:54)	163
Beispiel 46: WRS_MA_9 (04:46)	164
Beispiel 47: WRS_MA_9 (43:27)	166
Beispiel 48: WRS_WZG_3 (10:31)	169
Beispiel 49: WRS_WZG_3 (12:01)	171
Beispiel 50: WRS_WZG_3 (14:32)	173
Beispiel 51: WRS_WZG_3 (15:20)	174
Beispiel 52: WRS_BIO_1 (08:33)	176
Beispiel 53: WRS_BIO_1 (14:09)	177
Beispiel 54: WRS_BIO_1 (15:07)	178
Beispiel 55: WRS_WZG_3 (06:47)	182
Beispiel 56: WRS_BIO_2 (18:50)	183

Beispiel 57: WRS_MA_5 (20:05).....	187
Beispiel 58: WRS_MA_9 (25:31).....	188
Beispiel 59: WRS_MA_5 (22:22)	191
Beispiel 60: WRS_MA_2 (04:54).....	192
Beispiel 61: WRS_MA_5 (41:36).....	195
Beispiel 62: WRS_WZG_3 (18:38).....	196
Beispiel 63: WRS_MA_5 (45:03).....	198
Beispiel 64: WRS_WZG_6 (03:01).....	199
Beispiel 65: WRS_WZG_3 (08:28).....	200
Beispiel 66: WRS_MA_5 (35:38).....	203
Beispiel 67: WRS_WZG_6 (41:12).....	204
Beispiel 68: WRS_KL_1 (05:47).....	208
Beispiel 69: WRS_MA_9 (44:28).....	211
Beispiel 70: WRS_MA_2 (24:30).....	213
Beispiel 71: WRS_MA_2 (01:49).....	214
Beispiel 72: WRS_WZG_3 (08:35).....	217
Beispiel 73: WRS_WZG_3 (31:38).....	219
Beispiel 74: WRS_BIO_1 (21:12).....	221
Beispiel 75: WRS_MA_5 (27:12).....	222
Beispiel 76: WRS_MA_2 (23:42).....	223
Beispiel 77: WRS_WZG_6 (17:19).....	224
Beispiel 78: WRS_MA_2 (38:55).....	225
Beispiel 79: WRS_WZG_4 (03:03).....	226
Beispiel 80: WRS_MA_9 (38:49).....	228
Beispiel 81: WRS_KL_1 (06:52).....	230
Beispiel 82: WRS_BIO_1 (08:21).....	234
Beispiel 83: WRS_BIO_1 (14:09).....	235
Beispiel 84: WRS_MA_9 (42:06).....	236
Beispiel 85: WRS_MA_9 (06:15).....	237
Beispiel 86: WRS_BIO_1 (05:53).....	238
Beispiel 87: WRS_MA_9 (34:05).....	240
Beispiel 88: WRS_WZG_4 (38:08).....	241

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Schulen der Datenerhebung	54
Tabelle 2: Übersicht Teilkorpus Mathematik (PG & WRS).....	61
Tabelle 3: Übersicht Teilkorpus Geschichte und Gemeinschaftskunde (PG & WRS).....	62
Tabelle 4: Übersicht Teilkorpus Biologie und Klassenlehrerstunde (WRS)	62
Tabelle 5: Schüler/-innen in der untersuchten Klasse am PG.....	74
Tabelle 6: Zusammensetzung der Klasse 9 der WRS.....	159
Tabelle 7: Vergleich ausgewählter Aspekte auf Ebene der Seiteneinsteiger/-innen	259