

7. Unterrichtsdynamiken

Britta Konz und Ilona Raiser

Diesem Kapitel liegt die qualitative Inhaltsanalyse der Verbaltranskripte von 2 vollständigen Unterrichtsverläufen mit allen Unterrichtsstunden, sowie zusätzlich von ausgewählten Schlüsselszenen aus Unterrichtsstunden der anderen Durchläufe zu grunde, die anhand der ethnografischen Beobachtungsbögen als besonders dichte Momente im Unterrichtsgeschehen gekennzeichnet und für eine vertiefte Analyse transkribiert wurden. Zur Erfassung der interaktionalen Tiefenstrukturen der Unterrichtsprozesse werden (Re-)Adressierungspraktiken der Lehrenden und Schüler*innen analysiert. Dabei liegt das Augenmerk auf der »Inhaltlichkeit der Äußerungen«, d.h. dem spezifischen Auftauchen und der »Verknüpfung von Äußerungsinhalten in bzw. zu einem semantischen Feld aufeinander bezogener und verweisender Äußerungsakte[n]« (Rose/Ricken 2018: 170–171).

Mit Rose und Ricken werden Adressierungen »als zentrale Dimension und durchgängiges Moment von sozialen Praktiken« (Rose/Ricken 2018: 167) verstanden. Teilnahme an Kommunikation setzt immer Adressierbarkeit voraus, sodass Individuen beständig darum bemüht sind, diese herzustellen bzw. zu vermeiden, sie zu verlieren (Rose/Ricken 2018: 167). Dementsprechend werden Bedeutungen von (scheinbar beiläufigen) Adressierungspraktiken im Unterricht untersucht (Rose/Ricken 2018: 166). Auch in Hinsicht auf Machtverhältnisse wird dabei danach gefragt wie »jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und – zweitens – zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht« (Rose/Ricken 2018: 168). Wie werden in den Unterrichtsprozessen das *doing being teacher* und *doing being student* eingebütt und inwiefern verändern sich diese Praktiken in den Phasen mit künstlerischen Prozessen?

Wie einleitend beschrieben, zeigen *doing difference* Ansätze auf, dass Differenz zwar durch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse erzeugt und in Schule eingetragen wird, aber auch durch Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht hergestellt wird (Kap.1). Deshalb wird in Hinsicht auf Unterrichtsdynamiken zudem untersucht, inwiefern Öffnungen für heterogene Schüler*innenhandlungen ermöglicht und Heterogenitätsdimensionen thematisiert werden, inwiefern aber auch Praktiken des *doing difference* zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen oder innerhalb der Gruppe der Schüler*innen vollzogen werden.

Zunächst werden die Adressierungspraktiken der Lehrenden in den Blick genommen und danach gefragt, »mit welchen (sprachlichen) Mitteln« (Rose/Ricken 2018: 170) sie im Unterricht eine situative Ordnung herstellen und welche Subjektvorstellungen und Positionierungen der Schüler*innen diese implizieren.

- Wie gestalten sie die Unterrichtsprozesse, wie adressieren sie die Schüler*innen bei unterrichtlichen Interaktionen?
- Vollziehen sie adaptive Passungsprozesse um heterogenitätssensibles Lernen anzubauen?
- Welche Normen und Wertzuschreibungen legen sie nahe? (Rose/Ricken 2018:171)

Hieran anschließend werden die re-adressierenden Reaktionen der Schüler*innen auf das Lehrer*innenhandeln untersucht (Rabenstein/Steinwand 2016), inwiefern sie sich zu dieser Ordnung positionieren, diese fortführen, subversiv anverwandeln oder dagegen opponieren (Rose/Ricken 2018: 170). Hierbei werden Schüler*innen als Mitgestalter*innen von Unterricht, als Ausübende von subversiven Praktiken oder auch als (beteiligte) Akteur*innen innerhalb der Konstruktionsprozesse von Differenzen in den Blick genommen.

- Welche (Re-)Adressierungspraktiken werden vollzogen?
- Inwiefern thematisieren Schüler*innen heterogene Erfahrungen?

Schließlich werden die Praktiken der Öffnung und des Schließens heterogenitätssensibler Lernprozesse durch Lehrende und Schüler*innen sowie des *doing difference* fokussiert:

- Inwiefern werden Praktiken des Öffnens bzw. des Schließens heterogenitätssensibler Lernprozesse vollzogen?
- Inwiefern werden Praktiken des *doing difference* vollzogen?

7.1 Methodisches Vorgehen

Die Transkripte der Unterrichtsstunden wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. Dabei wurden in einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise relevante inhaltliche Aspekte aus dem Material herausgearbeitet, gegliedert und systematisch beschrieben (Schreier 2014:1-27). Die im Codesystem in *hekuru* eingearbeiteten induktiven Codes ergaben sich aus semantischen Analyseeinheiten, in die das Material gegliedert wurde. Entsprechend der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung wurde die Forschungsfrage im Verlauf des zyklisch-iterativen Verfahrens dynamisch modifiziert und präzisiert, wenn neue Zusammenhänge aufgedeckt wurden (Kuckartz 2012, 51). Die computergestützte Auswertung der Daten mittels MAXQDA erlaubte dabei ein systematisches, prozessbegleitendes Reflektieren der Erhebungs- und Auswertungsprozesse mit »theoretischen Memos«, wie sie u.a. für die Grounded Theory entwickelt wurden (Kuckartz 2010, 133ff; Corbin/Strauss 2008). Ziel der Memos war ei-

ne sich kontinuierlich am Material verdichtende Theoriebildung mittels »induktiven und deduktiven Denkens über tatsächlich und möglicherweise relevante Kategorien, ihre Eigenschaften, Dimensionen, Beziehungen, Variationen, Prozesse und die Bedingungsmatrix« (Kuckartz 2010, 135). Die Memos dienten zudem als »schriftliche Analyseprotokolle« (Kuckartz 2010, 134), um im Verlauf der Untersuchungszyklen eine vertiefte Analyse der Adressierungspraktiken im Unterricht sowie des adaptiven Handelns bzw. Praktiken des *doing difference* auf der Grundlage eines ausdifferenzierten, intersektional und differenztheoretisch sensiblen Heterogenitätsbegriffs vollziehen zu können. Mit zunehmender Komplexität und Abstraktheit konnten so theoretische Gedanken festgehalten werden (Kuckartz 2010, 135f). Die Daten wurden verbal-interpretativ und mehrperspektivisch ausgewertet.

Tabelle 2: Definitionen, Ankerbeispiele und Häufigkeiten im Code »Heterogenität«

Code	Subcode	Definition	Ankerbeispiel	Häufigkeit
Adaptives Handeln Lehrer*innen		Anpassung des Unterrichtsgeschehens an die jeweiligen Gegebenheiten	L: »Die Diskussion hatte ich jetzt so nicht antizipiert. Aber ich finde es ganz spannend. Und freue mich, dass es aufgekommen ist. Denn ich glaube, auch wenn irgendwie ja sich nicht alle melden, ist es irgendwas, wo ganz viel gerade dabei sind.«	86
	Aufgriff von Beispielen Lob/ Ermahnung	Adressierungen der Schüler*innen mittels Lob und Ermahnung mit dem Zweck der Unterrichtsadaption	L: »wen hatten wir denn da? (...) (unv.) sitzt ihr gleich vorne bei mir. Ihr beide. Oder vielleicht einer da, einer da.«	51
Auswirkungen auf Leistungen der Schüler*innen		Effekte adaptiven Handelns auf individuelle Lernprozesse und -ergebnisse sowie auf aktive Beteiligung der Schüler*innen	L: »Und du wolltest heute draußen sitzen, ey. Bin ja froh, dass du hier bist. [...] ich finde das total schön. Also mich berührt das total, was du sagst. Finde ich ganz spannend.«	2
Doing Difference		Bewusste oder unbewusste Herstellung von Differenzkategorien und Verstärkung von heterogenitätsspezifischen Ungleichheiten	S: »ich befürworte nicht Mobbing, aber wenn man eine übergewichtige Person mobbt, Übergewicht (ist eine?) Krankheit. Deswegen sollte man vielleicht sich ändern und nicht übergewichtig sein, weil das (schädlich?) für die Gesundheit ist«	24
Heterogenitäts-kategorien	Geschlecht	Implikation/ Verbalisierung von: Stereotypen Rollenbildern Geschlechtsspezifischen Unterschieden	L: »Aber ihr seid ja starke Jungs. (.) Ihr habt alle ein bisschen Bizeps.«	20

Code	Subcode	Definition	Ankerbeispiel	Häufigkeit
	Religion/ Konfession	Implikation/ Verbalisierung von: Individuelle Bedeutung von Religion/Konfession Religions-/konfessions- spezifischen Unterschie- den	L: »Sowas gibt es in anderen Religio- nen nicht. Dass eben ein Gott sich so ja auf die Ebene der Menschen quasi runterlässt. Ist was ganz, ganz Besonderes.«	38
	Religiöse Soziali- sation	Implikation/ Verbalisierung von: Unterschiede in Welt- anschauung, religiösen Überzeugungen und Vorwissen	S: »einige interessiert das Thema gar nicht Religion. Also weil die halt den Glauben nicht haben. Und das ist bei mir halt so. Ich bin halt nicht getauft, gar nichts. Aber ich finde das halt interessant.«	11
	Behinderung/ Lernschwäche	Implikation/ Verbalisierung von: Lebensrealitäten von Menschen mit Behinde- rung Effekte auf Lernprozesse	L: »jemand, der eine [...] Prothese, weil eben die Beine fehlen. [...] man könnte auch sagen, ein Mensch mit einem Handicap, einer Behinderung, der trotzdem überall dabei ist.«	3
	Leistungs-fähig- keit	Implikation/ Verbalisierung von: Leistungsabhängigen Unterschieden Effekte auf Lernprozesse	S: »Ne zusammenfassen kann ich's nich. Ist zu schwierig.«	39
	Lerntyp	Implikation/ Verbalisierung von: Präferenzen bezüglich Methoden und Struktu- rierungsgrad Effekte auf Lernprozesse	S: »Können wir das auch als Bild ma- len?« L: »Nein, du sollst schreiben.« S: »Können wir nicht mal was ande- res machen als schreiben?«	14
	Interessen	Implikation/ Verbalisierung von: Interessensspezifischen Unterschieden Individuellen Interessen	S4_2: »S2_2 kann gut zeichnen [...], der kann das machen.« S2_2: »Ich kann nicht gut zeichnen.« S11_2: »Ich auch nicht.«	18
	Sozialer Hinter- grund	Implikation/ Verbalisierung von: Lebensrealitäten und Unterschiede aufgrund des sozialen Hinter- grunds Effekte auf Lernprozesse	L: »Vielleicht gerade, wenn du das Hunger-Beispiel ansprichst. Wenn dann der Klassenkamerad oder die Klassenkameradin euch schön noch das Pausenbrot vor isst. Guck mal, was ich Leckeres habe, ne?«	27

Code	Subcode	Definition	Ankerbeispiel	Häufigkeit
	Rassismus	Implikation/ Verbalisierung von: Herkunftsspezifischen Unterschieden Lebensrealitäten von rassistisch diskriminier- ten Menschen	S: »Weil wie man ja sieht, ist es ja (unv.) Das ist halt auch noch (unv.) Länder halt zum Beispiel mit Rassis- mus oder (unv.) Ja.«	18
	Intersektionalität	Implikation/ Verbalisierung von: Zusammenwirken ver- schiedener Heterogeni- tätskategorien	S: »ich zum Beispiel würde jetzt nie- mannen so unnötig runtermachen. Er ist schwul oder sie ist lesbisch. Würde ich niemals machen. Weil das ist einfach in unserer Religio-. Also das ist einfach normal, sage ich mal bei uns.«	15
	Sexuelle Orientie- rung	Implikation/ Verbalisierung von: Lebensrealitäten und Diskriminierung auf- grund der sexuellen Orientierung	S: »das ist ja dann halt die Sexualität. [...] dass man deswegen angegriffen wird oder da halt geschlagen wird, das ist [...] schon heftig. Weil jeder Mensch soll so denken wie er will. Und entweder man akzeptiert es oder man lässt es. Aber man muss einen dafür nicht schlagen oder irgend sowas.«	7

Im Folgenden werden Dynamiken und Praktiken beschrieben, die sich in allen Durchläufen wiederfinden und entsprechend allgemeingültige Muster darstellen. Anhand von Beispielen aus den einzelnen Durchläufen werden Spezifika und Besonderheiten bestimmter Situationen aufgezeigt. Dabei werden zunächst (Adressierungs-)Praktiken der Lehrer*innen und anschließend (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen untersucht. Hieran anschließend wird die Frage nach adaptivem Handeln und Praktiken der Öffnung bzw. Verengung heterogenitätssensiblen Lernens sowie Praktiken des *doing difference* und *silencing difference* gestellt.

7.2 (Adressierungs-)Praktiken der Lehrer*innen

Das *doing being teacher* ist ein dynamischer Prozess, der sich in strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen, im Spannungsfeld von vorhandenen beruflichen Rollenbildern und Selbstentwürfen und (unbemerkt) im Unterrichtsgeschehen über (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen vollzieht. Lehrkräfte gestalten und bestimmen qua Amt in hohem Maße das Lernumfeld. Um Bedingungsfaktoren für heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst im Religionsunterricht herausarbeiten zu können, werden deshalb zunächst die Adressierungspraktiken der Lehrkräfte in den Blick genommen, die der Steuerung und/oder Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung die-

nen und entsprechend Einfluss auf die Interaktionen und das Schüler*innen-Verhalten nehmen. Diese werden unter den leitenden Gesichtspunkten »Gesprächsorganisation«, »Herstellung von Partizipation« sowie »Verfügen über Körper und Raum« dargelegt.

Gesprächsorganisation

Die Gesprächsorganisation obliegt in den Unterrichtsverläufen überwiegend den Lehrer*innen. Sie leiten in der Regel die Diskussionen und geben mit ihren Fragen die Richtung der Wortmeldungen vor. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen haben Unterrichtsgespräche als Formen des institutionellen Arrangements habituiert, bei dem Lehrende als Vertreter*innen der Institution Schule handeln. Obwohl es unterschiedliche Methoden und Sozialformen gibt, wählen die Lehrkräfte in Teilprojekt 2 für die Vorbereitung oder Nachbesprechung von produktionsästhetischen Arbeitsphasen meist die Form des gelenkten Unterrichtsgespräches und des Frontalunterrichtes im Plenum. Die Schüler*innen sitzen währenddessen überwiegend in Tischreihen, die zentral nach vorne zur Lehrkraft ausgerichtet sind. Aber auch wenn sich die Schüler*innen in wenigen Unterrichtssequenzen im Kreis um einen Tisch versammeln, kommt es meist zu starken Steuerungspraktiken durch die Lehrkraft. Damit werden automatisch spezifische Rahmenbedingungen des Lehrer*innen- und Schüler*innenhandelns aufgerufen, die sich wesentlich in einer Gesprächsorganisation mit Meldepraktiken verdichten.

Meldepraxis

Die Unterrichtsbeteiligung mittels Meldepraxis wird durch das Aufrufen von Unterrichtsroutinen, schulischen Wissensordnungen sowie von Leistungserwartungen gelenkt. Das Zusammenspiel dieser verschiedenen wirksamen Dimensionen wird vor allem in Plenumssituationen deutlich, wenn die Lehrenden in ein gemeinsames Gespräch über das Geschaffene eintreten wollen, um eine Reflexion über Sinngehalte, Motive und Gestaltungsmittel (Kirchner 1999: 252) anzubahnen. Hier sind die Adressierungspraktiken bis auf einzelne Ausnahmen durch eine hierarchische Gesprächsorganisation und gelenkte Unterrichtsgespräche gekennzeichnet. Ein eindeutiges Kennzeichen hierfür ist die Frage-Antwort-Dynamik, die in Unterrichtsgesprächen scheinbar automatisch von der Lehrkraft angewendet und von den Schüler*innen befolgt wird: Die Lehrkraft stellt die für sie relevanten Fragen, auf die die Schüler*innen mit einer Handmeldung reagieren, woraufhin sie anschließend von der Lehrkraft (nicht) aufgerufen werden. Das Melden ist ein Schlüsselmechanismus für die Ko-Regulierung von Diskussionen im Klassenzimmer und für die Ko-Konstruktion von Wissen (Böheim et al. 2020: 2). Indem Schüler*innen sich melden, signalisieren sie, dass sie dem Unterricht folgen und sich aktiv beteiligen wollen. Nicht alle Schüler*innen, die die Hand heben, werden ihre Antwort auch tatsächlich verbalisieren – dies hängt davon ab, ob sie drangenommen werden, die Antwort dann noch parat haben und artikulieren können. Darüber hinaus haben Lehrkräfte die Möglichkeit, auch Schüler*innen in den Unterrichtsdiskurs einzubinden, die sich nicht gemeldet haben (Böheim et al. 2020: 2). Auch wenn die Schüler*innen durch den Inhalt ihrer Beiträge, ihre Fragen, ihr Schweigen oder mittels Störungen zu Ko-Konstruktoren*innen von Unterricht werden, obliegt die Organisation

des Rederechts und die Vorgabe der inhaltlichen Richtung der Steuerung der Lehrkraft, der dieses Recht qua Amt zukommt. Diese Steuerungspraxis ist von beiden Seiten verinnerlicht und kann deswegen nach Ricken et al. (2017: 214) als Subjektposition bezeichnet werden. Die Positionierung und damit zusammenhängend die Machtverteilung wird meist so automatisch übernommen, dass auch Versuche der Lehrkraft, die Steuerung an die Schüler*innen abzugeben, nicht immer funktionieren. In einer Unterrichtssequenz will die Lehrkraft beispielsweise eine Meldekette in Gang setzen, sodass die Schüler*innen das Rederecht eigenständig untereinander verteilen, ruft dann aber dennoch selbst weiterhin die Schüler*innen auf. In einer anderen Situation, in der die Schüler*innen zu einer Meldekette aufgefordert werden, müssen diese von der Lehrkraft mehrmals daran erinnert werden, die Meldekette aufrecht zu erhalten. So bleibt die Lehrkraft in die Steuerung der Unterrichtsgespräche verwickelt, zumal die leitenden und vertiefenden Fragen auch weiterhin von ihr gestellt werden. Besonders interessant sind die Übergänge von Gruppenarbeiten (in denen Schüler*innen untereinander ihr Rederecht aushandeln und in der Regel ohne Meldepraxis miteinander kommunizieren) und den darauffolgenden Gesprächen im Plenum, in denen die Lehrkraft wieder die Steuerung übernimmt. Nach einer Phase des freien Arbeitens bei der Erstellung von Polaroid-Fotos zum Thema Leid und Hoffnung zeigt sich exemplarisch eine solche Gesprächsordnung. Die Lehrkraft sammelt die Gruppe im Plenum und kontrolliert die inhaltliche Richtung mittels Fragen, die eine heterogene Schüler*innen-Beteiligung intendieren:

»Diese Polaroids solltet ihr noch von letztem Mal kennen. Und ich möchte, dass ihr einmal damit, was genau hat eure Gruppe dargestellt? Beziehungsweise was habt ihr gerade auf den Bildern gesehen, die da vorne liegen? Berichtet mal. Wie gesagt, die sind auch so angeordnet. Dann kann man vielleicht einigermaßen drüber sprechen.« [L5]

Die Schüler*innen werden als Rezipierende adressiert, während die Lehrkraft gleichzeitig eine schulische Wissensordnung aufruft, mittels derer die Schüler*innen an bereits erlerntes Wissen erinnert werden sollen (»solltet ihr noch vom letzten Mal kennen«). Mit Formulierungen wie »was genau« und »berichtet mal« wird einerseits eine aktive Partizipation der Schüler*innen eingefordert, indem sie im genannten Ausschnitt als Expert*innen für ihre selbst erstellten Polaroid-Fotos angesprochen werden. Andererseits werden die Beitragsmöglichkeiten verengt, indem eine *genaue* Berichterstattung eingefordert wird, die sich an gewissen Kriterien und damit an Unterrichtsroutinen orientiert. Der Hinweis »die sind auch so angeordnet« deutet an, dass die Lehrperson einen Gesprächspfad entworfen und ein Gesprächsziel vor Augen hat, sodass die Schüler*innen diese Intention erschließen und ihre Äußerungen daran orientieren sollen (Roose 2017: 279). Den Schüler*innen wird damit vermittelt, dass nicht alle Assoziationen zu dem Kunstprozess erwünscht sind, sondern dass das Gespräch durch eine implizite Lehrer*innenerwartung gelenkt wird. Des Weiteren beinhaltet das Beispiel sprachliche Formulierungen, die bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen und/oder dem Beginn von Arbeitsphasen wiederkehrend verwendet werden. Hierbei werden Leistungsadressierungen an die Schüler*innen in Relation zur Lehrkraft gesetzt, indem diese die zu erbringende Leistung aus der eigenen Perspektive heraus kommuniziert, beispielswei-

se durch Formulierungen wie »ich möchte«, »ich will« oder »ich würde gern/ich würde euch bitten«. Hieran werden oft Angaben zur zeitlichen Strukturierung gekoppelt, sodass die Schüler*innen einen vorgegebenen zeitlichen Rahmen erhalten. Außerdem wird die Leistungserwartung durch den Einsatz von Modalverben verstärkt. Je nachdem, ob die Lehrkraft »Ihr könnt« oder »Ihr sollt« verwendet, ist die Verbindlichkeit einer Aufgabe erkennbar und wird deshalb bewusst eingesetzt bzw. vermieden und durch eine alternative Formulierung ersetzt, wie das folgende Beispiel zeigt:

»Ihr könnt gleich noch mal einzeln zu den Kameras gucken und sagen, welches ihr genau wollt von den Bildern. Aber ihr sollt eine Überschrift für das Bild machen. [...] Aber ihr könnt auch einfach schon überlegen, was ihr für einen Titel aufschreiben wollt, ja?« [L3]

Bestimmte Ausdrücke oder Aussagen geben zudem Hinweise darauf, wie die Lehrkraft sich selbst positioniert. Eine Anweisung in Form von »Mich würde interessieren« transportiert beispielsweise ein direktes persönliches Interesse der Lehrkraft an den Ergebnissen und Überlegungen. Diese Wertschätzung kann aktivierend auf die Schüler*innen wirken und eröffnet die Möglichkeit heterogener Schüler*innen-Beteiligung, weil das Interesse nicht an die Erwartung eines »richtigen« oder »falschen« Ergebnisses gebunden ist; so kann jede Antwort als nützlicher Beitrag anerkannt werden:

»DARF ICH DIE LAUTSTÄRKE SO INTERPRETIEREN, DASS IHR FERTIG SEID. (einige: Ja.) OKAY. DANN WÜRDE MICH MAL INTERESSIEREN, WAS FÜR-. [...] Mich würde interessieren, was für Orte ihr euch überlegt habt. Dass wir da vielleicht so ein bisschen planen können« [L5].

Die Lehrkraft adressiert hier die Schüler*innen auf Augenhöhe als Verantwortliche für ihr Projekt und positioniert sich als unterstützende Hilfe im Hintergrund. Gleichzeitig bleibt die Aussage gerahmt durch eine implizit wirkmächtige schulische Ordnung, die Lehrer*innen die Gesprächsorganisation zuteilt, was sich in einer indirekten Ermahnung, die Lautstärke zu drosseln, niederschlägt.

Die inhaltliche Richtung von Gesprächen wird zudem über den Umgang der Lehrkraft mit Schüler*innen-Aussagen gelenkt – beispielsweise indem Deutungen vertieft werden, die sie selbst als zutreffend empfindet oder umgekehrt indem Aussagen infrage gestellt bzw. nicht vertieft werden, die dem avisierten Unterrichtspfad oder den eigenen Interpretationen widersprechen. So erwartet die Lehrkraft in einer Unterrichtssequenz die Antwort, dass sich Jesus für eine bessere Welt eingesetzt hat und stellt alle hiervon abweichenden Schüler*innenäußerungen infrage. Hieran wird eine fachliche Ordnung deutlich, bei der »graduell zwischen guten und besseren Antworten hierarchisiert« (Ricken et al. 2017: 213) wird.

S [unb.]: Ja. Moses (unv.)

L5: Ja. Gut. Moses hat sein Land befreit. War jetzt aber nicht so, ich würde sagen, nicht so das klassische Beispiel für jemanden, der die Vision von einer besseren oder gerechteren Welt hatte. Genau. S [unb.].

S [unb.]: Noah.

L5: Okay. Ja. Noah, der mit der Arche. (lacht) Ja. Hat von Gott den Auftrag bekommen, Menschen, beziehungsweise Tiere eine Arche zu bauen. Aber würde jetzt auch nicht direkt unter dem Punkt Vision von einer besseren, gerechteren Welt fassen. Von wem ist denn dieses Gleichnis gewesen? (...) S2_5.

S2_5: Jesus.

Umgang mit Unterrichtsstörungen

Welche Verhaltensweisen als Unterrichtsstörung markiert werden, gleicht sich in allen Durchläufen: Mangelnde Aufmerksamkeit, Zwischengespräche und unzureichende Beteiligung stellen im Wesentlichen die Hauptmerkmale dar. Der Umgang mit Unterrichtsstörungen gleicht sich insofern, als dass alle Lehrkräfte diese als unerwünscht herausstellen, wobei die Lehrer*innen unterschiedlich streng agieren. Während die einen appellieren, zuzuhören (»Leute, ihr müsst mir zuhören. Das ist echt wichtig« [L5]), reagieren andere deutlich genervt:

»Lasst den Quatsch jetzt sein!«; »Leute, lasst den Quatsch.«; »Ja, Leute. Ihr sollt das selber machen. Hier! Kopf einschalten [klopft leicht auf den Hinterkopf eines Schülers].« [L3]

Als Maßnahme gegen Unterrichtsstörungen werden Schüler*innen z.B. zu einem nachfolgenden Gespräch gebeten

»Ich glaube, wir sprechen uns gleich noch mal kurz nach (unv.)« [L5] S: Oha, Bro. Die Armen.

Schließlich werden Schüler*innen als weitere Maßnahme gegen Unterrichtsstörungen auch nach vorne beordert, d.h. räumlich näher in das Blickfeld der Lehrkraft:

»(Unv.) sitzt ihr gleich vorne bei mir. Ihr beide. Oder vielleicht einer da, einer da.« [L5]

Dass Zwischengespräche aber nicht zwingend auf inhaltliches Desinteresse zurückzuführen sind, zeigt sich, als zwei Schüler*innen mehrmals ermahnt werden, weil sie während der Bearbeitung eines Arbeitsblattes miteinander tuscheln. Dabei entwickelt sich folgender Dialog zwischen der ermahnten Schülerin und dem Lehrer:

L5: »Okay. (...) So.«

S3_3: »Ich wollte etwas fragen wegen nach dem Tod.«

L5: »Dann frag mich das.«

S3_3: »Das ist unangenehm.«

L5: »Ja, du kannst mir das auch aufschreiben, von mir aus. Ich kann da später drauf eingehen.«

Ja? Aber ich höre ständig euer Gebraule da hinten. Das geht mir ziemlich auf die Nerven. Ja?

S3_3?«

Zwar legt die Lehrkraft die Option offen, die Frage später aufzuschreiben zu können, gleichzeitig bleibt sie jedoch auf den Störfaktor des Zwischengesprächs konzentriert.

Hieran wird die Praktik sichtbar, dass Lehrende mittels der verbalen Mitteilung ihres eigenen Empfindens – in diesem Fall, dass sie sich als genervt beschreibt – Schüler*innen wieder in den geltenden Normhorizont hineinrufen. Die Schülerin wird nicht über ihr inhaltliches Interesse in das Unterrichtsgeschehen eingebunden.

Herstellung von Partizipation

Lehrer*innen sind dazu angehalten, alle Schüler*innen zu fördern und sie in die Unterrichtsgespräche zu integrieren. Aktive Partizipation ist folglich ein schulischer Normhorizont, der wiederholt aufgerufen wird und zum Teil die schulische Leistungsordnung hervorbringt. Von den Lehrkräften werden unterschiedliche Adressierungspraktiken gewählt, um Schüler*innenbeteiligung als schulische Normerwartung hervorzubringen. In unserem Material konnten diesbezüglich Praktiken der Erwartung aktiver Meldepraxis, Praktiken der Ermutigung, der Leistungsadressierung, der direkten Ansprache, der Sammlungen und der Adaptionen an das *doing being student* identifiziert werden.

Erwartung aktiver Meldepraxis

Aktive Partizipation wird von Lehrenden meist an einer durch Meldepraxis hergestellten Form der Beteiligung gemessen, die durch Lob oder Bedanken für Mitarbeit sprachlich manifestiert wird:

»Kommt Leute, da fallen euch auch noch weitere Sachen ein. Ich finde das gut, dass ein paar Leute heute sehr, sehr aktiv sind. Aber ich glaube, wir haben noch ein paar mehr Leute in der Klasse« [L5].

Durch die Erwartung einer aktiven Meldepraxis werden Schüler*innen angesprochen und bestätigt, die ein sicheres Selbstkonzept haben und sich artikulieren können. Schüler*innen mit seltener Beteiligung unterliegen demgegenüber einer negativen Bewertung. Die Tatsache, dass sie sich nicht mittels Meldepraxis in das Unterrichtsgeschehen einbringen, wird als fehlende Kenntnis oder mangelnde Anteilnahme am Unterrichtsinhalt gedeutet, obwohl sie möglicherweise durchaus zuhören und mitdenken. Hiervon sind in *hekuru* u.a. Schüler*innen mit Förderbedarf betroffen, die sich in Plenumssituationen weniger häufig beteiligen, was von einer Lehrkraft kommentiert wird:

»S20_5. Hast dich selber erschrocken, dass deine Hand nach oben gegangen ist? (S20_5: »Ja.«)
Du darfst auch gerne was sagen« [L5].

In einem anderen Beispiel behält die Lehrkraft zurückhaltende Schüler*innen im Blick und macht in ihren Adressierungen kenntlich, dass sie Beteiligung nicht nur an der Meldepraxis misst:

»Möchte da jemand noch was zu sagen? Die Diskussion hatte ich jetzt so nicht anti-zipiert. Aber ich finde es ganz spannend. Und freue mich, dass es aufgekommen ist.

Denn ich glaube, auch wenn irgendwie ja sich nicht alle melden, ist es irgendwas, wo ganz viele gerade dabei sind.« [L5]

Ermutigung und Leistungsadressierung

Auf der verbalen Ebene werden Formulierungen zur Bestärkung von Lehrkräften eingesetzt, wie: »richtig«, »sehr gut«, »(ganz) genau«. Damit signalisieren sie den Schüler*innen, dass ihre Antworten für richtig befunden werden und sie erfolgreich am Unterricht partizipiert haben. Die Formulierungen werden damit als Formen der Anerkennung eingesetzt:

»Ganz genau, ne. Die Kerze ist immer ein Symbol für Hoffnung, ein Symbol für Licht in der Dunkelheit, ein Symbol auch für Jesus das Licht, ne, das was du hier noch mit reingebracht hast, gefällt mir sehr gut« [L4].

Das *doing being teacher* verläuft in diesem Beispiel über Adressierungspraktiken der Anerkennung und des Empowerments, gleichzeitig aber auch über das Durchsetzen des Lehrer*innenwillens mittels Bewertungspraktik. Das Herstellen von Partizipation über Leistungsadressierungen ist dadurch eng mit der Praktik des Lobens von Schüler*innenbeiträgen verknüpft. Während die Lehrkraft mit der Äußerung »ganz genau« signalisiert, dass sie die Antwort als sachlich richtig bewertet, setzt das verstärkende »gefällt mir« die Schüler*innenäußerung in Relation zur Lehrkraft. Damit werden die Schüler*innen dazu motiviert, ihre Beiträge an den Erwartungen der Lehrer*innen auszurichten. Lobende Bewertungen können die Ausführungen der Schüler*innen jedoch auch abschließen und damit eine inhaltliche Weiterführung des Gesagten verhindern. Im folgenden Beispiel wird das Gespräch dadurch beispielsweise nicht für andere Schüler*innenbeiträge geöffnet und bricht ab:

S2_2: »Und sie haben sich alle für das Allgemeinwohl eingesetzt.«

L2: »Ja, super. S8_2.«

S8_2: »Das besondere da an den Menschen ist, dass alle drei [...] nicht viel Macht hatten oder Ähnliches. Das waren einfach ganz normale Menschen, die die Welt zu einem besseren Ort machen wollten [...]. Dies zeigt, dass du nicht viel Geld oder Macht haben musst, um etwas zu verändern. Du musst dich nur trauen und es zeigen, oder es zu versuchen.«

L2: »Sehr gut.«

Eine andere Form der Ermutigung dagegen ist zu beobachten, wenn Lehrende mit Zuspruch auf schüchterne Schüler*innen reagieren: »Ich hab da schon was gehört. Du kannst dich ruhig trauen« [L2].

Aufrufung von Normerwartungen und Wertvorstellungen

Im Unterrichtsgeschehen werden Normerwartungen und Wertvorstellungen an die Schüler*innen herangetragen bzw. vorausgesetzt. Hierzu gehören milieuspezifische Adressierungen, wenn Lehrende ihre eigene Milieuzugehörigkeit implizit voraussetzen

und mit einem »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994) an die Schüler*innen herantreten. So adressiert eine Lehrkraft mehrfach einen Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache und einen Schüler mit ehemaligem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit dem Anspruch, korrekte deutsche Sätze zu bilden:

»Erklär das mal (.) nicht (.) sag mal n ganzen deutschen Satz, nicht beispielsweise Beichte.« [L4]

S6_4b: »Im Film (L4: Nochmal, sag mal n ganzen deutschen Satz bitte) Im Film werden solche Situationen zum Beispiel dargestellt«

»Kannst du mehr als einen deutschen Satz machen? Das wär ganz gut.« [L4]

Zudem werden Schüler*innen genderspezifisch adressiert. Damit wird der Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe Relevanz durch die Lehrkräfte zugeschrieben, z.B. werden Schüler*innen mehrfach als »junge Dame« [L3] angesprochen, oder die Gruppen über eine Art Geschlechterwettkampf zu einer Beteiligung motiviert, indem sie auch in solchen Fragen als »Jungs« adressiert werden, die keinen Bezug zum Thema Geschlecht haben:

L2: »Okay, was sagen die Jungs dazu?«

S8_2: »Nichts (lacht).«

Auch in einem anderen Beispiel werden Jungen geschlechtsspezifisch adressiert und stereotype Geschlechterzuschreibungen an sie herangetragen, um sie bei der Durchführung ihrer Fotoidee zu motivieren bzw. herauszufordern: »Aber ihr seid ja starke Jungs. (.) Ihr habt alle ein bisschen Bizeps« [L3]. Die Tatsache, dass die jeweiligen Schüler*innen nicht weiter auf die Ansprache eingehen, zeigt, dass sie mit dieser Adressierungspraktik vertraut sind. Umgekehrt werden auch stereotype Bilder von Weiblichkeit reproduziert, wenn Schülerinnen als hilfsbedürftig und Schüler demgegenüber als helfende »Männer« adressiert werden:

»Ist zu schwierig? Du hast ja noch Männer in der Gruppe, die Jungs können dir bestimmt helfen!« [L4].

Direkte Adressierung

Herstellung von Partizipation erfolgt des Weiteren durch Aufrufen einzelner Schüler*innen, die sich nicht gemeldet haben. Sie werden, teilweise auch bei Fragen, die eine persönliche Stellungnahme erfordern, direkt aufgefordert, sich zu äußern. Dies kann zusätzlich durch ein Provozieren von Reaktionen verstärkt werden, wie es bei einer Positionierungsaufgabe zu Bibelstellen deutlich wird. Die Schüler*innen sollen inhaltlich an den Lerngegenstand herangeführt, aber auch zur Exploration des Raumes motiviert werden, indem sie sich zu verteilten Bibelzitaten positionieren. Die Lehrkraft adressiert einen Schüler, der sich nicht gemeldet hat und fragt ihn, warum er sich zu einem bestimmten Bibelvers gestellt hat. Dieser reagiert verunsichert:

S19_4: »Ähm weil die meisten da saßen (lachen).«

L4: »Aber das war ja nicht die Aufgabe sich dahin zusetzen wo die Meisten sitzen ne.«

S19_4: »Ja also ich weiß nicht. Ich kann (.) ich kann höchstens sagen, was das jetzt für mich bedeutet.«

L4: »Ja das (.) genau das will ich von dir wissen.«

S19_4: »Das (.) das äh strahlt sowas wie die Hoffnung aus, weil wenn Blinde wieder sehen das ist (.) ich weiß nicht.«

L4: »Ja ne das ist ne Hoffnungsvision und was grenzt das ab zu den Anderen, warum hast du dich jetzt grade dahin gesetzt, kannst du das (.) oder is' zu schwierig da jetzt an der Stelle?«

S19_4: »Warum ich mich jetzt genau dahin gesetzt habe? (L4: Genau) Hab ich ja schon gesagt, weil die meisten da auch saßen.«

L4: »Ach so das war wirklich der einzige Grund?«

S19_4: »Genau.«

L4: »Schade, Schade, Schade aber vielleicht können wir noch einen anderen fragen.«

Der Schüler entzieht sich mehrmals, indem er eine inhaltliche Antwort verweigert und sich zu seiner Peergroup relationiert (»weil die meisten da saßen«). Mit seiner inhaltlichen Begründung gibt sich die Lehrkraft nicht zufrieden, was sie mit einem dreifachen »Schade« sprachlich markiert. Konfrontative Praktiken erfordern ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, was in diesem Fall in der ethnografischen Feldbeobachtung sichtbar wurde. Andernfalls kann dies zu Praktiken der Abwertung führen, die in *hekuru* jedoch nicht auftraten.

Anpassung an das *doing being student*

Um den Aufbau positiver Beziehungen zu fördern, werden schließlich auch Adaptionen an das *doing being student* bei Adressierungspraktiken vollzogen. Damit sollen Hierarchien über das Herausstellen von Gemeinsamkeiten nivelliert werden. So positioniert sich eine Lehrkraft beispielsweise auf Augenhöhe mit den Schüler*innen, indem sie diese in der »Wir«-Form spricht und damit Lernen als Prozess des gemeinsamen Erarbeitens herausstellt. Sie verbindet dies mit einer Praktik des Öffnens für heterogene Schüler*innenbeteiligung:

»Dann müssen wir uns aber noch anschauen, ja, wie erstmal andere Künstler noch etwas dargestellt haben [...], das kann euch vielleicht auch inspirieren. Muss es nicht. Ihr seid vollkommen frei, etwas zu wählen.« [L3]

Zur Positionierung auf Schüler*innenebene gehört auch der Einsatz von Kommentaren in Jugendsprache, die zum Teil bis zu ironischen Kommentaren bei der Adressierung reichen:

»Ich gucke mal, wie fit ihr alle so ausseht. Sehe, dass S[unb.] bisschen zerstört ist. [...] Aber der Rest, würde ich sagen, sieht so weit fit aus. Das ist schon mal gut« [L5].

Dass letztlich die Praktik der Anpassung an das *doing being student* Hierarchien verschleieren kann, wobei Lehrende weiterhin diejenigen bleiben, die die Bewertungs- und Verfü-

gungsgewalt über den Klassenraum haben, zeigt sich am nachfolgenden Zitat, in dem die Lehrkraft trotz eines Scherzes und der Adressierung in »Wir-Form« ironisch anklingen lässt, dass sie durchaus die räumliche Verfügungsmacht über die Schüler*innen hat. Sie kommentiert, dass sich ein Schüler besonders beteiligt hat (»hat heute einen richtig guten Tag«), weil seine Freunde nicht da waren und ihn ablenken:

»Wir schließen die das nächste-. Ja, okay. Lassen wir-. Das ist absolut falsch. (einige lachen) Aber vielleicht müssen wir für dich für Reli noch mal einen anderen Platz setzen. Sehr gut.« [L5]

Verfügen über Körper und Raum

Die Adressierungspraktiken der Lehrenden sind zudem gerahmt durch ein Verfügen über Raum und Körper, das Lehrer*innen qua Amt ausüben können. Es verdichtet sich symbolisch in der Schlüsselgewalt über die Räume und wird durch die Schulpflicht gerahmt. Die räumliche Strukturierung wird vor allem genutzt, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu lenken. Meist liegt diese vorne im Klassenraum, wo die Lehrperson steht. Die schulische Ordnung gibt vor, dass die Schüler*innen in der Regel an ihrem Platz zu sitzen haben, was die Lehrkräfte auch einfordern, um eine konzentrierte Lernatmosphäre zu kreieren:

»S6_3, setz dich mal wieder hin. Und sorg dafür, dass dein Stuhl richtig steht.« [L3]

Bei der Durchführung praktischer Übungen wird den Schüler*innen mehr räumliche Bewegungsfreiheit gewährt, sodass sie meist den Klassenraum verlassen dürfen. Allerdings ist dies immer an die Bedingung geknüpft, dass die Lehrkraft weiterhin die Kontrolle über das Geschehen hat, was einerseits auf die Aufsichtspflicht zurückzuführen ist, andererseits aber auch auf die Sicherung des Lernprozesses. Dementsprechend vergewissern sich die Lehrkräfte, dass die Schüler*innen die Aufgabe gewissenhaft erledigen:

L3: »Das funktioniert gut?«

S [unb.]: »Hier funktioniert es super.«

L3: [geht bei den anderen Gruppen nachsehen] »Wo bleiben denn die anderen beiden Mädels?«

Eine weitere Praktik zur Aufrechterhaltung der Ordnung liegt darin, dass von vorneher ein nur bestimmten Schüler*innen das Verlassen des Raumes gewährt wird:

»Es können Leute hier drin arbeiten. Es können auch vereinzelt Gruppen nach draußen gehen. Aber nur die, die draußen auch arbeiten. Okay? [...] S12_5, ihr seid auf Bewährung hier!« [L5].

Mit dieser Entscheidung der Lehrerin können heterogene Schüler*innen-Handlungen sowie Motivation gegebenenfalls »ausgebremst« werden. Mit dem Wort »Bewährung« macht die Lehrkraft zudem eine ironische Replik auf einen autoritären Verweisungszu-

sammenhang, indem sie den Bedeutungshorizont Gefängnis/Straftat aufruft und den Schüler mit einem Straftäter, sich selbst mit einem Bewährungshelfer gleichsetzt. Auch wenn sie dies scherhaft vorbringt, zeigt der Kommentar, dass die Lehrkraft sich der gewissen Verfügungsgewalt über Raum und Körper bewusst ist.

7.3 Doing being student - (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen

Schüler*innen werden im Unterrichtsgeschehen adressiert, sind aber auch Ko-Konstruktör*innen der Bildungsprozesse. Das *doing being student* vollzieht sich größtenteils über re-adressierende Reaktionen der Schüler*innen auf das Lehrer*innenhandeln, wobei sie aber auch ihrerseits Adressierungspraktiken gegenüber Lehrenden und Mitschüler*innen vollziehen. Insofern wird nun danach gefragt, wie sich Schüler*innen zu den von den Lehrenden aufgerufenen Praktiken und Ordnungen positionieren, diese fortführen, subversiv anverwandeln oder auch dagegen opponieren (Rose/Ricken 2018: 170).

(Re-)Adressierungspraktiken bei Gruppenarbeiten ohne Lehrkraft

In den von der Lehrkraft stark gesteuerten Phasen des Frontalunterrichts zeigt sich das *doing being student* in Teilprojekt 2 darin, dass die Schüler*innen die an sie herangetragenen Fragen und Aufgaben meist ohne offensiven verbalen Widerspruch durchführen. Dass die schulische Ordnung hierbei wirksam ist, zeigt sich durch das veränderte Schüler*innen-Verhalten in Abwesenheit der Lehrkraft, sobald die Schüler*innen für praktische Aufgaben den Klassenraum verlassen dürfen. Dieses Angebot wird meist von allen Gruppen angenommen und sie gehen auf den Schulflur. Markanterweise vollzieht sich dabei ein Wechsel der Sprache: Die Schüler*innen achten weniger auf die Wortwahl und adressieren sich jugendsprachlich, was kontextuell interpretiert werden muss und nicht zwingend als Respektlosigkeit aufgefasst wird:

S5_4: »Okay ich muss jetzt n dummen Joke machen, ich hab' ne Idee [...]. Also wir nehmen das hier, weil wir hab'n hier ne Ziege und ne Kuh.« (S12_4: lacht)«

*S10_4: »Ja und ein H*ren (lachen)«*

*S5_4: »Und ein H*re (.) äh was ein Hund. Schlange mein Freund du bist eine Schlange.«*

Während Zwischengespräche innerhalb der schulischen Normhorizonte als unerwünschtes Verhalten bzw. fehlerhafte Arbeitshaltung markiert und die Schüler*innen als unaufmerksam und/oder desinteressiert pauschalisiert werden, zeigen Gruppenarbeitsphasen ohne Lehrkraft, dass dies nicht zwingend der Fall ist. Zwar verfallen die Schüler*innen oft in Zwischengespräche, finden jedoch trotzdem selbstständig zum Thema zurück und erfüllen die Aufgabe wie von ihnen erwartet. Dass die Schüler*innen sich dem Normhorizont der erwarteten Verhaltensweisen in Abwesenheit der Lehrkraft entziehen, zeigt zum einen die Wirkmacht der herrschenden Machtverhältnisse im Schulraum. Zum anderen wird deutlich, dass der räumliche Freiraum den Schüler*innen gleichzeitig mehr Freiraum in Bezug auf ihr Verhalten und ihre Interaktionen

untereinander gewährt, den sie sich zu eigen machen: »Wir sind extra rausgegangen, damit wir es allein machen können« [S unb.].

Die Befürchtung von Lehrenden, dass die Schüler*innen in ihrer Abwesenheit zwangsläufig weniger produktiv arbeiten, bestätigt sich nicht. Während die Lehrkraft in einer Klasse beispielsweise mit einer Gruppe beschäftigt ist, nutzen die anderen Schüler*innen die Zeit, um sich mithilfe der Arbeitsblätter Gedanken über ihr eigenes Foto zu machen. Dabei unterstützen und ermutigen sie sich und sprechen sich konstruktiv ab, wie sie die kreativen Arbeiten angehen wollen:

S4_2: »Ich finde beide irgendwie sind (.) possible. (...) Beide sind kreativ (S11_2: Sind halt vier ne; S5_2: Hm). Ich würde sagen, wir machen beides. (...) Und teilen uns dafür in unsere Vierergruppe kurz in Zweier auf.« [...]

S4_2: »Das muss man irgendwie darstellen (S11_2: »Ja, das ist auch eine gute Idee«), dass er sichtlich da hingehört und zu ihm, und dass er (S2_2: »Können wir das nicht einfach so machen?«) dass der Andere (S11_2: »Ja«), genau, das ist sehr gut.«

(Re-)Adressierungen in Hinsicht auf Leistungserwartungen

Wie bereits ausgeführt, werden die Schüler*innen im Klassenraum bzw. in Plenumsphasen als Lernende und Leistungserbringer*innen adressiert. Diese Subjektposition übernehmen sie größtenteils automatisch. Auch wenn die subversive Macht von Schüler*innen durch Unterrichtsstörungen nicht zu unterschätzen ist, kann aufgrund der Machtasymmetrie und des Schulzwanges Kooperation und das Einfügen in die Leistungsadressierung, der Mitvollzug der Fremdbewertung sowie die Akzeptanz der urteilenden Autorität der Lehrenden als Normalfall angesehen werden (Kalthoff 2017: 262). Mit Selbstadressierungen über Bewertungen aktualisieren Schüler*innen ihr *doing being student* und ihren »Status in der Skala der [schulischen] Rangordnung« (Kalthoff 2017: 265). Wie habituiert Leistungsadressierungen und Bewertungspraktiken sind, zeigt sich daran, dass diese bei *hekuru* auch in Phasen des produktionsästhetischen Arbeitens aufgerufen werden. So versuchen sie beispielsweise, sich bei der Planung ihrer Kunstprozesse mit ihrer Idee von anderen Gruppen abzuheben, um den Lehrenden ihr Engagement zu signalisieren:

S12_4: »Lasst doch einfach das nehmen.«

S10_4: »Aber das werden voll Viele haben, safe.«

S5_4: »Genau wir wollen bemüht sein.«

Eine andere Gruppe referenziert auf Noten aus dem Kunstunterricht, um zu entscheiden, wer die Planungs-Skizze für die Fotoarbeit anfertigt. Zunächst wenden sie das Kriterium der Kreativität an und entscheiden, dass einer »safe die kreativste Person hier« ist. Darüber entfacht sich eine Diskussion, wer die beste Note beim Comic Zeichnen hatte:

S2_2: »Ich mach hier einen Kopf hin (S5_2: »Was habt ihr beim Comic bekommen?«) dann gucken wir (S11_2: »Ne Eins minus«)«

S5_2: »Ich habe eine Vier, du?«

S4_2: »Eine Zwei plus, ich frage mich, wieso der eine Eins minus hat.«

S5_2: »Zwei, drei, das heißtt, ich bin dann am Letzten, ich muss nicht zeichnen.«

Die Tatsache, dass es mehrfach in der Gruppenarbeitsphase um Noten geht, zeigt, dass die Schüler*innen ihre Fotoarbeit als Teil schulischer Leistungsanforderungen rahmen und dies nicht in Frage stellen. Es scheint, dass einige es sogar als motivierend empfinden, eine gute Bewertung in Aussicht gestellt zu bekommen. Zudem wird deutlich, dass sie dadurch teilweise eigene Ideen zurückstellen und sich klaglos an die Erwartungshaltung und den Geschmack der Lehrkraft anpassen, was künstlerische Kreativität einschränken kann. Die Interaktionsdynamiken innerhalb der Lerngruppen zeigen insgesamt, dass aufgerufene Normhorizonte nur dann zum Teil außer Kraft gesetzt werden, wenn die Schüler*innen ohne die Anwesenheit der Lehrkraft agieren können.

Die Positionierungen und Ordnungen sind klar definiert und werden in der Regel von beiden Seiten eingehalten – wenn auch nicht immer freiwillig. Dies zeigt sich exemplarisch in einer Sequenz in einer Gruppenarbeit in Anwesenheit der Lehrkraft, bei der sich die Schüler*innen an der Erwartungshaltung der Lehrkraft orientieren, obwohl sie nicht einverstanden sind. Die Lehrkraft kritisiert eine Gruppe während der Erstellung ihrer Fotografie bereits seit mehreren Minuten, weil ihr bei jedem Versuch etwas nicht gefällt und gibt Anweisungen: »Ja, vielleicht ist so sogar besser, oder? Aber du musst, versuch mal noch (.), ja das ist eigentlich gut!«. Nach einer Weile macht sich in der Gruppe der Schüler*innen zunehmender Unmut bemerkbar. Sie wehren sich jedoch nicht verbal, sondern folgen den Anweisungen. Allerdings lacht die Gruppe mit zunehmender Zeit häufiger und hört der Lehrkraft weniger aufmerksam zu, was als subversive Praktik ge deutet werden kann.

Bei einigen Schüler*innen führt die Leistungsadressierung dazu, dass sie aufgrund schulischer Misserfolge die negative Fremdbewertung internalisieren. Im folgenden Beispiel verunsichern Rückfragen der Lehrkraft eine Schülerin so sehr, dass sie ihr eigenes Ergebnis als »dumm« abwertet und ihre skizzierte Idee für eine Fotoarbeit letztlich durchstreicht:

L3: »S8_3, was hast du geschrieben?«

S8_3: »Ich finde, das ist ein bisschen dumm.«

L3: »Es gibt kein dumm.«

S8_3: »Ich habe dem mal was zu trinken gegeben. Aber (unv.)«

L3: »Warum hast du den jetzt als dumm bezeichnet?«

S8_3: »Das macht keinen Sinn. (unv.) vielleicht was Besseres hinschreiben.«

L3: »Wo glaubst du denn, was hätte besser daran sein können?«

S8_3: »Weiß ich nicht. Müsste ich mal ein bisschen überlegen [...].«

L3: »Aber welchen Teil davon würdest du als dumm bezeichnen? Du musst auch keinen Teil davon als dumm bezeichnen [...] das ist ja eine Formulierung von dir. Du musst das nicht als dumm bezeichnen, ne? Wenn du da eine gewisse Vorstellung von hast, die damit zusammenhängt, dann ist das für dich so.«

Nicht zuletzt rufen Leistungsadressierungen auch Scham hervor, die sich beispielsweise in verunsichertem Suchen nach Worten und Wortlosigkeit sowie in verlegenem La-

chen äußert. Im Gegensatz zur direkten Leistungsadressierung wird der gemeinsame und nicht-wertende Austausch im Projekt positiv wahrgenommen:

»Deswegen wollte ich nur sagen: [...] Das sind ja immer so geile Sachen. Also wir reden. Also das finde ich sehr schön. Und das kann man ja auch öfters machen. Also so diskutieren und so« [S7_5].

(Re-)Adressierungen in Bezug auf Unterrichtsstörungen

Besonders markant und in mehrfacher Hinsicht eindrücklich ist eine Konfliktsituation, bei der ein Schüler für sein Zuspätkommen getadelt und gebeten wird, sich wegen einer (zunächst noch) fehlenden Einverständniserklärung außerhalb des Blickfeldes der Kamera hinzusetzen:

S7_5: »Werde ich hier gefilmt?« [...]

L5: »Du sollst dich da an die Seite setzen.

S7_5: »Dann geh ich raus. (geht Richtung Tür) Ich will sowieso nicht zuhören [...].«

L5: »Wir haben Unterricht hier. Und du kannst da draußen nicht am Unterricht teilnehmen. Das heißt, entweder du nimmst dir jetzt einen Stuhl und setzt dich da hin oder bekomme vor dir eine Einverständniserklärung. [...] Ist ein bisschen viel Attitude dafür, dass du zu spät gekommen bist.«

Die Lehrkraft setzt sich mit Verweis auf die Schulpflicht durch und erzwingt damit die Teilnahme des Schülers am Unterricht. Die Tatsache, dass er keine Einverständniserklärung abgegeben hat, kann als Ablehnung des Forschungsprojektes gedeutet werden, bzw. dass er nicht gefilmt werden möchte. Korreliert man die Sequenz mit den Aussagen des Schülers im Interview, das zum Abschluss der Unterrichtsreihe mit ihm geführt wurde (Kap. 9.3), ergibt sich ein differenzierteres Bild. Gefragt nach einem Moment, in dem er besonders viel Spaß hatte, referenziert der Schüler auf die Konfliktsituation und erzählt, dass er in dieser Unterrichtsstunde »richtig drin« gewesen sei, obwohl er zunächst nicht mitmachen wollte:

»Ich bin zu spät gekommen, wollte mich auf den Platz setzen, dann die Lehrerin hat mir so schlechte Laune gemacht direkt. Sie meinte: »Du darfst nicht gefilmt werden«, und so, weil ich dieses Ding vergessen habe, Einverständniserklärung. Dann habe ich gesagt, ich gehe dann direkt raus. Aber dann bin ich geblieben und dann, dann war es auch meine Aufgabe, das wieder so vernünftig zu klären. [...] Religionsunterricht ist ja Unterricht. Und dann, Unterricht musst du ja teilnehmen. [...] wenn man schon da ist, dann kann man ja auch richtig mitmachen.« [S7_5]

Es wird ersichtlich, dass sich der Schüler ausgeschlossen fühlte, als ihm die Lehrkraft einen anderen Platz zuwies. Er beschreibt, wie er sich selbst in die Verantwortung nahm, den Konflikt »vernünftig zu klären«, indem er sich aktiv am Unterricht beteiligt, d.h. die schulische Leistungserwartung erfüllt. Dies wiederum führte bei ihm zu einem fruchtbaren Moment im Bildungsprozess. Seitdem beschäftigte ihn die Frage, warum Jesus für die Sünden sterben musste, wenn er doch im Christentum als Sohn Gottes, also als mächt-

tige Person gilt. Die Konfliktsituation wird von ihm somit final als religiöser Lernzuwachs gerahmt, den er positiv in Erinnerung behält. Nicht zwangsläufig sind demnach autoritäre Handlungen in Bezug auf das Classroom Management negativ zu deuten. Sie können auch Rahmenbedingungen für einen Erkenntniszuwachs schaffen. Wie dynamisch (Re-)Adressierungspraktiken verlaufen können, zeigt sich des Weiteren in einer anderen verdichteten Unterrichtssequenz. Zwei Schüler*innen [S13_3; S3_3] wurden mehrmals von der Lehrkraft ermahnt, weil sie Zwischengespräche führen. Während die Ermahnungen bei S13_3 letztlich als Aktivierung zur Beteiligung am Unterrichtsgeschehen wirken, beteiligt sich S3_3 während der gesamten Stunde nicht unaufgefordert. Die beiden Schüler*innen verfallen trotz der Ermahnungen immer wieder in neue Gespräche. Dies kann als Zeichen der Selbstermächtigung gedeutet werden, insofern sich die Schüler*innen der Aufgabe mithilfe der subversiven Praktik des Stören entziehen können.

(Re-)Adressierungen in Bezug auf Verfügungen über Körper und Raum

Sind die Schüler*innen unter sich, werden Meinungen expliziter vertreten und mehr kritische Stimmen laut. Das produktionsästhetische Arbeiten durchbricht gewohnte Positionierungen der Körper im Raum und involviert die Schüler*innen körperlich. Während sie im gelenkten Unterrichtsgespräch am Tisch zwar wenig (körperlichen) Handlungsspielraum zur Verfügung haben und der Steuerung der Lehrkraft unterliegen, ist dieses Handlungsmuster gleichzeitig vertraut, weil es habituiert ist und es ihnen zudem ermöglicht, in der Masse der Schüler*innen unterzutauchen. Das produktionsästhetische Arbeiten, zu dem beispielsweise die Aufgabe gehört, ein Standbild zum Thema Auferstehung in Gruppen zu entwickeln, enthält ungewohnte Adressierungen in Bezug auf das Verfügen über Körper und Raum. Dem entziehen sich die Schüler*innen, indem sie hierfür den Klassenraum verlassen und einen Platz aufsuchen, an dem sie die Aufgabe ohne Aufsicht der Lehrkraft durchführen können. Sehr prominent wird hierbei auch Protest laut und Körperscham verbalisiert:

S12_4: »Ich hasse solche Rollensachen ich mag das gar nicht. [...] Ich hab' keine Lust mich vor der ganzen Klasse zum Affen zu machen [...].« [S12_4]

S5_4: »Ich auch nicht aber es muss sein.«

S12_4: »Ja leider.« [...]

S10_4: »Das wird auch wieder so peinlich sein.«

S5_4: »Alles peinlich.«

Hier zeigt sich gleichzeitig exemplarisch eine weitere (re-)adressierende Interaktion, die sich mehrfach im Material findet. Während sich ein*e Schüler*in ablehnend positioniert, sorgen andere Schüler*innen für die Einhaltung der Aufgabe in der Gruppe – in diesem Fall durch eine Solidarisierung (»Ich auch nicht«) und ein Aufrufen der schulischen Normerwartung (»aber es muss sein«). Im weiteren Verlauf einigt sich die Gruppe auf einen Vorschlag, wie man die Aufgabe »am wenigsten peinlich« durchführen könnte.

Die Tatsache, dass immer wieder Körperscham eine Rolle spielt, kann auch damit zusammenhängen, dass sich die Schüler*innen in der 9. Klasse befinden und damit mit-

ten in der Umbauphase des Körpers in der Pubertät. In dieser Situation kostet es einige Überwindung, sich dem Blick der Lehrenden und der Klasse auszusetzen. Untereinander kommentieren sich die Schüler*innen zum Teil scherhaft in Bezug auf ihre Körper, was zeigt, dass diese Adressierung in Bezug auf Körperlichkeit eine Bedeutung bei (Re-)Adressierungspraktiken unter Schüler*innen hat. Auch wenn die körperbezogenen Adressierungen scherhaft vollzogen werden, haben sie zur Folge, dass sich unsichere Schüler*innen schämen und Präsentationsformen vermeiden wollen, in der sie zum Fokus der Aufmerksamkeit werden.

S4_3: »(unv.) very sexy hier.«

S4_3: »(unv.) Guck mal deine Beine an. Deine Beine sind länger als der ganze Körper.«

S [unb.]: »SEI DU MAL RUHIG, S6_3.«

Einige wenige reagieren auch ablehnend darauf, dass die erstellten Fotografien abschließend in einer Ausstellung öffentlich präsentiert werden sollen. Einem Schüler schlägt die Lehrkraft vor, dass man die Bilder anonymisieren könne, indem man das Gesicht unkenntlich mache. Die darauffolgende Antwort, »Können Sie komplett alles von mir wegradieren?« [S8_3] versinnbildlicht, dass der Schüler sich eigentlich lieber vollständig unsichtbar machen will.

7.4 Praktiken des Öffnens und des Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse

Hiervon ausgehend soll nun noch expliziter nach Praktiken der Öffnung so wie auch nach der Schließung heterogenitätssensibler Lernprozesse und Praktiken des *doing difference* durch Lehrende und Schüler*innen gefragt werden. Heterogenitätssensible Bildungsprozesse erfordern von Lehrenden stets neu differenzielle Anpassungen des Unterrichtsgeschehens an die heterogenen Lernausgangslagen der Schüler*innen und die Berücksichtigung der heterogenen Erfahrungen und Lebenswelten. Das produktionsästhetische Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht verlangt in besonderem Maße adaptive Handlungskompetenzen der Lehrenden, insofern sich die kreativen Prozesse nicht vollständig planen lassen und partizipative Praktiken Schüler*innen dazu motivieren, sich eigenständiger einzubringen. Adaptive Lehrkompetenz zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass Lehrende die Lernausgangslagen ihrer Schüler*innen einschätzen können (Trautmann/Wischer 2011: 129) und bereit sind, zugunsten des Lerngewinns von ihren Planungen abzuweichen, indem sie den Lerngegenstand situativ an die Lernbedingungen, Lerntypen, das Lerntempo und die Interessen der Schüler*innen anpassen. In den Unterrichtsverläufen waren diesbezüglich Praktiken der Öffnung erkennbar, bei denen Lehrende zugunsten der Schüler*innenbeteiligung von ihrer Planung abwichen und sich dafür auch von den Schüler*innen korrigieren bzw. inspirieren ließen:

»Stimmt. Super. Ihr habt Recht. [...] Ich dachte mir, das passt irgendwie. Aber ich finde das gut, dass ihr die einzelnen Punkte noch mal hervorhebt. Wie würdest du es aufschreiben, S10_5?« [L5]

Aber auch Schüler*innen vollziehen auf der Ebene der Tiefenstrukturen des Unterrichts Adaptionen und Passungsprozesse und sind Ko-Konstrukteur*innen heterogenitäts-sensibler Lernprozesse. Insofern muss heterogenitätssensibles religiöses Lernen mit Kunst mehrperspektivisch reflektiert werden, in Hinsicht auf Praktiken des Öffnens, des Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse sowie auf Praktiken des *doing difference* seitens der Lehrenden aber auch der Schüler*innen. Zunächst werden diesbezüglich die Praktiken des Öffnens und Verengens der Lehrenden sowie der Schüler*innen untersucht und anschließend die Praktiken des *doing difference*. Abschließend wird reflektiert, inwiefern sich im Unterrichtsgeschehen Praktiken des *silencing difference* vollziehen.

Praktiken des Öffnens

Heterogenitätssensibles adaptives Handeln zur Öffnung heterogener Lernprozesse zeigt sich u.a. dadurch, dass Impulse von den Schüler*innen aufgegriffen und produktiv weitergeführt werden, um Erfahrungskontexte zur Sprache kommen zu lassen und Schüler*innen in ihrer Heterogenität zu bestärken. Exemplarisch hierfür steht eine Unterrichtssequenz, in der die Lehrkraft Anteil nimmt an der Erfahrung physischer Gewalt, die Schüler*innen auch im Kontext Schule erleben. Sie führt das Gesagte inhaltlich weiter, indem sie ergänzend auf physisches Leid durch Leistungsdruck aufmerksam macht:

S14_4: »Ich hab noch aufgeschrieben Leid durch physische Gewalt.«

L4: »Ja wo nimmt man sowas wahr?«

S14_4: »Ähm keine Ahnung, wenn man geschlagen wird oder sonst was also das kann schon hier auf'm Schulhof passieren.«

L4: »Ganz genau ne also auch in der Schule kann man Leid wahrnehmen ja nicht nur Gewalt, sondern ganz andere Formen von Leid auch in Form von schlechten Noten oder jemand, der vielleicht das Klassenziel nicht erreicht, da entsteht ja auch Leid.«

Auch auf der Ebene des emotionalen Beistands werden Praktiken der Öffnungen sichtbar, z.B. als ein Schüler vorbringt, dass ihm die Zukunft Angst mache und es nichts gebe, was ihm diesbezüglich Hoffnung mache. Die Lehrkraft führt das Unterrichtsgespräch kurzzeitig weiter, kommt dann jedoch auf die Schüleräußerung zurück. Damit trägt sie dem existentiellen Gehalt des Lerngegenstands Rechnung und weicht zugunsten des Wohlbefindens der Schüler*innen von ihrem Lehrpfad ab:

»Mich beschäftigt das gerade noch sehr, was S9_5 gesagt hat. [...] Ich überlege gerade, was ich für dich tun kann, damit es dir-, oder ein bisschen die Ängste zu nehmen« [L5].

In einer Unterrichtssequenz, in der die Lerngruppe Hoffnungsvisionen bespricht, greift eine Schülerin die Heterogenitätsdimension »Behinderung« aus einem Musik-Video auf, woraufhin die Lehrkraft auf eine behinderungssensible Perspektive aufmerksam macht, indem sie darauf hinweist, dass es neben sichtbaren auch unsichtbare Formen der Behinderung gibt. Die Lehrkraft positioniert sich ebenfalls unterstützend, als eine Schülerin die Initiative »Coming out in church« als Beispiel für Menschen oder Gruppen anführt, die sich für andere einsetzen:

S10_5: »Coming out in Church. Das ist vom katholischen Kirche, dass, zum Beispiel, homosexuelle Priester dann was sagen. Weil früher war das ja so ein großes Ding bei denen. Dass die da es nicht so gut fanden.«

L5: »Leider ist das ja immer noch ein großes Ding. Aber es gibt Initiativen, die dagegen vorgehen.«

Indem die Schülerin die Heterogenitätskategorie »sexuelle Orientierung« anspricht, werden mögliche Erfahrungen in der Klasse angesprochen und eine solidarische Positionierung vollzogen. Mit ihrer Wortwahl (»leider«) positioniert sich die Lehrkraft ebenfalls solidarisch. Falls in ihrer Klasse LGBTQIA+ Schüler*innen sind, erfahren diese damit Fürsprache, ohne dass sie sich outen müssen. Ein solcher möglichst vorurteilsfreier und akzeptierender Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innenschaft ist für ein gutes Lernklima bedeutsam. Über die Artikulation von Kritik an Diskriminierung oder Anerkennung sowie über die Bezugnahme auf Heterogenitätskategorien bzw. die Einbringung eigener Erfahrung haben Schüler*innen Anteil an Praktiken des Öffnens für heterogenitätssensible Lernprozesse. In allen Durchgängen zeigt sich, dass sie prinzipiell vertraut sind mit Heterogenitätsdimensionen wie Rassismus, sexuelle Orientierung, Behinderung oder Geschlecht. Sie kennen zudem Aktivist*innen und Gruppen, die sich für Gleichberechtigung und gegen Diskriminierungen einsetzen. Des Weiteren positionierten sich Schüler*innen im Unterricht unterstützend, z.B. gegen Rassismus und Homophobie, was ermutigend wirken kann, um heterogene Erfahrungen zur Sprache zu bringen. Es scheint, als seien die Schüler*innen sensibilisiert für Intersektionalität, wie sich am Beispiel einer kritischen Rückfrage gegenüber möglichen stereotypen Geschlechterrollenzuschreibungen zeigt. Eine Gruppe hat auf ihrem Foto häusliche Gewalt dargestellt und wird daraufhin gefragt, ob immer der Mann der Schläger sein müsse. In der Antwort eines Gruppenmitglieds scheint hindurch, dass er*sie sich – möglicherweise aus persönlichem Anlass – differenziert mit dem Thema häusliche Gewalt befasst hat:

»Muss unbedingt ein Mann der Schläger sein? Nein, das war als Beispiel gemeint, weil wir eine Art Familienkombination darstellen wollten, weshalb wir eine männliche Figur da mit reinbringen wollten, einfach um zu zeigen, es muss nicht nur unter Freunden sein, sondern es kann im engsten Kreis der Vertrauten mit der Familie sein.« [S8_2]

Praktiken des Verengens

Auch wenn Lehrkräfte bereits eine allgemeine Sensibilisierung für Heterogenitätsdimensionen vollzogen haben, benötigen sie darüber hinaus spezifisches Wissen, z.B. über sprachliche Adressierungen (wie PoC) und den Umgang mit Diskriminierung. Dadurch kann es vorkommen, dass Lehrende hinsichtlich einiger Heterogenitätsdimensionen Praktiken des Öffnens vollziehen, während gegenüber anderen Heterogenitätsdimensionen Praktiken der Verengung vorgenommen werden, weil diese ihnen unvertraut sind oder ihnen möglicherweise persönlich zu nahekommen. So scheint derselben Lehrkraft, die hinsichtlich der Heterogenitätsdimensionen »Leistungsfähig-

keit« und »sexuelle Orientierung« Praktiken des Öffnens vollzogen hat, die Dimension »sozialer Hintergrund«, vor allem hinsichtlich Armut, fremd zu sein, da sie in einer Unterrichtssequenz die Erfahrung von Hunger ausschließlich auf Kinder anderer Länder reduziert:

S17_5: »Kinder, die hungern müssen in anderen Ländern.« [...]

L5: »Das hast du aber noch nicht selber erlebt wahrscheinlich. Sondern also im Fernsehen gesehen oder sowas dann?«

S17_5: »Ja, ja.«

Die suggestive Äußerung, dass der Schüler dies vermutlich selbst noch nicht erlebt habe, lässt kaum Spielräume, sich gegenteilig zu äußern. Damit wird unsichtbar gemacht, dass es auch in westlichen Industriegesellschaften Erfahrungen von Armut und sozialer Randständigkeit gibt. Die Lehrkraft legt implizit fest, was »normale« und umgekehrt »nicht normale« Erfahrungen sind, die nur Menschen in anderen Ländern betreffen, wodurch – wenn auch unbewusst und unintentional – eine Stigmatisierung vollzogen wird. Wie fern der Lehrkraft die Heterogenitätsdimension zu sein scheint, verdeutlicht zudem eine andere Unterrichtssequenz, in der sich ein sprachliches Missverständnis zwischen ihr und einem Schüler ereignet:

S [unb.]: »(unv.) gesehen, dass viele Leute, zum Beispiel, in Armut gelebt haben oder so.«

L5: »Den Arm hochgelegt haben?«

S [unb.]: »Armut.«

L5: »Achso.«

Bei dem Missverständen der Äußerung kann es sich auch um einen missglückten Scherz handeln, das Thematisieren von Armutserfahrungen wird allerdings nichtsdestotrotz in den Bereich des Lapidaren gerückt. Bei den Schüler*innen dagegen scheint die Heterogenitätsdimension »sozialer Hintergrund« durchaus präsent zu sein. So nennt ein Schüler die Organisation »Kinderlachen« und erklärt auf Nachfrage: »Die sorgen dafür, dass halt Kinder in Armut was zu essen bekommen« S [unb.]. Es bleibt offen, ob er die Organisation aus eigener Erfahrung kennt; so oder so ist ihm bewusst, dass es Kinder in Armutslagen in Deutschland gibt.

Darüber hinaus werden Praktiken des Verengens durch milieuspezifische Positionierungen vollzogen. Als eine Klasse das Thema Obdachlosigkeit einbringt, berichtet die Lehrkraft von einer Situation aus ihrem eigenen Leben:

»Als ich selber noch in der Schule war, hab ich in so eine Seitengasse geguckt. Und mir gedacht: Oha, was sitzen denn da für Leute? Da war eine Mitschülerin von mir, U. mit blauen Haaren. (einige lachen) Aber eine ganz, ganz Nette.« [L5]

Die Lehrkraft bringt hier eine eigene Erfahrung bezüglich der Entdeckung differenter Milieus in ihrem Nahbereich in das Unterrichtsgeschehen ein. Die Zufallsbeobachtung löst eine Irritation darüber aus, anhand einer Person aus ihrem lebensweltlichen Nahbereich mit differenten Lebenserfahrungen konfrontiert zu werden. Das Abweichende

wird mit dem Wort »Seitengasse« markiert, das hier eine negative Konnotation hat. Reaktiv löst die Lehrkraft ihre Irritation mit einer normativen Überformung auf, dass diese »aber« »ganz, ganz nett« gewesen sei. Damit grenzt sie die Mitschülerin von Leuten ab, die sich in ihrer Normvorstellung normalerweise dort aufhalten. Implizit werden damit wohnungslose Menschen abgewertet, während die eigene Lebenswelt und soziale Lage im Gegenzug als »normal« kennzeichnet wird.

Schließlich wird heterogenitätssensibles Lernen auch verengt, indem Lehrkräfte keine Stellung beziehen, Unsicherheiten von Schüler*innen nicht auflösen oder sogar Praktiken des *doing difference* ignorieren. So fragt eine Lehrkraft beispielsweise nach Personen oder Gruppen, die sich für Gerechtigkeit einsetzen. Ein Schüler nennt daraufhin die LGTBQIA+-Community, schiebt aber hinterher: »Nicht dass sie denken, dass ich sie unterstütztze« [S8_3]. Die Lehrkraft bleibt sachlich neutral mit dem Dokumentieren beschäftigt und antwortet: »Das ist deine persönliche Entscheidung, da sage ich erst mal nichts zu« [L3]. Damit stellt die Lehrkraft dem Schüler frei, wie er sich zur Heterogenitätsdimension »sexuelle Orientierung« positioniert und bezieht selbst ebenfalls keine Stellung. Die Heterogenitätsdimension wird optional als befürwortend oder ablehnend zur Disposition gestellt, was auf Schüler*innen, die sich ihr zuordnen, verunsichernd wirken und umgekehrt diskriminierende Positionierungen bestätigen kann.

Aus diesen Beobachtungen lässt sich die Hypothese ableiten, dass der Umgang von Lehrkräften mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen und -erfahrungen davon abhängt, in welchem Maße sie Sensibilisierungsprozesse für diese durchlaufen haben, oder davon, dass ihnen möglicherweise bestimmte Themen persönlich zu Nahe rücken. Schlussendlich lässt sich vermuten, dass im Umgang mit Heterogenität auch Unsicherheiten herrschen bezüglich der Frage, inwiefern die Thematisierung von Heterogenität inhaltlich und sprachlich sensibel verlaufen kann – vor allem, wenn die Lebensrealität anwesender Schüler*innen damit angesprochen wird.

Am meisten traten Praktiken des Verengens durch ein stark steuerndes Lehrer*innenhandeln auf, bei dem die Lehrkräfte so auf die Gesprächsorganisation und formale Durchführung ausgerichtet waren, dass Heterogenitätsdimensionen oder Leiderfahrungen letztlich lediglich stichwortartig additiv gesammelt wurden, ohne dass Praktiken des Öffnens heterogener Erfahrungen durch die Lehrkraft getätigten wurden. Indem selbst emotionale Äußerungen ordnungspraktisch in die Gesprächsstruktur eingebunden wurden und die Lehrkräfte auf die methodische Steuerung und Ergebnisdokumentation konzentriert blieben, rückten die heterogenen Anknüpfungspunkte an den Lerngegenstand sofort wieder in den Hintergrund. Dabei kommt es auch in Hinsicht auf (nicht-)religiöse Pluralität zu Praktiken des Verengens, weil eine Lehrkraft beispielsweise Rückfragen und Unterbrechungen der Schüler*innen ignoriert. Indem sie auf ihre inhaltlichen Ausführungen konzentriert bleibt und dabei nicht oder nur bedingt auf Verständnisprobleme der Schüler*innen eingeht, entsteht eine Diskrepanz zwischen dem von der Lehrkraft erwarteten und dem tatsächlich vorhandenen Wissens- und Lernzuwachs der Schüler*innen. So empfindet sie selbst Zusammenhänge innerhalb des Lerngegenstands beispielsweise als »logisch« [L3], was aber durch den Zwischenruf eines*einer Schüler*in dementiert wird. Dieser Kontrast in der Wahrnehmung von Lehrkraft und Schüler*in wird weder aufgegriffen noch versucht zu »lösen«. Im weiteren Verlauf kommt noch deutlichere Kritik von Seiten der Schüler*innen auf:

L3: [...] »Ich tausche dann noch einmal so ein bisschen das Zitat hier. (4) »Was ihr getan habt EINEM von diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan.« Auch ein Jesus-Zitat.« (S3_3: »Hä?«) Hä. (lacht)«

S12_3: »Recht viele Bibel-Zitate haben Sie.«

L3: »Ja, manchmal gehört das im Religionsunterricht dazu.«

Es zeigt sich neben dem Unverständnis indirekt auch ein Unwille, sich mit Bibelzitaten zu befassen, worauf die Lehrkraft aber nicht eingeht, sondern die Diskussion damit schließt, dass die Arbeit mit der Bibel Teil der Leistungsanforderungen des Religionsunterrichts sei. Die Schüler*innen fügen sich daraufhin, wenn auch mithilfe subversiver Praktiken, in die Ordnung ein. Im Kontrast hierzu reagiert eine andere Lehrkraft auf die Unsicherheit der Schüler*innen, indem sie diese zu einer genaueren Auseinandersetzung mit den Bibelversen ermutigt:

»Das ist kompliziert. Das merkt man schon. So Bibelsprache sind immer so ein bisschen holprig. (.) Vielleicht können wir uns das noch mal ein bisschen genauer anschauen« [L5].

Als eine bedeutsame Scharnierstelle erweisen sich die Phasen, in denen das produktionsästhetische Arbeiten der Schüler*innen in eine Reflexion überführt werden soll. Hier wird das Potential zur kognitiven Aktivierung verspielt, wenn Lehrer*innen bei der Besprechung der erstellten Bilder auf organisierend-dokumentierende Adressierungspraktiken fokussiert bleiben. Statt in ein theologisches Gespräch einzutreten, konzentriert sich die Lehrkraft in der folgenden Sequenz auf die Sammlung und Moderation der Beiträge:

L2: »Ähm also »Der Tod wurde besiegt und hat seine Macht verloren.« Was ist denn genau damit gemeint, was denkt ihr? S4_2?«

S4_2: »Dass alle so riesen große Angst vor dem Tod haben und sich irgendwie denken und dass dann irgendwie so sehr schlimm ist.«

L2: »Ja, aber das wäre jetzt nicht, also äh (.) okay das sehr Schlimme wurde besiegt. (S4_2: »Ja, hm«) Okay, wir machen erstmal weiter. Ähm, ihr könnt euch auch einfach gegenseitig, wir sind ja so wenige«

Besonders deutlich wird die Spannung zwischen dem Lerngegenstand, den existentiellen Fragen und Emotionen sowie dem ordnungspraktischen Handeln der Lehrenden in einer Unterrichtssequenz, in der Polaroid-Fotos besprochen wurden, die die Schüler*innen zuvor selbst erstellten. Die Fotos liegen in Kreuzesform auf einem Gruppen-tisch und die Lehrkraft beginnt mit der Frage, welche Situationen von Leid auf den Fotos dargestellt worden sind. Die Schüler*innen werfen Schlagworte wie »Einsamkeit« und »Trauer« ein, was die Lehrkraft nicht vertieft, sondern lediglich zu weiteren Antworten auffordert:

»Okay, was noch, was seht ihr noch? [...] Sind ganz viele Sachen zu entdecken.«; »Wie sieht es denn mit dem Foto aus? Ich glaube die anderen können auch was dazu sagen« [L2].

Auch bei weiteren Antworten führt die Lehrkraft diese Gesprächsstrategie fort und wechselt anschließend von der inhaltlichen auf die formale Bildebene. Es ist unklar, ob sie lediglich auf gewohnte Gesprächsstrategien zurückgreift, oder ob sie die existentielle Dimension der Bilder scheut und ignoriert, weil sie befürchtet, dass die Thematisierung von Leid ihr und/oder den Schüler*innen emotional zu nahe kommt und damit den Rahmen gewohnter Unterrichtsprozesse sprengen könnte. Somit stehen die von den Schüler*innen verbildlichten existentiellen Erfahrungen wie der sprichwörtliche Elefant im Raum, der nicht zur Sprache gebracht wird.

Sehr prominent ist auf der anderen Seite, dass Schüler*innen sich selbst teilweise emotional nicht in den Lerngegenstand eintragen wollten:

»Während ich das Foto gemacht habe, habe ich nichts gefühlt. Ich habe einfach nur gemacht, was ich machen muss.« [S12_2]

Darüber hinaus ist es sehr auffällig, dass Schule für viele keinen sicheren Ort darstellt, da diese 33-mal bei der Frage nach Orten des Leids genannt wird – sowohl im Unterrichtsverlauf als auch in den Interviews. Diese Tatsache ist im Unterrichtsgeschehen so präsent, dass eine Lehrkraft zwar darauf referenziert, allerdings nicht als Gesprächsanlass nimmt, sondern versucht, das Thema Leid vom Kontext Schule zu lösen:

»Ich fand das ganz spannend, dass ihr alle Situationen dargestellt habt, die euch eben auch in der Schule begegnen. Vielleicht ist es dann auch irgendwie das Umfeld oder sowas natürlich dafür inspiriert. Weil, es gibt auch außerhalb Mobbing und Gewalt.« [L5]

7.5 Silencing difference

Insgesamt wurde bei der vergleichenden Kontrastierung des gesamten Materials von Teilprojekt 2 auffällig, dass die in den Videos sichtbare und in den qualitativen Interviews auch zum Teil sehr konkret zur Sprache gebrachte Heterogenität der Schüler*innen (Kap. 9.3) im Unterrichtsprozess gar nicht entsprechend zum Tragen kam. Für dieses Phänomen möchten wir den Terminus des *silencing difference* vorschlagen. Hirschauer zeigt auf, dass *doing difference* auch das Potential des *undoing difference* bzw. auch des *not doing difference* birgt, wobei letzteres empirisch nicht nachweisbar sei (Hirschauer 2014: 183). Diese These lässt sich erweitern, dass auch Praktiken des *silencing difference* empirisch schwer nachweisbar sind. Sie entstehen durch das Kulminieren verschiedener (Mikro-)Praktiken der Lehrer*innen und Schüler*innen. Dabei addieren sich im Unterrichtsgeschehen Mikropraktiken des Verengens, bei denen Möglichkeiten, heterogenitätssensible Lernprozesse anzubahnen, verspielt werden. Hinzu kommen unterkomplexe Umgehensweisen, die Heterogenität unsichtbar machen und auf mangelnde Sensibilisierung der Lehrkräfte zurückzuführen sind. Zudem wird *silencing difference* dadurch hervorgerufen, dass Lehrkräfte keine Stellung bei (Miko-)Praktiken des *doing difference* beziehen, diese überhören oder sogar übergehen. Im Besonderen trägt eine auf Steuerungspraktiken und Leistungsadressierungen konzentrierte Adressierungspraktik da-

zu bei, dass Schüler*innen zwar teilweise heterogene Erfahrungen einbringen und eine emotionale Durchdringung des Lerngegenstandes vollziehen, diese aber überschrieben, ausgebremst oder sogar abgeblockt werden. Beispielhaft findet sich ein solches *silencing difference* durch Abwehr in einer Sequenz, in der die Lehrkraft die Schüler*innen zum Theologisieren herausfordert und sich ein Gespräch entwickelt, an dem sich viele Schüler*innen beteiligen. Dabei wird seitens eines Schülers ein Impuls gegeben, der eine emotionale Reflexion des Lerngegenstandes eröffnet und dadurch eine vertiefte Auseinandersetzung, sowie daraus folgend die Möglichkeit einer subjektiven Aneignung des Lerngegenstands ermöglicht hätte:

S15_4: »Also ich hätte in der Situation Hoffnung, dass ich endlich sterben würde, weil ich hätte keine Lust mich da irgendwie durchzuquälen.«

L4: »Du hättest keine Lust ja? Aber du bist das ja hier nicht auf dem Bild, sondern es ist ja Jesus ne?«

Die Lehrkraft lenkt die Situation inhaltlich, indem sie die vermeintliche Abweichung in diesem Fall sogar zurückweist. Der Schüler hat den Förderschwerpunkt Emotionale Soziale Entwicklung zugewiesen und trägt sich in dieser Sequenz in einer Ich-Perspektive emotional in die Situation Jesu auf dem Kreuzweg ein. Bilder haben das Potential, dass Betrachtende sich selbst mit ihren eigenen Gefühlen, Fragen und Hoffnungen angesprochen fühlen oder diese in die Bildanalyse einfließen lassen. Statt zu würdigen, dass der Schüler möglicherweise eine solche Übertragung geleistet und Emotionen mitgeteilt hat, markiert die Lehrkraft dies als unangemessene Äußerung und kennzeichnet den möglichen persönlichen Hintergrund hinter dieser Aussage gleichermaßen als irrelevant.

Ein weiterer Aspekt der zu *silencing difference* beiträgt, ist eine ambivalente Haltung der Lehrenden und Lernenden gegenüber dem existentiellen Gehalt des Lerngegenstandes. Einerseits eröffnet das produktionsästhetische Arbeiten mit Kunst heterogenitätsensible Lernprozesse und die Schüler*innen signalisieren, dass sie einen intensiven theologischen und persönlichen Austausch wertschätzen. Gleichzeitig scheint für Schüler*innen der Schulraum nicht unbedingt die benötigte Sicherheit zu bieten, um sich emotional zu öffnen. Lehrer*innen scheuen dagegen teilweise vor der Herausforderung zurück, uneingeschränkt auf die Frage nach Leid und Tod einzugehen, möglicherweise, weil sie befürchten, Emotionen nicht auffangen zu können. Somit kann eine starke Konzentration auf Steuerungspraktiken auch als Versuch gelesen werden, sich das existentiell herausfordernde Thema buchstäblich »vom Leib zu halten«. Schließlich hängt *silencing difference* auch mit einer »Homogenisierungssehnsucht« (Reh 2005: 77) zusammen, die sowohl Lehrende als auch Schüler*innen empfinden, wenn auch aus anderen Gründen. Während Lehrende im Zusammenhang mit der Thematisierung von Heterogenität Konfliktpotentiale oder die Überschreitung emotionaler Grenzen bei den Schüler*innen vermeiden wollen, sind Schüler*innen in Peer-Group-Dynamiken eingebunden. Das bedeutet, dass sie sich in einem Spannungsfeld bewegen, dass sie in ihrer Individualität gesehen und anerkannt, gleichzeitig aber auch wie alle anderen und dazugehörig sein wollen. In ihrem Ringen um Zugehörigkeit vollziehen sie auch offensivere Praktiken des *silencing difference*, handeln untereinander Sprech- und Bewer-

tungsmacht aus und bestimmen, was von wem in welcher Form vorgebracht werden darf. Dass dies nicht unbedingt immer intentional vollzogen wird, zeigt ein Ausschnitt, in dem Schüler*innen ihre Visionen einer besseren Welt äußern sollen:

- S13_3: »Keine sexuellen Übergriffe.«*
- S6_3: »Abgelehnt.«*
- S8_3: »Abgelehnt.«*
- S11_3: »Wieso? Weswegen abgelehnt?«*

Der Lehrer geht nicht darauf ein, warum zwei Schüler diese Vision »ablehnen« und übergeht damit einhergehend die Tatsache, dass die Aussage aus einem persönlichen Hintergrund getätigt worden sein kann. Es ist somit unklar, ob die beiden Schüler das Thema der sexualisierten Gewalt als unangenehm empfinden, ob es sich um Anspielungen auf einen persönlichen Hintergrund handelt, oder anderweitige Gründe für ihre ablehnende Haltung vorliegen. Die ethnographischen Feldbeobachtungen und Videoanalysen legen nahe, dass die beiden Schüler mit der Aushandlung männlicher Geschlechterrollen befasst sind und mit ihrer Reaktion »abgelehnt« Männlichkeit demonstrieren wollen. Ebenso lässt sich nur mutmaßen, ob der Lehrer aufgrund einer eigenen Unsicherheit in Bezug auf dieses sensible Thema die Auseinandersetzung mit der Aussage der Schüler*innen vermeidet – obwohl die Frage nach dem Grund für die Ablehnung von einer anderen Schülerin geäußert wird.

Nicht zuletzt erfolgt ein *silencing difference* durch Zurückweisung strukturbezogener Differenz. Rose und Gerkmann weisen auf eine »Verpuppung« von »wahrgenommene[n] und/oder zugeschriebene[n] ›Differenzen‹« im Unterricht hin, die durch Lehrer*innen und Schüler*innen einen »mehrfaichen Übersetzungsprozess« durchlaufen. So werden sie zwischen Schüler*innen »sozial gelesen und übersetzt«, als »Sympathie-Antipathie« und im Unterricht vorwiegend im »Modus der Leistungsdifferenzierung« ausgetragen (Rose/Gerkmann 2015: 206). Lehrende sind damit, wie Roose herausstellt, zu einer »Rückübersetzung« (Roose 2023: 149) herausgefordert, was jedoch die Gefahr der Reifizierung birgt. Mit Vieregge (2014: 91) plädiert Roose (2023: 149) deshalb dafür, Kontextualität auszublenden und Schüler*innen individuell zu adressieren, zumal diese selbst »Zuschreibung[en] von strukturbezogener Differenz« (Roose 2023: 149) zurückweisen und sich nicht als Benachteiligte verstehen wollen. Diese von Vieregge beschriebene Zurückweisung von strukturbezogener Differenz über eine Abgrenzung nach unten findet sich in Teilprojekt 2 bei den Bezugnahmen auf Obdachlose, die entweder als diejenigen, »die wirklich Hilfe brauchen« [S8_3] und mit denen man Mitleid hat charakterisiert werden, oder deren Verhalten, Hilfe abzulehnen, kritisiert wird.

7.6 Fazit

Die Addressierungspraktiken der Lehrenden sind dadurch gekennzeichnet, dass ihnen überwiegend die Gesprächsorganisation obliegt. Unterrichtsgespräche sind mit Meldepraxis (Kennzeichen aktiver Teilnahme) als Formen des institutionellen Arrangements Schule etabliert. Das *doing being teacher* wird demensprechend zum einen dadurch ge-

rahmt, dass Lehrende immer sprechen dürfen, Schüler*innen hingegen nur wenn ihnen Lehrende das Rederecht erteilen und zum anderen dadurch, dass Lehrende qua Amt eine gewisse Verfügungsgewalt über Raum und Positionierungen der Körper besitzen (indem sie beispielsweise bestimmen, wer den Raum verlassen darf oder wie die Schüler*innen zu sitzen haben) und Unterrichtsstörungen sanktionieren dürfen. Aktive Mitarbeit gilt als schulischer Normhorizont. Die Herstellung von Partizipation erfolgt durch Lob und Ermutigung, Leistungsadressierungen, das Aufrufen von Normerwartungen und Wertvorstellungen (z.B. milieuspezifische Adressierungen und *doing gender*), durch direkte Ansprache (auch wenn sich Schüler*innen nicht melden) oder Anpassungen an das *doing being student*. Letzteres kann eine Minimierung hierarchischer Ordnungen bewirken, wobei letztlich dennoch den Lehrenden die Steuerungsgewalt des Unterrichts obliegt.

Die (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die an sie herangetragenen Fragen und Aufgaben in *hekuru* meist ohne offensiven verbalen Widerspruch durchführen, wohingegen sie in Abwesenheit der Lehrenden teilweise deutlich Kritik üben. Aufgerufene Normhorizonte werden nur dann außer Kraft gesetzt, wenn Schüler*innen unter sich sind, was sich auch daran zeigt, dass sie sich hier sprachlich deutlich anders artikulieren. Wirkmächtig in Hinsicht auf ihre (Re-)Adressierungspraktiken sind im Besonderen Leistungserwartungen. Wie habituiert die Selbstrelationierung in Bezug auf schulische Bewertungspraktiken sind, wird daran deutlich, dass sie von den Schüler*innen auch eigenständig aufgerufen werden. Autoritäre Handlungen der Lehrenden in Bezug auf das Classroom Management werden von Schüler*innen nicht zwangsläufig negativ gerahmt, sondern durchaus auch als Rahmenbedingungen des Erkenntniszuwachses. In Bezug auf die (Re-)Adressierungen zu Mitschüler*innen sind partizipative Praktiken des kreativen Miteinanders erkennbar. Bedeutsam sind zudem Muster der Unsicherheit und Scham, die auch bei negativen Leistungsadressierungen durch Lehrende und körperlich involvierende ästhetische Praktiken hervorgerufen werden.

Eine Öffnung heterogenitätssensibler Lernprozesse zeigt sich bei adaptivem Lehrer*innenhandeln, wenn Impulse von Schüler*innen aufgegriffen und produktiv weitergeführt bzw. zum Plenum geöffnet werden und sich Lehrkräfte solidarisch positionieren. Es wurde deutlich, dass Lehrende für Praktiken des Öffnens im Umgang mit Heterogenitätsdimensionen spezifisches Wissen benötigen, wie z.B. in Hinsicht auf sprachliche Adressierungen und den Umgang mit Diskriminierung. Lehrkräfte sind teils unterschiedlich sensibilisiert, sodass hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsdimensionen Praktiken des Öffnens oder Praktiken der Verengungen vollzogen werden, je nachdem wie vertraut diese ihnen sind. Praktiken des Verengens werden schließlich auch dann vollzogen, wenn Lehrkräfte bei (Mikro)Praktiken des *doing difference* aus Unsicherheit keine Stellung bezogen und wenn heterogene Anknüpfungspunkte zugunsten der Steuerungspraktik überschrieben wurden. Hierbei kam es auch zu deutlichen Spannungen zwischen dem existentiellen Lerngegenstand Leid, Tod und Auferstehung und dem ordnungspraktischen Handeln der Lehrkräfte.

Durch eine komplexe Kulmination verschiedener (Mikro-)Praktiken des Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse oder auch des Abblockens – z.B. durch starke Steuerungspraktiken, das Aufrufen von Normerwartungen, Peer-Group Dynamiken und durch eine Homogenitätssehnsucht (Reh 2005: 77) von Lehrenden und Schüler*in-

nen – entsteht das empirisch schwer greifbare Phänomen des Unsichtbarmachens von Heterogenität, das von uns mit dem Terminus des *silencing difference* zusammengefasst wird. Das *silencing difference* birgt das Risiko, heterogene Anknüpfungspunkte an den Lerngegenstand zu übergehen und heterogenitätssensible Lernprozesse nicht in ihrem vollen Potential zu entfalten.