

Unterrichtliche Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität

Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen

Saskia Bender^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
s.bender@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Diesem Beitrag liegt eine strukturtheoretische Forschungsperspektive auf Unterricht zugrunde. Diese wird im Folgenden zunächst hinsichtlich ihres Zugriffs auf die Bestimmung des Verhältnisses von Kontingenz und Kontinuität erörtert und anschließend über die Darstellung empirischer Analysen am Material entfaltet. Inhaltlich ist der Beitrag innerhalb der aktuellen gerechtigkeitsorientierten Transformationsforderungen im Kontext der Einführung der inklusiven Schule angesiedelt. Die Gestaltung inklusiver unterrichtlicher Teilhabe intendiert diesbezüglich die Stärkung der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Hilfe zwischen Peers. Der spezifisch strukturekonstruktive Forschungszugang und dessen Beitrag zu der Frage „Was ist Unterricht?“ werden in der Spannung zwischen Kontingenz und Kontinuität an diesem Gegenstandsfeld expliziert.

Schlagwörter: Unterricht, Teilhabe, Peers, Inklusion, Objektive Hermeneutik



1 Einführung

Es mag überraschen, dass es auf die Frage „Was ist Unterricht?“ aus schul- und unterrichtstheoretischer Perspektive bislang keine einheitliche Antwort gibt. Dies hängt sehr wahrscheinlich damit zusammen, dass zum einen die empirischen Zugriffe auf das Phänomen oder das Praxisfeld Unterricht jeweils über ihre methodologischen Prämissen unterschiedliche Perspektivierungen „setzen“ und infolgedessen natürlich auch etwas Spezifisches zu „finden“ scheinen (Hummrich & Kramer, 2011, S. 218). Zum anderen liegt es aber auch daran, dass in der theoretischen Systematisierung methodenübergreifend durchaus ähnlicher empirischer Befunde je nachdem, im Horizont welcher wissenschaftlichen Bezugstheorien sich die jeweiligen Forschungsarbeiten bewegen, deutliche Differenzen entstehen (vgl. Bender & Dietrich, 2019). Als Teil der Sozialwissenschaften enthalten diese methodologischen Prämissen und theoretischen Bezugspunkte sehr spezifische und unterschiedliche Annahmen über das Entstehen und den Sinn sozialer Handlungen, denen damit differente „Menschenbilder“ eingeschrieben sind. Diese bleiben – und das ist die größere Herausforderung – häufig implizit, wodurch eine (ideologie-)kritische Auseinandersetzung (vgl. Griese, 2016, S. 56) erschwert wird. Jene Perspektivierungen beeinflussen nichtsdestotrotz die Zuordnung der Befunde. Jedem methodologisch begründeten methodischen Zugriff auf ein empirisches Datum ist insofern eine spezifische Norm inhärent. Selbst wenn handlungs- und praxistheoretische Ansätze (vgl. Budde, 2011; Reckwitz, 2003) davon ausgehen, dass sich die zu analysierenden Phänomene in ihren Ausdrucksgestalten erst in der konkreten Situation herausbilden, kann dies als erkenntnisleitende Annahme der Genese von Handlungen und sozialer Zusammenhänge angesehen werden. So ist „jede Empirie auf sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Voreinstellungen angewiesen“ (Hummrich & Kramer, 2011, S. 218). Die Methode und die ihr zugrunde liegende Methodologie beeinflussen von daher immer die Perspektivierung und die Theoretisierung der in den Blick genommenen Gegenstände (vgl. Griese, 2016, S. 56). Insbesondere entlang der Bestimmung des Verhältnisses von Kontingenz und Kontinuität entscheidet sich, ob das Verhältnis zwischen Handlung und sozialer Struktur als eng aufeinander verwiesenes oder als ein nicht-determiniertes erscheint.

Insofern sei vorangestellt, dass diesem Beitrag eine strukturtheoretische Forschungsperspektive auf Unterricht zugrunde liegt. Diese wird im Folgenden zunächst methodisch und methodologisch hinsichtlich ihres Zugriffs auf die Bestimmung des Verhältnisses von Kontingenz und Kontinuität erörtert und anschließend über die Darstellung empirischer Analysen zum Gegenstand bzw. zum Phänomen Unterricht material entfaltet. Inhaltlich ist der Beitrag innerhalb der aktuellen gerechtigkeitsorientierten Transformationsforderungen im Kontext der Einführung der inklusiven Schule angesiedelt. Da Schule und Unterricht auf die programmatischen Erwartungen hinsichtlich ihrer Organisation und Gestaltung reagieren müssen, bietet es sich an, den spezifisch struktur-rekonstruktiven Forschungszugang und damit dessen Beitrag zu der Frage „Was ist Unterricht?“ in der Spannung zwischen Kontingenz und Kontinuität an diesem Gegenstandsfeld zu explizieren.

2 Kontingenz und Kontinuität in der Methodenlehre der Objektiven Hermeneutik

Zur Objektiven Hermeneutik liegen inzwischen ausführliche Einführungs- und Überblicksbände vor (Becker-Lenz, Franzmann, Jansen & Jung, 2016; Garz & Raven, 2015; Wernet, 2009), und sie hat ihren festen Platz in den einschlägigen Methodenhandbüchern (z.B. Friebertshäuser & Prengel, 2013; Wernet, 2014).

Die von Ulrich Oevermann entwickelte Methodenschule und die diese rahmende Theorie der Lebenspraxis beruhen u.a. auf linguistischen (Chomsky, 1965), entwicklungspsychologischen (Piaget) und soziologischen (Habermas, 1981) Bezugstheorien (vgl. Franzmann, 2016, S. 17ff.), aus denen Oevermann zuvorderst eine sozialwissenschaftliche Konzeption regelgeleiteten Handelns ableitet, die er scharf von einem naturwissenschaftlichen Regelbegriff unterscheidet: „Darunter wird nicht bloß eine vom wissenschaftlichen Beobachter vorgenommene gesetzmäßige Abstraktion empirischer Regelmäßigkeiten verstanden, sondern eine Maxime, der das Handlungssubjekt praktisch folgt“ (Oevermann, 1973, S. 6). Diese Regeln gelten unabhängig vom einzelnen Subjekt als gleich bleibende Orientierungen. Im Rekurs auf Mead geht Oevermann davon aus, dass diese Regeln der Sozialität an sich zugrunde liegen, denn sie entstehen im Moment der Interaktion mit anderen, die einen Bruch mit der „reinen Subjektivität“ (Pilz, 2007, S. 88) hervorruft. Soziales Handeln sei ohne diese intersubjektiven und steuernden Regeln nicht denkbar. Diese Grundannahme weiterführend arbeitet Oevermann heraus, dass die von ihm in den Blick genommenen Regelmäßigkeiten der Sozialität aus eben jenen durch Erfahrungen des Anderen ausgelösten Brüchen hervorgehen. In den späteren Arbeiten spricht Oevermann schließlich durchgängig von Krisen, die handelnd bearbeitet werden müssen (Oevermann, 2001, S. 55). Wenn sich diese Krisenlösungen bewähren, verfestigen sie sich als generative Regeln. Mit jeder Krise, für die noch keine routinisierten Lösungen zur Verfügung stehen, können demnach neue Lösungen erzeugt und als Regelstrukturen etabliert werden. Dabei sind diese Regeln potenziell intersubjektiv kommunizierbar. Sie müssen aber auch nicht zwingend von einzelnen explizierbar sein, denn sie gehen auch „unbewußt operierend in die Praxis strukturierend“ ein (ebd., S. 56):

„Dieser Status der Unbewusstheit kann reichen vom dynamisch bedingten Unbewußten aufgrund eines Verdrängungsprozesses über die habituelle Absedimentierung ins Routinehafte bis hin zum ‚tacit knowledge‘ universaler, material nicht kritisierbarer epistemischer Ausstattungen in Gestalt eines Regelbewusstseins, wie es etwa der Universalgrammatik, den kognitiven Strukturen des logischen Schließens oder der Sittlichkeit als universalen konstitutiven Prinzipien der Moral als Methoden der Kooperation zugrunde liegt“ (ebd.).

Dabei unterscheidet Oevermann zwischen universellen und historisch wandelbaren Strukturen. Zu den universellen Strukturen gehören Überlegungen zu unhintergehbaren Grundregeln, z.B. zur Reziprozitätsnorm; zu den prinzipiell entwicklungs-offenen gehören z.B. soziale Deutungsmuster, analog zum Verständnis der Habitusstrukturen sozialer Milieus (vgl. Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann & Müller, 2001). Jenseits der das Soziale konstituierenden Grundnormen handelt es sich auch bei Oevermann analog zu Max Weber (1988/1904) um einen Ansatz, der das „so und nicht anders Gewordensein“ (ebd., S. 171) der spezifischen regelgeleiteten Zusammenhänge betrachtet. Diese übergeordnete historische Kontingenz beeinträchtigt jedoch das analytische Verstehen der sozialen Regelstrukturen der vorliegenden empirischen Wirklichkeit nicht, sodass in Bezug auf die alltägliche Lebenspraxis eher von einer bedeutsamen und auch sinnlogischen Kontinuität etablierter Krisenlösungen ausgegangen werden kann. Dies gilt so lange, bis sich „Inkompatibilitäten“ im Hinblick auf neue Herausforderungen und unerwartete Handlungsprobleme einstellen (Oevermann, 1973, S. 14).

Mit der Objektiven Hermeneutik liegt nun eine erfahrungswissenschaftliche Methode vor, die darauf zielt, jene in das Soziale eingegangenen Regelstrukturen der Praxen herauszuarbeiten – d.h., sie zu re-konstruieren. Die zugrundeliegenden Strukturen sind im

Rahmen des vorliegenden Erkenntnisinteresses allerdings nicht einfach bei den Subjekten als Auskunft Gebende zu erfragen, weil davon auszugehen ist, dass sie diesen nicht umfassend bewusst sind: Sie beruhen, wie gesagt, auf historisch vorgängigen Krisenlösungen, die lediglich habitualisiert operieren, bzw. können auch als Lösungen verdrängter Konfliktkonstellationen in ihren eigentlichen Sinnstrukturen nicht zugänglich sein.

Im Rahmen der Arbeit mit der Methode der Objektiven Hermeneutik werden daher In-situ-Materialien – unmittelbare Aufzeichnungen der Handlungspraxen – bevorzugt, und auch in Gesprächsprotokollen gilt das Interesse nicht dem subjektiv-intentionalen Sinn des Ausgesagten – also dem, was der oder die Autor*in eines empirischen Datums damit sagen *wollte* –, sondern den verallgemeinerbaren Handlungsproblemen und typisierbaren Krisenlösungen, die in diesen Dokumenten zum Ausdruck kommen. Dementsprechend kann auch Unterricht als ein Handlungszusammenhang bestimmt werden, so dass es gilt, diesen in Bezug auf grundsätzliche Handlungsprobleme und Krisenlösungen als Regelstrukturen sinnlogisch zu verstehen.

Umfassende Darstellungen des methodischen Vorgehens finden sich an anderer Stelle (vgl. Wernet, 2009). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass diese Regeln, die eine Handlungspraxis leiten, in der Forschergruppe herausgearbeitet werden können. Jene Arbeit erfolgt entlang der Explikation sogenannter Angemessenheitsurteile. Diese bezeichnen ein Regelwissen, das jedem in spezifischen historischen Zusammenhängen sozialisiertem Individuum zur Verfügung steht. Die Forschergruppe verfolgt also darüber, dass sie ihr implizites Regelwissen offenlegt, das Ziel, jene das Protokoll bzw. das empirische Datum bestimmenden Regelmäßigkeiten der Handlungspraxis herauszuarbeiten. Diese Interpretation erfolgt kontextentlastet, sequenziert und wörtlich. Dadurch werden nur die Lesarten der impliziten Regelmäßigkeit zugelassen, die auch wirklich am Text überprüfbar sind. Das Neue wird dann sichtbar, wenn sich Fall- und Regelmäßigkeiten transformieren. An dieser Stelle setzt allerdings auch eine zentrale Kritik an der Methodenlehre der Objektiven Hermeneutik ein. Ginge diese nämlich von zwar wenigen, aber dennoch unhintergehbaren Grundstrukturen aus, dann verbliebe die Entdeckung des Neuen – als epistemische Möglichkeit von Kontingenz – innerhalb dieser grundlegenden Kontinuität (Reichert, 1995, S. 413). Jedoch stehen andererseits auch diese Grundregeln in der materialen Analyse immer wieder auf dem Prüfstand. Darüber hinaus nimmt die Methode die Kritik an einer gewissen historischen Standortgebundenheit der Explikation möglicher Angemessenheitsurteile in Kauf, da davon ausgegangen wird, dass diese das Verstehen der aktuellen generativen Regeln nicht grundsätzlich beeinträchtigt. Kulturelle Standortgebundenheiten können mittels der Zusammensetzung der Forschergruppe bearbeitet werden.

Mit diesem hier nur sehr kurz darstellbaren Vorgehen ist die objektive Hermeneutik nicht mehr oder weniger von einer Kritik betroffen, die sich auf die methodische und methodologische Konstitution des Gegenstands richtet. Das Ziel besteht darin, die Methodologie und den Vollzug der Interpretation in der Darstellung nachvollziehbar anzulegen, um Modifikationen und Revisionen von einem anderen oder historisch nachfolgenden Standpunkt jederzeit zu ermöglichen. Die Objektive Hermeneutik kann mit einer Kritik an den normativen Implikationen der *Methodenlehre* insofern gelassen umgehen. Zum einen liegt die methodologische Rahmung einer Theorie der Lebenspraxis transparent vor; zum anderen ist ebenso transparent, dass es sich bei dem methodischen Verfahren um „einen Vorgang handelt, der prinzipiell fehlbar ist; er folgt also einer fallibilistischen Methodik im Sinne von ‚Behauptungen aufstellen und Widerlegungen suchen‘“ (Garz & Raven, 2015, S. 144). Die jeweilige Festlegung auf eine Fallstrukturhypothese als implizite Regelmäßigkeit gilt insofern immer nur „bis auf Weiteres“ (ebd.).

Jenseits einer verallgemeinerbaren methodologischen Normativität ist die Arbeit mit der Objektiven Hermeneutik im Sinne Webers jedoch an einer Unterscheidung zwischen dem Seienden und dem Seinsollenden ausgerichtet. Gerade über die kontextfreie Rekonstruktion soll kontrolliert werden, dass Werturteile über mögliche, z.B. „gute Praxen“ in

das Verstehen der empirischen Handlungsphänomene *nicht* einfließen. Damit ist die Methode der Objektiven Hermeneutik entschieden darauf ausgerichtet, eine „ideologische Analyse“ (Durkheim, 1995/1895, S. 115) zu vermeiden, die insbesondere im Rahmen der Erziehungswissenschaft mit der „besonderen normativen Konstruktion des pädagogischen Gegenstandsbereiches“ eng verbunden zu sein scheint (Hollstein & Meseth, 2016, S. 195). In diesem Sinne konstatieren Hollstein und Meseth mit Kade (1999), die Pädagogik habe Schwierigkeiten, sich aus dieser Normativität zu lösen, „ohne einen wesentlichen historischen und systematischen Grund ihrer Existenz auszulöschen“ (ebd., S. 540). Die Gefahr der „ideologischen Analyse“ ist insofern nicht an eine spezifische Methode an sich geknüpft, sondern an eben diese Vermischung von Annahmen über bestimmte Praxen mit den erfahrungswissenschaftlich zu rekonstruierenden Sinnstrukturen (vgl. König, 1984, S. 62f.). Hier scheint tatsächlich gerade die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft anfällig dafür zu sein, ihre empirische der pädagogischen Praxis nachzuordnen.

3 Transformationsforderungen inklusionsorientieren Unterrichts

Die Bemühungen um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2008) führen dazu, dass jenseits der Forderung nach einer uneingeschränkten Zugänglichkeit zu allen Schulformen auch bezüglich der daraus ableitbaren unterrichtsbezogenen Transformationsanforderungen auf eine Umsetzung gedrungen wird: Um die bestmögliche schulische sowie soziale Unterstützung zu gewährleisten, sollen sich nicht mehr die Schüler*innen an die institutionellen Strukturen, sondern diese sich an die individuellen Bedürfnisse und besonderen Bedarfe aller Schüler*innen anpassen (UN-BRK, 2008). Diesbezüglich versprechen im Anschluss an die empirischen Ergebnisse zu kooperativen Lernformen vor allem die Stärkung der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Hilfe zwischen Peers positive Auswirkungen auf die Förderung einer inklusiven Schulkultur in Bezug auf Schüler*innenleistungen, den Umgang mit Diversität, das soziale Verhalten und das Selbstwertgefühl der Schüler*innen (vgl. Johnson, Johnson & Stanne, 2000): Die Zusammenarbeit soll „einen Raum für gegenseitige Hilfestellungen der Gruppenmitglieder mit den damit verbundenen positiven Auswirkungen auf die Förderung einer inklusiven Lernkultur [schaffen]“ (Scholz, 2018, o.S.).

Dieser methodisch-didaktische Rückgriff auf die Zusammenarbeit zwischen den Peers scheint im Rahmen der gerechtigkeitsorientierten Forderungen naheliegend, denn deren Interaktionen gelten aus einer *sozialisations-theoretischen Perspektive* hinsichtlich des sozialen Status und der moralischen Entwicklung als ebenbürtig:

„Grundlage der Beziehungen unter den Gleichaltrigen ist die symmetrisch-reziproke Natur ihrer Beziehungen, die zur Folge hat, dass jedes Kind im Prinzip den gleichen Einfluss auf den Fortgang der Interaktion nehmen kann“ (Salisch, 2016, S. 77).

Die Interaktionsstrukturen zwischen Peers stehen also auf den ersten Blick einer Idee der egalitären Differenz nahe, der es darum geht, trotz Verschiedenheit dieselben Möglichkeiten und Chancen zur sozialen Teilhabe und zur Teilhabe am Lernerfolg zu realisieren (vgl. Prengel, 2013). Gleichwohl liefern die aktuellen quantitativen empirischen Studien uneindeutige Ergebnisse. Dies wird zum Teil auf differente Untersuchungsbedingungen, Umsetzungspraxen und die eingesetzten Variablen zur Messung des Lernerfolgs zurückgeführt. Zudem scheint die Wirksamkeit kooperativen Lernens von der jeweiligen Lernumgebung abzuhängen (vgl. Wittich, 2017, S. 76ff.). Qualitative Studien verweisen ergänzend bereits früh auf die Relevanz einer spezifischen Beschaffenheit der Interaktionen – die z.B. in Freundschaftsbeziehungen gegeben ist – für eine in diesem Sinn ausgeglichene Hilfe und Unterstützung sowie auf die positiven Auswirkungen von quasi gegebenen Status- und Entwicklungsdifferenzen im jahrgangsübergreifenden Lernen

(Krappmann & Oswald, 1995; Wagener, 2014). Die Peerforschung zeigt dementsprechend, dass Peers zwar hinsichtlich ihrer generationellen Lage, eines ähnlichen Alters und ihrer Rollen in den Bildungsinstitutionen sehr homogene Positionen einnehmen, dies jedoch nicht mit einer Statusgleichheit innerhalb der peerkulturellen Gruppierungen einhergehen muss. So bilden sich in diesen zum einen Führungs-, Mitläufer- und Außenseiterpositionen in Abhängigkeit von den Gruppennormen aus (Griese, 2016, S. 58). Zum anderen müssen gerade in unterrichtlichen Kontexten die Peerinteraktionen mit den unterrichtlichen Anforderungen und deren spezifischer Ordnung vermittelt werden (vgl. Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2016). Zwar besteht die Möglichkeit, dass die peerkulturellen Orientierungen mit den schulischen Leistungsanforderungen in eins fallen (vgl. Köhler, 2012); in der Regel stellen sie jedoch konkurrierende Ordnungen dar: „Diese Situation kann sich spannungsreich gestalten und führt in der Regel dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Peerkultur für sehr gute Leistungen rechtfertigen müssen“ (Bennewitz et al., 2016, S. 422).

Aus einer *sozialwissenschaftlichen Perspektive* knüpfen Ansätze peer-mediierter Lernens programmatisch häufig an das Konzept der Gabe an. Es geht, wie erwähnt, um *gegenseitige* Hilfe – jeder sei mal hilfebedürftig, und jeder werde dem anderen einmal helfen: „one person helps another to develop their knowledge and understanding“ (Mercer, 1995, S. 1). Diese Konzepte sind darüber hinaus auch mit einem Diskurs verbunden, in dem nach alternativen Formen *gesellschaftlicher* Reziprozität gefragt wird. Adloff und Leggewie (2014) formulieren: „Gabe und Vertrauen sind mithin fundamental bedeutsam für die Kooperation von Handelnden und die Herstellung von sozialer Ordnung überhaupt“ (ebd., S. 21). So seien Menschen nicht nur an sich selbst interessiert;

„sie sind auch an anderen interessiert, sie können sich spontan und empathisch für andere einsetzen. Und die Organisationsweise dieses Typs von Handeln par excellence ist die freie zivilgesellschaftliche Assoziation, in dem [sic!] vor allem das Prinzip der Unentgeltlichkeit, des reziproken Gebens und Nehmens zum Tragen kommt“ (ebd., S. 25).

Nach Caillé (2008/2000), auf den sich die beiden Autoren im Wesentlichen berufen, beruht die Gabe *zugleich* auf Eigennutz und dem Interesse für den anderen und steht für eine mögliche Form des Zusammenlebens. Das Motiv der Gabe sei gegenseitige Anerkennung, welche wiederum auf Vertrauen angewiesen sei. Allerdings stellen sich diese Zusammenhänge in den Arbeiten von Marcel Mauss (2016/1925), auf den sich Caillé explizit bezieht, durchaus noch etwas komplexer dar. Dort heißt es u.a.: „Die nicht erwiderte Gabe erniedrigt auch heute noch denjenigen, der sie angenommen hat, vor allem, wenn er sie ohne den Gedanken an eine Erwidern annimmt“ (ebd., S. 157f.). So würden milde Gaben denjenigen „verletzen [...] der sie empfängt“, woraufhin „all unsere moralischen Bemühungen [...] darauf ab[zielen], die unbewusste schimpfliche Gönnerhaftigkeit des reichen ‚Almosengebers‘ zu vermeiden“ (ebd.). Denn „in dieser gesonderten Sphäre unseres gesellschaftlichen Lebens können wir nicht ‚in Rückstand bleiben‘. Immer müssen wir mehr zurückgeben, als wir erhalten“ (ebd.). Daran anknüpfend kann die Frage gestellt werden, ob die Reziprozitätsdifferenz in inklusiven Settings nicht so ausgeprägt sein kann, dass das Verhältnis zwischen der Gabe und ihrer Erwidern un- ausgeglichen bleiben *muss*, woraus schließlich Statusdifferenzen und Konfliktstrukturen entstehen, die durch die Akteure handelnd zu bearbeiten sind.

Aus der *Perspektive der empirischen Bildungsforschung* handelt es sich bei peer-mediierter Lernformen jedoch nach wie vor um vielversprechende und bisher ungenutzte Ansätze für Interventionen, und es wird danach gefragt, wie gerade „bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler lernen [können], Peerbeziehungen als adaptive Ressource wahrzunehmen und zu nutzen“ (vgl. Zander, Kreutzmann & Hannover, 2017). Dies erleichtere auch die Arbeit der Lehrpersonen: Die „Befähigung zur Nutzung des Potentials [sic!] adaptiver Peerbeziehungen“ stellt nicht nur einen „aussichtsreichen Weg zur vollständigen Ausschöpfung des Potenzials der Lernenden, sondern auch zur psychosozialen

und emotionalen Entlastung der Lehrpersonen dar“ (ebd., S. 379). So wird weiter versucht, die Zusammenarbeit über die Elemente der positiven Abhängigkeit, der direkten Unterstützung, der gegenseitigen Verbindlichkeit, der Schulung sozialer Fähigkeiten und der Reflexion der Gruppenarbeiten zu stützen (Green & Green, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 1994).

4 Strukturelemente peer-mediierter Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht

Im Folgenden handelt es sich um Teilstudien aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt zu Hilfeinteraktionen im inklusiven Unterricht (DFG BE 5751/2-1). In dem Projekt werden Hilfeinteraktionen im Unterricht im Kontext einer Triade betrachtet. Es geht darum, wie Lehrkräfte Hilfeinteraktionen zwischen Schüler*innen etablieren und durch z.B. Lob, Tadel, Achtung und Missachtung beeinflussen, sowie um die typologische Ausdifferenzierung der Prozessierung von Hilfeinteraktionen zwischen Schüler*innen in fünften, siebten und neunten Klassen.

Vor dem Hintergrund einer möglichen Differenz zu dem Seinsollenden (Werturteile, Normen und Ideale peer-medierten Lernens im inklusiven Unterricht) fragen wir in dem Projekt aus einer erfahrungswissenschaftlichen Perspektive nach dem Seienden. Dementsprechend rückt in den Blick, wie die auf Kooperation, Zusammenarbeit und Hilfe ausgelegten peer-medierten Formate im inklusiven Unterricht interaktionsstrukturell ausgestaltet werden. In diesem Beitrag soll diesbezüglich die Frage fokussiert werden, welche Strukturen sich anhand einer scheinbar gelingenden Bearbeitung dieser neu zu etablierenden Formate identifizieren lassen. Dazu werden im Folgenden die objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen von zwei Fällen aus einer fünften Jahrgangsstufe vorgestellt. Die Auswahl erfolgte im ersten Fall aufgrund der besagten Fallbestimmung: Es schien sich im gesamten Verlauf eine sehr geschmeidige, konfliktfreie und ausgeglichene Zusammenarbeit darzustellen. Der zweite Fall wurde daran anschließend zunächst als Kontrastfall gewählt; aber auch daran offenbarte sich eine spezifische Form einer zunächst einmal nicht konkret problematischen Bearbeitung der dargelegten Herausforderungen gegenseitiger Unterstützung und Hilfe. Die extensiven Fallrekonstruktionen beider Fälle werden im Folgenden zusammenfassend so dargestellt, dass eine Nachvollziehbarkeit noch gewährleistet ist.

4.1 Fall 1

Das Protokoll ist einer Deutschstunde entnommen. Die diese Sequenz rahmende Aufgabenstellung besteht im Ausfüllen eines als Rätsel eingeführten Lückentextes. Die Gruppenarbeitsphase wird von der Lehrkraft wie folgt eingeleitet: „*eure aufgabe ist es jetzt (.) das rätsel gleich (---) in partnerarbeit zu lösen (-)*“. Daraufhin fragt ein Schüler nach „*Partnerkarten*“, die die Partner*innenwahl der Schüler*innen vorstrukturieren würden. Die Lehrkraft lehnt dies ab, und eine Tischgruppenarbeit an den durch die Sitzordnung vorstrukturierten Dreier-, Vierer- und Sechsertischen stellt sich ein.

Das Protokoll setzt am Beginn dieser Tischgruppenarbeitsphase von Justin und Michael ein. Es wird einmal in Gänze präsentiert und dann sequenziell rekonstruiert:

- Justin: liebe linda (5)*
Michael: also ich hols mir ((Getränk)) (-) boah ist das lEicht alter (-) justin wir machen (11) also justin (-) wo- wir machen
Justin: hm?
Michael: <<singend> wi=hir haben machen äh (-) partnerarbeit> (1,5) okay?
Justin: he?
Michael: <<all> wir machen partnerarbeit>
Justin: okay ähm

Michael: *liebe linda*
 Justin: *DU (-) verlässt (-) das HAUS*
 Michael: *du verlässt das haus (.) ja*
 Justin: *also du verlässt dann das haus*

Justin: *liebe linda (5)*

Auffällig ist der unvermittelte inhaltliche Einstieg in die Bearbeitung der Aufgabenstellung durch das Verlesen des Beginns des Lückentextes: „*liebe linda*“. Auf durchaus zu erwartende Aushandlungsprozesse der Gruppenkonstitution wird hier interessanterweise verzichtet. Zwar sind diese aufgrund der Tischgruppenzugehörigkeit nicht zwingend notwendig; dennoch wären eine Vergewisserung der Zugehörigkeit auf Peerebene oder ein inhaltlicher Metakommentar des Beginnens – wie z.B. „super, dann machen wir wieder zusammen“ oder „schon wieder Gruppenarbeit“ o.ä. – durchaus zu erwarten (bzw. angemessen), um den Einstieg in eine spezifische Interaktionsphase zu strukturieren. Mit dem Verzicht auf diese Konvention hebt sich Justin in die Position des *Führenden* – er setzt den Beginn der Gruppenarbeit, wodurch strukturell die Erwartung entsteht, dass sich die weiteren Mitglieder an ihm orientieren. Damit ist ein gewisses Risiko hinsichtlich eines solchen sich einlösenden Anschlusses der Anderen an Justin verbunden. Die Tatsache, dass ein solch riskanter Einstieg gewählt wird, legt jedoch nahe, dass Justin nicht zwingend auf eine solche gemeinsame Bearbeitung zielt, die Arbeit in der *Tischgruppe* aber auch eröffnet wird.

Michael: *also ich hols mir ((Getränk)) (-)*

Michaels Sprechakt zeigt sich an Justins etablierten Sachbezug zunächst thematisch unverbunden. Die Aussage verweist zudem darauf, dass der Interaktion ein anderweitiges Thema vorausgegangen sein muss: Dies kommt in der Frage danach zum Ausdruck, ob man seinen Platz verlassen dürfe, um sich sein Getränk aus dem Regal zu holen. Der Sprechakt schließt insofern auf der Ebene möglicher Peer-Interaktionen an. Es wird bedeutet, man werde ohne explizite Erlaubnis etwas der unterrichtlichen Ordnung Unangepasstes tun. Jedoch erscheint diese oppositionelle Haltung tendenziell überschüssig, denn der Sprechakt ist eigentlich darauf angewiesen, dass die Regel, den eigenen Platz nicht unerlaubt zu verlassen, über die sich Michael mit Ansage hinwegsetzt, noch einmal explizit aufgerufen worden wäre. Diese konkrete Gegenposition als schulische Rollenformigkeit fehlt hier jedoch, sodass es der Thematisierung des Handelns – entgegen geltender Regeln und der Konformität der anderen Schüler*innen, die die Aufgabe bearbeiten – im Grunde nicht in dieser Form bedarf. Der Ausdruck einer Unangepasstheit an das Schulische läuft damit ins Leere und bietet aus diesem Grund auch wenig Potenzial für eine weitere Vergemeinschaftung auf Peerebene.

boah ist das lEicht alter (-)

In der darauffolgenden Sequenz bedient Michael schließlich auch den Sachbezug. Seine Einlassung ist aber nicht auf die konkrete Aufgabe bezogen, sondern scheint auch hier die Ebene der Peer-Interaktionen anzuzielen. Wenn peerkulturell eine enge Verknüpfung mit den schulischen Leistungsanforderungen jedoch nicht bereits angelegt ist, muss davon ausgegangen werden, dass sich über die Leistungsachse eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Peers nicht gut etablieren lässt. Die Bekundung eines diesbezüglichen Erfolgs zeugt eher von schulaffiner „Prahlerie“, die die eigene Leistungsstärke heraushebt und damit in Spannung zu einer egalitär orientierten Gemeinschaft steht. Wohlgeformt funktioniert dieser Sprechakt eigentlich nur in der gemeinsamen *Ablehnung* des Unterrichtslichen – „boah, ist das schwer/anstrengend“ –, also sofern Misserfolg über die Peerebene vergemeinschaftend thematisiert werden kann, um eine aus diesem hervorgegangene Zumutung, Kränkung, Unsicherheit etc. zu mildern, abzuwehren etc.

Die explizite Zurückweisung einer möglichen Schwierigkeit disqualifiziert nicht nur jene Schüler*innen, die die Aufgabe als schwer empfinden. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass dies auch auf Michael zutrifft. Dafür spricht, dass die vorgenommene Aufwertung nur in der Thematisierung von Leistungsschwierigkeiten wohlgeformt erscheint und wir es deshalb möglicherweise mit einer Stilisierung als leistungsstarker Schüler zu tun haben. Strukturell reproduziert sich hier ein Misslingen in der Einrichtung einer schuloppositionellen peerorientierten Position.

justin wir machen (11) also justin (-) wo- wir machen

Die Bemühung um die Herstellung einer Form von Beziehung reproduziert sich mit dieser Sequenz, über die erneut versucht wird, sich als gleichberechtigt zu positionieren. Die definitive Aussage „*wir machen*“ manifestiert sich als Ausdruck einer Aufdringlichkeit in der Etablierung einer Beziehung, die zunächst vom Gegenüber in der vorgetragenen Form zumindest nicht erwidert wird. Darauf verweist vor allem auch die Pause von elf Sekunden, die die Hilflosigkeit der Bemühungen aufzeigt. Denn würde Michael an Stelle der Pause noch einmal nach einer möglichen Zusammenarbeit *fragen*, dann würden die *Bemühungen* um Indifferenz und damit dann die Statusdifferenz manifest.

Insofern reproduziert sich im restlichen Sprechakt der überaus bemühte, aber strukturell missglückende Versuch der Erzeugung einer tatsächlich leichtfüßigen Teilhabe am Unterrichtlichen *und* am egalitär Peerkulturellen.

Justin: hm?

Michael: <<singend> wi=hir haben machen äh (-) partnerarbeit> (1,5) okay?

Justin: he?

Michael: <<all> wir machen partnerarbeit>

Justin: okay ähm

Michael: liebe linda

Justin: DU (-) verlässt (-) das HAUS

Michael: du verlässt das haus (.) ja

Justin: also du verlässt dann das haus

In der flächigen Betrachtung wiederholen sich die Strukturmomente einer je unterschiedlich gelagerten Form von Unverbundenheit: zum einen Justin, der den Fokus fortwährend auf den Sachgegenstand setzt und dabei die Aufforderungen von Michael zunächst zu überhören scheint, zum anderen Michael und dessen unentwegte Bemühung um die Etablierung einer Beziehung, wobei Michael sein Insistieren nur singend, schnell sprechend oder unter verdecktem Verweis auf die Arbeitsphase („*wir haben*“) vorbringen kann.

Schließlich zeigt Justin die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auch manifest: „*okay ähm*“ – worin aber nicht nur die Bestätigung der erwarteten unterrichtlichen Arbeitsform, sondern auch seine Bereitschaft enthalten ist, die Adressierung durch Michael zu bedienen. Hierüber findet also keine besondere Hervorhebung einer vorliegenden Ungleichheit statt. Justin lässt sich unter Verzicht einer Betonung der vorliegenden Asymmetrie versöhnlich – wie ein älterer Freund – auf die Partnerarbeit ein und begegnet dem offensichtlichen Bemühen um eine gleichrangige Beziehung und eine symmetrische Position im unterrichtlichen Sachbezug somit gewährend. Im weiteren Verlauf kann dadurch eine gemeinsame Bearbeitung fingiert werden, auch wenn Michaels Wiederholungen und Paraphrasen der Textsegmente („*Justin: DU (-) verlässt (-) das HAUS; Michael: du verlässt das haus (.) ja*“) die Problematik der vorliegenden Statusdifferenz verdeutlichen.

Interaktionsstrukturell zeigt sich in diesem Fall eine Form der Bearbeitung der Problematik eines Aufrechterhaltens *symmetrischer* Interaktionen. Für Michael betrifft dies sowohl die Zugehörigkeit zur Statusgruppe der Peers als auch die Eingebundenheit in das Unterrichtliche. Die vorliegende Statusungleichheit in beiden relevanten außerfamili-

liären Handlungsräumen bedingt, dass beide an der Interaktion Beteiligten jeweils in ihrer Position verbleiben. Ihre Sprechhandlungen erscheinen als singuläre Sprechakte, an die der jeweils andere strukturell nicht anschließen kann: Justin in einer *autarken* Position, die sich aus der hohen Identifikation mit dem Schulischen ergibt, sodass eine gemeinsame Bearbeitung keinen Zugewinn zu seinem erreichten Status verspricht, und Michael, der Zusammenarbeit und Unterstützung nicht explizit einfordern kann, ohne Differenz zu thematisieren. Dennoch liegt hier eine sozusagen gelingende Konstellation von *Kooperation* vor, die eine vorliegende Asymmetrie so bearbeitet, dass die beidseitige Wahrung geltender Reziprozitätsverpflichtungen trotz Status- und Leistungsdifferenz gelingt. Daraus kann die folgende These abgeleitet werden: Das Gelingen einer Teilhabe der leistungs- und statusdiffernten Gruppenmitglieder an dem unterrichtlichen Setting hängt nicht nur von der *Bereitschaft*, dem Entgegenkommen und dem Verzicht auf ein Aufführen und Auskosten der Differenz aufseiten der bereits Etablierten ab, sondern bedarf ebenso der *Bemühung* um Statusgleichheit und symmetrische Interaktionen als Etablierung oder Erhalt einer reziproken Interaktion im Rahmen der gegebenen unterrichtlichen und peerkulturellen Ordnung durch jene, die von Erwartungen und Rollenverpflichtungen abweichen.

4.2 Fall 2

Der zweite Fall erscheint, wie gesagt, vor der Folie der Idee einer ausgleichenden Zusammenarbeit auf einer manifesten Ebene zunächst weniger geschmeidig. Die Sequenz ist dem Unterrichtsprotokoll einer Mathematikstunde entnommen. Die Lehrerin hat zuvor Expert*innen ausgewählt, die den anderen Gruppenmitgliedern die Umwandlung von Längeneinheiten erklären sollen. Auf der Leistungsachse ist eine Statusdifferenz damit bereits eingezogen. Im Folgenden werden drei unterschiedliche Ausschnitte angeführt, um die Gesamtfigur der Prozessierung dieser Zusammenarbeit einzufangen.

Dennis: *also: (.) wollt ihr erklärt haben? oder wollt ihr AUCH mitarbeiten bei [dieser aufgabe]*

Thomas: *ich muss auf toilette> ((Lachen))* [*<<f>*]

Dennis: *<<pp>DANN FRAG>*

Ahmad: *ey man (.) ich geh gleich weg (---)*

Dennis: *also:-*

Ahmad: *also RICHTig*

Thomas: *dann geh [...]*

Manifest gestaltet sich der Einstieg in Frageform. Die Formulierung „*wollt ihr erklärt haben?*“ kann strukturell nur gestellt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass die anderen vorher nicht alleine zurechtgekommen sind bzw. alleine nicht zurecht kommen würden. Der Sprecher ist daher über die Nichtwissenden erhaben. Auf der latenten Sinnenebene ist der Sprechakt jedoch nicht auf eine Vermittlung ausgelegt: Die Aussage „*wollt ihr es erklärt haben oder nicht?*“ negiert zunächst einen möglichen wechselseitigen Klärungsprozess. Es geht sozusagen nur um das „Abliefern“ einer Erklärung als solcher, die unverbunden zu Verstehens- und Wissensgewinnen aufseiten des Gegenübers erscheint. Etwas wird sozusagen übergeben oder erledigt, ohne Interesse für den weiteren Verlauf (wollt ihr eingepackt/gebügelt haben). Insofern legt Dennis die Einnahme der expertenhaften Quasi-Lehrerrolle rein formal an. Mit dieser Einrichtung in der ihm zugewiesenen Rolle trägt er zur Sichtbarkeit der dem Gruppensetting eingeschriebenen Rollendifferenz entlang der Leistungsachse umfassend bei. Dennis tritt in eine maximale Differenz zu denjenigen, denen er unterstützend zugewiesen wurde, und ist so der Dimension einer egalitären Gemeinschaft gänzlich abgewandt.

Thomas spielt nun die Rolle des widerspenstigen Schülers. Er inszeniert lautstark und mit anschließendem Lachen den Widerstand gegen die Dennis zugewiesene und von ihm

beanspruchte Rolle („[<<f> ich muss auf toilette> ((Lachen))]“). So wird auch deutlich, dass Dennis die delegierte Position de facto nicht einnehmen kann, denn es steht ihm keine tatsächliche Macht zur Verfügung. Es ist ihm weder möglich, mit dem Erteilen oder Versagen einer Erlaubnis zu reagieren, noch, diese dreiste Form der Hervorbringung zu sanktionieren. Dennis' sehr leise gesprochene Reaktion („<<pp> DANN FRAG>“) macht dies noch einmal deutlich: Er kann Thomas' Widerspenstigkeit nicht in der geforderten Rolle, sondern nur auf Peerebene begegnen, ohne ein Scheitern der Rolleneinnahme „laut“ eingestehen zu müssen. Ahmad arbeitet hingegen nun dem etablierten Setting zu. Er bringt drohend Ärger über den Streit – das Ringen um Statuspositionen auf der Achse der Peerinteraktion – zum Ausdruck („ey man (.) ich geh gleich weg (---)“). Doch anders als bei Thomas wird mit der manifest drohenden Aufkündigung der Mitgliedschaft ein klassenöffentliches Scheitern der Gruppe und vor allem des Experten Dennis möglich. Die asymmetrisch eingerichteten Rollen sind für Ahmad unproblematisch, nicht aber das Nichteinfügen der weiteren Gruppenmitglieder in diese. Ahmads Drohung erscheint so als Versuch, die vorliegende Problematik – die Übererfüllung der Lehrerrolle (Dennis) sowie die Abwahl der Rolle des hilfsbedürftigen Schülers (Thomas) – zu beenden. Während Dennis nun zu einer Erklärung ansetzt („also:-“), wird offensichtlich, dass Ahmad noch einmal auf etwas insistieren muss („also RICHTIG“). Er offenbart sich damit als Leidtragender der Streitigkeiten zwischen Dennis und Thomas, was jedoch Thomas wiederum herausfordert, Ahmad in die Auseinandersetzungen einzubeziehen („dann geh [...]“). Denn seine Akzeptanz des Settings ist für Thomas nicht akzeptabel.

Etwas später verweist Ahmad kindlich stolz auf etwas, was er als erhaltenes Geschenk präsentiert,

Ahmad: schau mal was ich bekommen habe (.) willst=du sowas auch? haben (-)

Thomas: ist das leichter?

Ahmad: <<len> ja> [...]

Er präsentiert dabei ein leistungsdifferenziertes Aufgabenblatt. Insofern wird hier von Ahmad ein verringerter Anspruch auf Leistung als positiv konnotierte Besonderheit ausgewiesen. In der Rahmung als Geschenk wird dieses als partikulare Zuwendung jenseits eines Leistungsbezuges verstanden. Ahmad sieht in der ihm zugewiesenen Sonderposition also nicht nur keine Kränkung, sondern eine von der schulischen Leistungslogik bereinigte individuelle Bereicherung. Das Angebot, Thomas dies auch zu ermöglichen, erscheint zunächst widersinnig, da dieser doch die statushöhere Rolle beansprucht. Der Sprechakt räumt dem Gegenüber aber ebendiese Möglichkeit des Ausübens von Überlegenheit ein. Denn Thomas könnte, beispielsweise durch eine Äußerung wie „Oh, toll!“, Ahmad gegenüber die Rolle des Experten einnehmen.

Zum Ende der Arbeitsphase nutzt Dennis die Gelegenheit, die Problematik des Settings manifest werden zu lassen. Gegenstand ist hier aber nicht Thomas' Widerspenstigkeit, an der ein Vermittlungsauftrag zu scheitern droht, sondern Ahmad.

L: <<f> ihr habt noch DREI minuten>

Dennis: frau meier [frau schmidt] (.) ich kann- kann- thomas gar nichts erklären weil ahmad immer <<rall> fragt> (.) der- er kapiert es nicht was ich sage (1)

Thomas: [drei=komma?]

Ahmad: KOMM (.) hol dir n HOCKER (.) da[rfst dich zu uns-]

Dennis: [weil ahmad fragt] mich immer was ich- ((Einatmen)) wie das (.) ergebnis is und dann muss ich- erklär ichs ihm immer aber da [muss-] am ende muss [ich das nochmal sagen]

L: [okay] [jetzt bin ich ja da (.) jetzt] starteste noch mal LOS [und ich] kümmer mich um ahmad [...]

Latent zielt Dennis Kritik auf Ahmads Einrichtung in der Sonderrolle. Ahmad scheint die an die Lehrkraft gerichtete Beschwerde über seine Leistung und Haltung allerdings nicht zu stören. Im Gegenteil: Er genießt die Aufmerksamkeit um seine Person und zeigt

sich weder unkooperativ noch desinteressiert. Die Intention und Funktion des Settings sowie von Schule im Allgemeinen wird von ihm vielmehr als privates, unterhaltsames Vergnügen gerahmt, sodass das Misslingen der Intention des Peerteachings als Gelegenheit wahrgenommen wird, die Lehrerin – ähnlich wie bei einem Zusammentreffen von Freunden – in die Gruppe einzuladen.

Auch in diesem Protokoll zeigt sich (zwischen Dennis und Thomas) die Problematik oder gar die Zumutung eines Aufrechterhaltens symmetrischer Interaktionen – sowohl in Bezug auf die Zugehörigkeit zur Statusgruppe der Peers als auch hinsichtlich einer Eingebundenheit in das Unterrichtliche – als Machtkampf um die statushöhere Position. Entgegengesetzt verhält es sich mit Ahmad: Die Bemühung um den Erhalt oder die Simulation von symmetrischer Interaktion wird hier obsolet. Er fordert seine besondere Adressierung ein. Es geht hier um das Einbezogensein in eine soziale Situation jenseits des Unterrichtlichen, und so kann das Peer-Gegenüber dann auch als überlegener Experte akzeptiert werden.

5 Teilhabe in peerbezogenen und unterrichtlichen Ordnungen

Die strukturrekonstruktive Perspektivierung zeigt, dass sich die Prozessierungen peer-medierten Lernens im Rahmen einer gegebenen Ordnung des Unterrichtlichen vollziehen, denn diesbezügliche Leistungs- und Teilhabeordnungen sind nicht aufgehoben. Insofern weist die so perspektivierte Unterrichtsforschung auf der Achse *Kontingenz und Kontinuität* darauf hin, dass die Struktur dieser unterrichtlichen Teilhabe weitgehend stabil eingerichtet ist. Die rekonstruktive empirische Forschung macht darauf aufmerksam, dass sich diese unterrichtliche Ordnung auch in den sich als gelingend darstellenden Fällen nicht an die Schüler*innen anschmiegt. Vielmehr müssen diese ihre spezifischen Fähigkeiten und Subjektstrukturen gegenüber dieser Ordnung positionieren. Bei vorliegenden Status- und Leistungs- und damit Reziprozitätsdifferenzen scheint dies dann zu gelingen, wenn eine Bemühung um die Etablierung oder den Erhalt einer reziproken Interaktion sowohl auf der Leistungs- als auch auf der Achse der Peer-Interaktion vorliegt oder sich ein Einfügen in die Sonderrolle bis hin zu deren Einforderung ergibt. Der Fallvergleich von Ahmad und Michael lässt diesbezüglich auf den spezifischen Typus einer asymmetrisch-kooperativen Sonderrolle schließen – auch wenn die Fälle eine jeweilige Fallspezifität aufweisen: So ist Michael explizit um eine Peerinteraktion sowie um eine unterrichtliche Teilhabe bemüht und versucht dadurch auch zu verschleiern, dass er die schulischen Leistungsanforderungen nicht umfassend bedienen kann, während Ahmad eine Sonderrolle vorzieht und sogar einfordert. Darüber hinaus bestätigt sich, dass in den als egalitär gerahmten peer-medierten Lernsettings die Bearbeitung der mitunter doppelten Statusdifferenz den Schüler*innen überantwortet wird (vgl. Bender & Rennebach, in Begutachtung). Ergänzend wird deutlich, dass sich – entgegen der methodischen und didaktischen Hoffnungen und Sollensvorstellungen egalitärer peer-mediierter Interaktionen – im inklusiven Unterricht Statusungleichheiten in Bezug auf die unterrichtliche und die peerkulturelle Ordnung in der Zusammenarbeit abbilden. So etabliert sich keine gesonderte Sphäre einer der Idee nach natürlich reziproken Gabe. Diejenigen, die auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind, haben, strukturell gesehen, keine Möglichkeit, das Erhaltene egalitär zu erwidern. Allerdings könnte Michaels Bemühung in dieser theoretischen Linie als die Bekundung einer *Absicht* zur Gegengabe gelesen werden. Damit wären die geltende Ordnung und die in ihr etablierten Praktiken vonseiten Michaels anerkannt. Diese Anerkennung der Ordnung gilt gleichermaßen für die Einnahme oder Einforderung einer Sonderrolle, die sozusagen auch nur vor dem Hintergrund spezifischer Normen praktiziert werden kann. Die Ergebnisse der Rekonstruktion der beiden hier als geschmeidig erscheinenden Fälle schließen damit strukturell an die Ergebnisse an, die für die Rekonstruktion der Lehrer*innensprechakte zur Etablierung der Settings von Zusammenarbeit, Unterstützung und Hilfe bereits vorliegen: Sie

zeigen eine Kooperativität auf der Basis von Ungleichheit (Bender & Rennebach, 2018). Das Setting gemeinsamen Lernens mit peer-mediierter Unterstützung erscheint proportioniert, weil keine Konflikte hinsichtlich der geltenden Ordnung aufbrechen – also die Kontinuität der unterrichtlichen Regelstrukturen gewahrt bleibt. Für die beiden Typen scheinen die Settings der Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen insofern vorteilhaft, als sie diesen eine grundlegende soziale Teilhabe an Interaktionen ermöglichen. Diese Form des „Gelingens“ ist darüber hinaus jedoch darauf angewiesen, dass diese Differenzen seitens der Statushöheren nicht ausagiert oder für einen weiteren Statusgewinn ausgekostet werden.

Literatur und Internetquellen

- Adloff, F., & Leggewie, K. (2014). *Das konvivalistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428986.7>
- Becker-Lenz, R., Franzmann, A., Jansen, A., & Jung, M. (2016). *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3>
- Bender, S., & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 32 (60), 28–50.
- Bender, S., & Rennebach, N. (2018). Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. *sozialersinn*, 19 (2), 401–418. <https://doi.org/10.1515/sosi-2018-0019>
- Bender, S., & Rennebach, N. (in Begutachtung). *Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen*.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G., & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 413–426). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2.31>
- Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (1), 125–148.
- Caillé, A. (2008/2000). *Anthropologie der Gabe*. Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: M.I.T Press. <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- Durkheim, É. (1995/1895). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Hrsg. u. eingeleitet von R. König. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Franzmann, A. (2016). Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. Eine Skizze. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 1–42). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_1
- Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Garz, D., & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Green, N., & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Griese, H. (2016). Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 55–74). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2.6>

- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hollstein, O., & Meseth, W. (2016). Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 195–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen: die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 217–238. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-388547>.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1994). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Zugriff am 01.07.2018. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf.
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (3), 527–544.
- Köhler, S.-M. (2012). *Freunde, Feinde oder Klassenteam? – Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19719-7>
- König, R. (1984). Einleitung. In E. Durkheim (1995/1895), *Die Regeln der soziologischen Methode*. Hrsg. u. eingeleitet von R. König (S. 21–84). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Mauss, M. (2016/1925). *Die Gabe. Form und Funktion des Austausches in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mercer, N. (2003/1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon, Philadelphia, PA, Toronto, Sydney & Johannesburg: Multilingual Matters.
- Oevermann, U. (1973). *Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern*. Zugriff am 27.01.2020. Verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4951>.
- Oevermann, U. (2001). Zur Analyse der Struktur von Sozialen Deutungsmustern – Versuch einer Aktualisierung. *sozialersinn*, 1 (1), 35–82. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0102>
- Pilz, G. (2007). *Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvn.5>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reichert, J. (1995). Die objektive Hermeneutik – Darstellung und Kritik. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung, Bd. II: Methoden* (S. 379–423). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Salisch, M. (2016). Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 75–88). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2.7>
- Scholz, D. (2018). *Stichwort Kooperatives Lernen*. Zugriff am 01.07.2018. Verfügbar unter: http://www.inklusion-lexikon.de/KooperativesLernen_Scholz.php.
- UN-BRK (United-Nations-Behindertenrechtskonvention) (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. *Bundesgesetzblatt, Teil II*, (35), 1419–1457.
- Vester, M., Oertzen von, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im Jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03402-3>
- Weber, M. (1988/1904). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wernet, A. (2014). Hermeneutics and Objective Hermeneutics. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 234–246). Los Angeles, CA, et al.: Sage.
- Wittich, C. (2017). *Mathematische Förderung durch kooperativ-strukturiertes Lernen. Eine Interventionsstudie zur Ablösung vom zählenden Rechnen an Grund- und Förderschulen*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17701-0>
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 353–386. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>

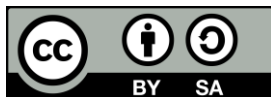
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bender, S. (2020). Unterrichtliche Teilhabe zwischen Kontingenz und Kontinuität. Zusammenarbeit zwischen Peers in inklusiven Lerngruppen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 20–34. <https://doi.org/10.4119/pflb-3315>

Online verfügbar: 27.02.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>