

Rezension zu: Helga Kotthoff / Vivien Heller (Hg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr 2020

Christl Langer

Bildungsungleichheit ist ein lang bekanntes, häufig bearbeitetes und immer noch hochaktuelles Thema, das in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems von großer Relevanz ist (vgl. etwa Krüger et al. 2010).¹ Und auch wenn durch Bildungsreformen und kontinuierliche Forschung in diesem Bereich versucht wird, eine Verringerung der Ungleichheiten von Bildungschancen zu erreichen, so hat sich an der Realität dieser in den letzten Jahren doch wenig geändert (Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2020). Da der Großteil der Studien zu Bildungsungleichheit quantitativer Art ist und Praktiken und Passungen im schulischen Feld nicht im unmittelbaren Fokus dieser Studien liegen, haben sich die Herausgeberinnen des vorliegenden Bandes zum Ziel gesetzt zu zeigen, wie qualitative und insbesondere mikroanalytische Zugänge quantitative Untersuchungen ergänzen können und welchen Mehrwert sie "zu Fragen der Herstellung sozialer Ordnung in Unterricht und Schule und – weiter gefasst – zur Erzeugung von Bildungsungleichheit zu leisten vermögen" (7). Nach einer die Begrifflichkeiten sowie den theoretischen und methodologischen Rahmen absteckenden Einführung der Herausgeberinnen folgen acht Beiträge, die auf die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Tagung "Diskursive Passungen im schulischen Feld: Ethnografien und Konversationsanalysen sozialer Ordnungsprozesse" an der Universität Freiburg zurückgehen und das Themenfeld mittels interaktionsanalytischer und ethnografischer Methoden untersuchen.

1. Theoretischer und methodologischer Rahmen

In der Einführung stellen Kotthoff und Heller dar, wie mikroanalytische Zugänge in Ergänzung zu quantitativen Zugängen zum Verstehen von Bildungsungleichheiten beitragen können. Sie stellen heraus, dass vor allem durch die Rekonstruktion von nicht unbedingt bewussten Praktiken der schulischen Akteur*innen gezeigt werden kann, dass und wie Bildungsungleichheiten interaktiv hergestellt werden und wie somit "eine bestimmte bildungsbezogene Teilhabeordnung konstituiert wird" (9). Ausgehend von der konversationsanalytischen Prämisse, dass soziale Ordnung erst durch die Interaktion der Teilnehmer*innen hergestellt wird, argumentieren sie, dass Ethnografien und Interaktionsanalysen dazu beitragen können, "die sinngebenden Alltagspraktiken und somit das *Wie* des als selbstverständlich und unproblematisch angenommenen Generierungsprozesses sozialer Ordnung zum Gegenstand" (10; Hervorh. im Orig.) zu machen. So wird gleichzeitig deutlich, dass Bildungsungleichheiten nicht ausschließlich strukturell bedingt sind und nicht ausschließlich auf von quantitativer Forschung bevorzugt untersuchten Faktoren wie ungleicher Verteilung von Ressourcen und sozialer Herkunft beruhen. Die Her-

¹ Für hilfreiche Kommentare und Anmerkungen danke ich Dagmar Barth-Weingarten und Aylin Braunewell.

ausgeberinnen argumentieren außerdem, dass ethnografische und interaktionsanalytische Studien dazu beitragen können, "Unterrichtsentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse ausgehend von den Orientierungen und Praktiken der Beteiligten zu verändern" (9), auch wenn es nicht das Ziel qualitativer Forschung sei, die am besten geeigneten Unterrichtsmethoden zu identifizieren, sondern Praktiken innerhalb des schulischen Felds offenzulegen.

Kotthoff und Heller verweisen anschließend auf die methodologische Herausforderung, die bei interaktionsanalytischen und ethnografischen Studien mit dem Ziel der Erfassung milieu- oder herkunftsspezifischer Praktiken auftritt: Um die Beobachtbarkeit dieser Phänomene zu gewährleisten, müssen entgegen der konversationsanalytischen Prämissen bereits bei der Erhebung der Daten externe Kategorien wie etwa der sozioökonomische Status der Interagierenden oder die Schulform zugrunde gelegt werden. Während in diesem Fall das Risiko besteht, "diese als Ressource für eigene Analysebemühungen zu nutzen (Garfinkel 1967), und zu übersehen, ob und inwiefern sie auch von den Beteiligten relevant gemacht werden", besteht ohne die Berücksichtigung sozialer Unterschiede die Gefahr, "einen Bias zu produzieren und bspw. für bildungsaffine Milieus typische Praktiken als 'Normalform' zu postulieren" (11). Kotthoff und Heller nennen in Anlehnung an das Vorgehen anderer zeitgenössischer Studien zwei Lösungen für dieses Problem. Eine Möglichkeit wäre demnach, gezielt "ungleichheitsgenerierende Praktiken wie das Kategorisieren, Positionieren und Bewerten" (12) zu untersuchen, durch die Teilnehmer*innen sich und anderen gewisse Zugehörigkeiten, Kompetenzen oder Leistungen zu- oder aberkennen. Alternativ schlagen die Herausgeberinnen den Vergleich "kulturelle[r] Ressourcen und Praktiken" in Kombination mit dem Rückgriff auf den Begriff der *Passung* nach Bourdieu/Passeron (1977) vor. Dieser wird "konstitutionsanalytisch als diskursives, interaktiv hergestelltes 'achievement' gefasst" (12) und so genutzt, "um einer etwaigen Milieuspezifität von Praktiken und ihre unterschiedliche Passung zu schulischen Erwartungen auf die Spur zu kommen" (12).

Im nächsten Abschnitt referieren die Herausgeberinnen den bisherigen Forschungsstand zu Passungen in verschiedenen Konstellationen und Kontexten. Sie stellen dar, wie "das von Bourdieu und Passeron (1977) formulierte Konzept der *kulturellen Passung* erneut aufgegriffen und in einer Reihe ethnografischer und interaktionsanalytischer Studien weiterentwickelt" (12; Herv. im Orig.) wurde. Anhand der Studie von Lareau (2003) zeigen sie, wie Elternschaft und Kindheit in unterschiedlichen sozio-ökonomischen Milieus in den USA praktiziert werden und welche Passung zu schulischen kommunikativen Erwartungen besteht. Es wird unter anderem deutlich, dass die familiären Praktiken in Familien der Mittelschicht eine höhere Passung zu schulischen Praktiken aufweisen als die der Arbeiter*innenschicht. Kotthoff und Heller merken an, dass, obwohl sich nicht alle Ergebnisse vollständig übertragen lassen, auch im deutschsprachigen Raum "[u]nterschiedliche Passungen von kommunikativen Praktiken, Handlungslogiken und Deutungsmustern in Elternhaus und Schule" (13) beobachtet wurden. Anschließend gehen die Herausgeberinnen auf den durch die interaktionale Soziolinguistik geprägten Begriff der *diskursiven Passung* ein, die etwa in Studien zum Vergleich von Peergruppen- und schulischer Kommunikation (Quasthoff/Morek 2015), zu familialen und schulischen Praktiken (Heller 2012) oder zu Elterngesprächen (vgl. etwa Kotthoff 2015) untersucht wurde.

Abschließend geben Kotthoff und Heller einen Überblick über die acht empirischen Beiträge des Bandes, die mit Autor*innen aus den Bereichen Interaktionslinguistik, Soziologie und Erziehungswissenschaft auf Interdisziplinarität setzen, die aber gleichzeitig das Verständnis von Schule als komplexem Handlungsraum sowie der Fokus auf Interaktionssituationen am Rand und Verknüpfungspunkte innerhalb des schulischen Felds eint. Die Beiträge sind in zwei thematische Bereiche gegliedert: Unter der Überschrift *Diskursive Praktiken und Passungen* widmen sich sechs Studien der interaktiven Herstellung sozialer Ordnungen durch diskursive Praktiken und Passungen von Akteur*innen im schulischen Feld und unter der Überschrift *Interaktionsforschung, Ethnografie und Didaktik* zeigen zwei Beiträge Verknüpfungsmöglichkeiten von Fachdidaktik und praxeologischer Forschung auf.

2. Die Beiträge

2.1. Diskursive Praktiken und Passungen

In seinem Beitrag *Bildungsungleichheiten zwischen Schule und Familie* nähert sich Jürgen Budde anhand einzelner Fallbeispiele verschiedenen Praktiken im Schnittfeld der Institutionen Schule und Familie. Seine Analyse stützt er auf ethnografische Beobachtungen und Videodaten sowie leitfadengestützte Interviews mit den Akteur*innen. Im ersten, die schulische Perspektive beleuchtenden Teil wird eine Unterrichtssequenz betrachtet, in der die Lehrkraft auf die Inanspruchnahme elterlicher Unterstützung für die Bearbeitung der Hausaufgaben hinweist und ein Schüler deutlich äußert, dass seine Eltern ihm diese Unterstützung aufgrund von mangelnder Bildung nicht geben können. Obwohl die Lehrkraft bereits um das "kulturschwache Elternhaus" (40) des Schülers weiß, geht sie nicht weiter auf dessen Äußerung ein. Bei einer späteren Besprechung werden hingegen "ethnisierende Differenzen zur Markierung einer Nicht-Passung herangezogen" (48). Anschließend zeigt Budde am Beispiel einer Familie, in der die Mutter selbst Lehrerin ist, wie sehr schulische Themen und Aufgaben sowie die kompetente Besprechung selbiger in das Familienleben integriert sind. Budde fasst zusammen: "Schulische und familiäre Erziehungs- und Bildungspraktiken fügen sich bruchlos ineinander und ergänzen sich" (44). Durch die Gegenüberstellung des familiären und des schulischen Kontextes wird deutlich, dass Bildungsungleichheiten nicht nur an sozialen Differenzkategorien, sondern auch an verschiedenen Praktiken im Schnittfeld von Familie und Schule festgemacht werden können. Der Beitrag unterstreicht damit die Notwendigkeit der Untersuchung vielfältiger Kontexte im schulischen Feld, um die Konstituierung von Bildungsungleichheiten adäquat nachvollziehen zu können.

Ina Kordt zeigt in ihrem Beitrag *Kollektive Positionierung von Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schulformen in der Unterrichtsinteraktion* durch gesprächsanalytische und ethnografische Untersuchungen und unter Rückgriff auf das Konzept der *Positionierung* nach Harré und Langenhove (1999), wie Lehrkräfte Schüler*innen als Klassenkollektiv hinsichtlich des Verhaltens und des Leistungsvermögens positionieren. Dafür betrachtet sie Gesprächsausschnitte aus videografierten Unterrichtsdaten einer Werkrealschule und eines privaten Gymnasiums, anhand derer sie "positiv und negativ konnotierte Positionierungen" (78) kontrastiert, enthaltene Selbstpositionierungen der Lehrkräfte analysiert und die Erkenntnisse mit Blick auf die jeweilige Schulform einander gegenüberstellt. Es wird deutlich,

dass die Lehrkraft der Werkrealschule das Verhalten der Schüler*innen generell als problematisch und auffällig darstellt, während die Schüler*innen am Gymnasium als positiv und konstruktiv in Bezug auf den Unterrichtsfortgang positioniert werden. Auch auf der fachlichen Ebene werden die Werkrealschüler*innen als leistungsschwach und überfordert dargestellt, worauf mit einer Anpassung der Anforderungen reagiert wird. Dem gegenüber werden die Gymnasiast*innen als fachkundige Akteur*innen positioniert, die es zu fordern und damit zu (noch) besseren Leistungen zu befähigen gilt. Eine etwaige Überforderung wird nicht auf mangelnde Leistungsfähigkeit, sondern auf die als änderbar angesehene Arbeitsweise zurückgeführt. Auch bei den Selbstpositionierungen der Lehrkräfte beobachtet Kordt eine Schulformspezifika: Während der Werkrealschullehrer sich als verständnisvoller, fürsorglicher Vermittler zwischen Schüler*innen und curricularen Anforderungen darstellt, dessen Aufgaben jedoch durch das Verhalten der Klasse erschwert werden, positioniert sich der Gymnasiallehrer, wenngleich ebenso als verständnisvoll, so doch in erster Linie als fordernde, seine Schüler*innen voranbringende und mit ihnen gemeinsam einen konstruktiven Unterricht gestaltende Person. Die ethnografischen Beobachtungen, die die globale Einbettung der Ausschnitte nachvollziehen, ergänzen das Bild und machen zudem deutlich, dass etwa die grundlegenden Unterrichtsbedingungen oder die biografische Nähe zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und kollektive Positionierungen der Lehrkräfte in Zusammenhang zueinanderstehen. Der Beitrag zeigt somit, wie ethnografische und gesprächsanalytische Methoden fruchtbar und sich ergänzend miteinander verknüpft werden können.

Auch Vivien Heller und Uta Quasthoff beschäftigen sich in ihrem Beitrag *Lehrerhandeln aus Schülersicht: Gruppendiskussionen sozial privilegierter und benachteiligter Lernender* mit lehrkraftseitigem Handeln im Unterricht, nähern sich diesem jedoch aus einer Schüler*innenperspektive. Anhand von Gruppendiskussionen analysieren sie, wie Schüler*innen Lehrer*innenhandeln einschätzen und welche Punkte des Handelns sie thematisch relevant setzen. Dafür wurden Gruppen, die jeweils aus Schüler*innen und Lehrkräften bestehen und nach höherem und niedrigerem sozialen Status eingeteilt wurden, mit Unterrichtsaufnahmen konfrontiert und aufgefordert, diese zu besprechen. Bei der Analyse gehen die Autorinnen vom Konzept der *membership categories* (Sacks 1972) aus, mit dessen Hilfe das *stancetaking* der Schüler*innen beleuchtet wird, und untersuchen, welche kategorien- und personengebundenen Zuschreibungen die Schüler*innen mit der Kategorie 'Lehrer*in' verbinden. Sie zeigen, dass weniger privilegierte Schüler*innen lediglich konstitutive Aktivitäten thematisieren, während privilegiertere Schüler*innen auch nicht-konstitutive Aktivitäten bewerten. Privilegiertere Schüler*innen formulieren diese Bewertungen "'auf Augenhöhe' aus einer Position der sozialen Passung heraus" (110), positionieren sich als in professionellen Angelegenheiten kompetent, hinterfragen und entwickeln Alternativen zum Lehrer*innenhandeln. Sozial benachteiligte Schüler*innen hingegen positionieren sich aus einer der Lehrperson untergeordneten Position als erziehungsbedürftig und "wenig handlungsfähige Objekte" (110) in der Institution Schule. Zusammenfassend wird deutlich, dass zwar beide Schüler*innengruppen Abweichungen zwischen ihren Erwartungen und dem Lehrer*innenhandeln thematisieren, privilegiertere Schüler*innen jedoch die Zuständigkeit zur Herstellung einer Passung bei den Lehrkräften sehen, während die weniger privilegierten Schüler*innen sich selbst in der Verantwortung

sehen, sich den schulischen Anforderungen anzupassen. Die Studie von Heller und Quasthoff eröffnet mit der Untersuchung von Sekundärdaten außerdem neue Zugänge zu Unterrichtshandeln, indem sie zeigt, dass auch in Sekundärdaten vorkommende Bewertungen und Positionierungen zum Unterrichtshandeln Aufschluss über (Nicht-)Passungen im Unterricht geben können.

Herbert Kalthoff und Tristan Dittrich beschäftigen sich in ihrem Beitrag *Schrift korrigiert Schrift. Dokumentiertes Schülerwissen und die Korrektur der Lehrkräfte* auf Grundlage einer Unterrichtseinheit in einer Realschule, in der schriftliches Argumentieren besprochen wird, mit Korrekturpraktiken von Lehrkräften. Sie gehen ethnografisch beobachtend vor und nutzen zudem Interviews sowie gesammelte Dokumente für die Analyse. Anhand dieser Daten rekonstruieren sie die zeitliche Taktung der Themenbesprechung im Unterricht und der folgenden Wissensüberprüfung und zeigen so, dass bereits die Erarbeitungsphase in ihrer Struktur und der kontinuierlichen thematischen Komplexitätssteigerung auf die Prüfbarkeit der vermittelten Inhalte abzielt. Anschließend werden der Korrekturprozess und darin stattfindende lehrkraftseitige Praktiken des Korrigierens anhand zweier Beispielanalysen dargestellt. Im ersten Beispiel wird die Korrektur der Aufgabe eines Tests mit Blick auf die Kommentare der Lehrkraft sowie auf die Reihenfolge der Korrektur betrachtet. Es wird deutlich, dass die Lehrkraft durch Anstreichen von Fehlern und Abhaken sowie Zusammenzählen von Punkten Wissen/Nicht-Wissen grafisch darstellt und anschließend bewertet, wobei beim Korrigieren ein Abgleich mit Erfahrungen aus vorheriger Interaktion und dem Verhalten im Unterricht stattfindet. In der zweiten Analyse wird anhand der Kontrastierung der Korrektur zweier Schüler*innentexte in einer Klausur gezeigt, dass in den Korrekturzeichen und Anmerkungen der Lehrkräfte Erwartungen an die Schüler*innen zu erkennen sind, die "von deren Leistungsstand und Förderbedarfen" (139) abhängen. Das äußert sich in der mehr oder weniger markierten grafischen Umsetzung der Fehlerzeichen und in der Formulierung der Kommentare, die entweder als Verbesserungsvorschlag oder als Fehleranzeige ausgedrückt werden. Kalthoff und Dittrich zeigen so, dass in Bewertungen "eine diskursive (Nicht-)Passung mit-organisiert" wird, als "deren Referenz die Sprache des Unterrichts, die schulische Kultur oder die soziale Herkunft" (138) dienen.

Mit einer anderen Form der Bewertung beschäftigt sich Vera Mundwiler in ihrem Beitrag *(An-)Passungen von Selbst- und Fremdbeurteilungen im Kontext schulischer Beurteilungsgespräche*. Sie zeigt mithilfe von konversationsanalytischen Betrachtungen und der Positionierungsanalyse, wie in Beurteilungsgesprächen in Schulen der Nordwestschweiz Passungen von Schüler*innenleistungen und -verhalten zwischen Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern verhandelt werden. Dabei stehen sowohl Aushandlungen von Positionierung und Identität als auch von Selbst- und Fremdbeurteilungen im Fokus. Im ersten Teil der Analyse wurden Sequenzen lehrkraftseitiger animierter Rede (Ehmer 2011) betrachtet, die meist auf hypothetische Schüler*innenäußerungen Bezug nehmen, wodurch statt einer expliziten Fremdzuschreibung der Lehrkraft eine Selbstzuschreibung inszeniert wird. Mundwiler zeigt, dass Lehrkräfte durch diese Form der animierten Rede einerseits die direkte Adressierung einer Person in Mehrpersoneninteraktion erreichen und andererseits eine Involvierung der Schüler*innen, die meist mit einer Ratifizierung oder einem Widerspruch auf die so geäußerte Identitätszuschreibung reagieren. Im zweiten Teil der Analyse widmet sich Mundwiler schriftlichen Selbstbeurteilungen von

Schüler*innen, die im Beurteilungsgespräch besprochen werden. Sie zeigt, dass die Selbstbeurteilung der Schüler*innen in der Regel in Richtung der Fremdbeurteilung der Lehrkraft angepasst wird. Die Beurteilung der Lehrkraft wird dadurch implizit als die 'richtige' Einschätzung dargestellt und es wird lediglich eine "Pseudo-Involvierung" (161) der Schüler*innen erreicht, die eben gerade nicht die Fähigkeiten der Schüler*innen zur Selbstreflexion bestärkt. Mundwiler zeigt damit in ihrem Beitrag die Grenzen der Wirksamkeit von lehrkraftseitigen Strategien in Beurteilungsgesprächen auf.

Helga Kotthoff und Falko Röhrs beschäftigen sich ebenso mit Elterngesprächen, nehmen jedoch Beratungsgespräche in den Fokus. In ihrem Beitrag *Mehr oder weniger ko-konstruierte Beratungsaktivitäten in schulischen Eltern-Lehrperson-Gesprächen* zeigen sie mit den Methoden der interaktionalen Soziolinguistik, dass sich die Beteiligung von Eltern in diesen Kontexten auf einem "Kontinuum von einfacher rezeptiver Beteiligung bis hin zu Ko-Konstruktionen bei der Problemdefinition" (190) einordnen lässt. Es wird deutlich, dass es Eltern, die sich durch das Erkennen von Problemen und das Benennen von bereits getroffenen Maßnahmen als schulisch kompetent darstellen, gelingt, die Beratung zu ko-konstruieren, pädagogische Handlungsempfehlungen einzufordern und teilweise sogar die Richtung der Beratung insofern zu ändern, als "die Lehrperson und ihre Möglichkeiten der Veränderung in den Fokus geraten" (190). Weniger schulisch kompetente Eltern zeigen im Gespräch durch schlichte Rezeption zwar Kooperation an, eine Ko-Konstruktion der Beratung erreichen sie jedoch nicht. Des Weiteren stellen die Autor*innen heraus, dass elterlicher Mitarbeit auch in Beratungsgesprächen eine große Bedeutung zukommt und diese explizit eingefordert wird. Herrscht diesbezüglich ein Dissens, da die Eltern nicht mit geforderten häuslichen Maßnahmen übereinstimmen, wird von ihnen lediglich Widerspruch in Bezug auf die Umsetzbarkeit der Maßnahmen, nicht jedoch auf inhaltlicher Ebene geäußert. Außerdem zeigen die Autor*innen, dass die Möglichkeit der aktiven Teilnahme der manchmal anwesenden Schüler*innen im Kontext Beratungsgespräch stark eingeschränkt ist, was sich durch die für Schüler*innen schwierige Abgrenzung des kommunikativen Aktivitätstyps erklärt. Dieser changiert zwischen Beratung und Handlungsaufforderung, was insofern problematisch für die Schüler*innen ist, da aus dem jeweiligen Aktivitätstyp unterschiedliche Konsequenzen für die Art der relevanten Reaktion folgen. Werden Schüler*innen bei der Beratung direkt adressiert, so antworten sie meist mit dem Anzeigen schlichter Rezeption oder Bestätigung. Die Autor*innen zeigen, wie dadurch im Kontext des Beratungsgesprächs schulseitig eine lediglich vordergründige Passung mit dem Individuum organisiert wird.

2.2. Interaktionsforschung, Ethnografie und Didaktik

Im Beitrag *Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht* argumentieren Georg Breidenstein und Tanya Tyagunova, dass das "Spannungsverhältnis" zwischen (fach-)didaktischen und praxeologischen Zugängen zu Unterricht "auch eine Entsprechung in der Empirie" (198) aufweist, die unter anderem in der unterschiedlichen Fokussierung beider Zugänge begründet liegt. Mithilfe von auf ethnografischen Beobachtungen basierenden Analysen individualisierten Unterrichts stellen die Autor*innen dieses Spannungsverhältnis dar. In der ausge-

wählten Szene bearbeiten die Schüler*innen Unterrichtsmaterial mit Selbstkontrollfunktion, bei dem jedoch, wie sich im Verlauf der Szene herausstellt, das Kontrollmuster fehlerhaft ist. Die Autor*innen zeigen, dass für die Schüler*innen die Erfüllung der gestellten Aufgabe und nicht die Richtigkeit der Antworten im Vordergrund steht. Da die Schüler*innen außerdem davon ausgehen, dass das Material nicht fehlerhaft konzipiert ist, werden die Routinen der Materialbearbeitung durch die Fehlerhaftigkeit nicht gestört, sondern daran angepasst. Zudem zeigt sich eine schüler*innenseitige "Indifferenz gegenüber den Inhalten" (208) des Materials, die zugunsten des Abarbeitens der Aufgaben in den Hintergrund treten. Es entsteht eine "Resistenz der Praxis gegenüber 'falschen' Regeln und fehlerhaftem Material" (212) und die eigentlichen Lernziele werden nicht erreicht. Des Weiteren zeigen Breidenstein und Tyagunova, dass durch das Ausbleiben lehrer*innenseitigen Intervenierens oder Unterstützens bei Selbstkontrollaufgaben außerdem ein Raum für die Ablösung der Selbstkontrolle durch Fremdkontrollen anderer Schüler*innen geschaffen wird. Die Autor*innen schließen mit einem Vorschlag zur produktiven Vereinigung der praxeologischen und der (fach-)didaktischen Perspektiven. Dafür erweitern sie die Figur des didaktischen Dreiecks (vgl. etwa Schröder 2001) um eine praxeologische Perspektive, indem sie schulisches Lernen "als Zusammenspiel von Praktiken der Strukturierung, der Aufgabebearbeitung und der Interaktionsorganisation" beschreiben und damit die "praktischen und situativen Vollzüge des Unterrichts in den Blick" (213) rücken.

Friederike Kern untersucht in ihrem Beitrag *Das Potenzial ethnografischer Fallarbeit für Professionalitätsentwicklung angehender Lehrkräfte* die Passung von erlebter Unterrichtspraxis und Theorie anhand von Kleingruppengesprächen aus zwei aufeinanderfolgenden Seminarsitzungen, in denen Studierende auf Grundlage vorher durchgeführter teilnehmender Beobachtungen von Deutschunterricht einen ethnografischen Fall konstruieren. Kern geht bei der Untersuchung gesprächsanalytisch vor und kombiniert das Konzept des *reflective practitioners* nach Schön (1983) mit dem Konzept der *professional vision* von Goodwin (1994) "im Sinne einer beständigen Relationierung und Kalibrierung von Wissen und praktischen Erfahrungen" (241f.). Sie setzt einen besonderen Fokus auf "Benennungs- und Rahmungsaktivitäten, mit denen die Studierenden versuchen, ihre Beobachtungen begrifflich zu fassen und einzuordnen" (223f.) und die sie als Versuche des Verknüpfens von fachlichem Wissen und Beobachtetem sieht. In den Untersuchungen zeigt die Autorin, dass durch die Fallarbeit Rahmungsaktivitäten und Reflexionen unter Einbeziehung linguistischen und sprachdidaktischen Wissens ausgelöst werden. Dieses Wissen ist jedoch eher oberflächlich und muss während des Seminars erst gemeinsam von den Studierenden rekonstruiert werden. Zudem werden eigene Wissenslücken von den Studierenden zwar erkannt, jedoch nicht oder nur teilweise gefüllt. Kern schließt mit dem Hinweis, dass es für eine gewinnbringende Umsetzung der Professionalisierungsmethode "expertenseitiger diskursiver Anleitungen bedarf" (243), um Studierende bei der Anwendung fachlichen Wissens zu unterstützen und eine angemessene fachdidaktische Rahmung und Einbettung des ethnografischen Falls zu erreichen.

3. Diskussion und Fazit

Der vorliegende Band besticht besonders durch die Vielfältigkeit der in ihm vereinten Beiträge, die durch Schlaglichter auf verschiedene schulische Kontexte ein umfangreiches Bild von relevanten Forschungsperspektiven zeichnen. Das Versprechen, zu zeigen, welchen Mehrwert qualitative und besonders mikroanalytische Zugänge "zu Fragen der Herstellung sozialer Ordnung in Unterricht und Schule und – weiter gefasst – zur Erzeugung von Bildungsungleichheit" (7) leisten können, wird zweifellos eingelöst. Die Beiträge des Bandes knüpfen dafür an die umfangreiche Forschung zu Unterrichtsinteraktion an (für einen Überblick vgl. etwa Becker-Mrotzek/Vogt 2009) und erweitern den Blick auf verschiedene, bisher insgesamt weniger gut erforschte Kontexte im schulischen Feld. Neben Unterrichtsgeschehen (Budde, Kordts, Kalthoff/Dittrich, Breidenstein/Tyagunov) und Elterngesprächen (Mundwiler, Kotthoff/Röhrs) sind das Schnittfeld von Familie und Schule (Budde), der Korrekturprozess von schriftlichen Schüler*innenarbeiten als ein Hintergrundprozess schulischen Geschehens (Kalthoff/Dittrich) und Kleingruppengespräche von Schüler*innen und Studierenden (Heller/Quasthoff, Kern) Gegenstand der Betrachtung. Während in den ersten sechs Beiträgen des Bandes auf diskursive Passungen und Praktiken in schulischen Kontexten eingegangen wird, verknüpfen die beiden Beiträge des zweiten Teils ethnografische und interaktionsanalytische Methoden mit einer didaktischen Perspektive. Durch die Tatsache, dass der Beitrag von Kern sich nicht mit schulischer oder Schüler*innen-Interaktion als solcher beschäftigt, entsteht eine gewisse Inkonsistenz innerhalb der Beiträge. Dessen ungeachtet eröffnet der weite Fokus Perspektiven für weiterführende Forschung in schulischen Kontexten, die über die naheliegenden und zugleich besser untersuchten Kontexte wie Unterricht oder Elterngespräch hinausgehen, und rückt deren Relevanz ins Blickfeld. In den Beiträgen wird mittels detaillierter Analysen eindrücklich dargestellt, dass eben nicht nur strukturelle Ausgangsbedingungen entscheidend für erfolgreiche Bildung sind und wie durch diskursive Praktiken und Passungen Bildungsungleichheiten in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Akteur*innen hergestellt und aktualisiert werden. Die Ergebnisse der Beiträge sind damit nicht nur für die Forschung, sondern darüber hinaus auch gesellschaftlich von großer Relevanz.

Die für die Analysen genutzten ethnografischen und interaktionsanalytischen Methoden sind für die Herausarbeitung von Praktiken und Passungen in schulischer Interaktion geeignet und werden insgesamt angemessen eingesetzt, ein stärkerer Einbezug prosodischer und multimodaler Ressourcen in die mikroanalytischen Analysen wäre an manchen Stellen jedoch wünschenswert gewesen. Alle Beiträge argumentieren aus einer Teilnehmer*innenperspektive heraus und verstehen den analysierten Kontext als interaktiv hergestellten Raum. Den methodischen Prämissen folgend, nutzen die Untersuchungen dokumentierte authentische Interaktion als Datengrundlage. Drei Beiträge nutzen Audio- und vier Videomaterial. Außerdem wird ergänzend zur Mikroanalyse auf durch teilnehmende Beobachtungen gewonnene Daten, Interviews und schriftliche Daten zurückgegriffen. In allen Beiträgen wird die Analyse entweder durch Transkriptausschnitte oder ethnografische Beobachtungsprotokolle nachvollziehbar gemacht, wenngleich der Verweis auf die verwendeten Transkriptionskonventionen nicht immer vorhanden ist (Kordt, Kalt-

hoff/Röhrs geben in einer Fußnote lediglich einen indirekten Verweis ohne Referenzangabe). Insbesondere die Kombination von Interaktionsanalysen einzelner Ausschnitte und ethnografischer Beobachtungen zur Einordnung der Daten in einen größeren Kontext sowie die Analyse simultan produzierter gesprochener und geschriebener Sprache zeigen Möglichkeiten der fruchtbaren gegenseitigen Ergänzung verschiedener Arten von Daten auf. Der Einbezug von Sekundärdaten eröffnet außerdem ein weiteres Feld für die Erhebung gewinnbringender Analysedaten. Auf formaler Ebene fallen im Literaturverzeichnis der Einführung des Bandes einige wenige fehlende Nachweise auf (3, 12, 15, 21). Weiterhin wird im Fazit des Beitrags von Jürgen Budde auf vier Akteur*innen referiert, die nicht Teil der vorherigen Analysen sind (47f.). Diese Kritikpunkte schmälern den Ertrag der Beiträge jedoch nicht.

Insgesamt leistet der Sammelband einen großen Beitrag im Bereich der Unterrichtsforschung, liefert wichtige Erkenntnisse zur interaktiven Herstellung von sozialer Ordnung und Bildungsungleichheiten in verschiedenen schulischen Kontexten, die besonders für Bildungsforscher*innen gewinnbringend sein können, und bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsfragen. Der Sammelband eignet sich vor allem für fortgeschrittene Studierende sprachwissenschaftlicher, pädagogischer oder soziologischer Studiengänge und Wissenschaftler*innen mit Interesse an mikroanalytischen Methoden, die forschungsmethodische Impulse suchen und sich neue Kontexte im schulischen Feld erschließen wollen.

4. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Blossfeld, Pia N. / Blossfeld, Gwendolin J. / Blossfeld, Hans-Peter (2020): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Wie lassen sich die begrenzten Erfolge der Bildungsreformen in Deutschland erklären?. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 70(3), 361-374.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin: De Gruyter.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96(3), 606-633.
- Harré, Rom / van Langenhove, Luk (1999): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford [u.a.]: Blackwell.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kotthoff, Helga (2015): Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. In: *Linguistics & Education* 31, 289-303.
- Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula / Kramer, Rolf-Torsten / Budde, Jürgen (Hg.) (2010): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lareau, Annette (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Quasthoff, Uta M. / Morek, Miriam (2015): *Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten*. Abschlussbericht. Dortmund.
- Sacks, Harvey (1972): *On the Analyzability of Stories by Children*. In: Gumperz, John J. / Hymes, Dell (Hg.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell, 325-345
- Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schröder, Hartwig (2001): *Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt"*. 3. erw. und akt. Aufl. München, Wien: Oldenbourg Verlag.

Christl Langer, B.A.
Universität Potsdam
Institut für Anglistik und Amerikanistik
Lehrstuhl für Englische Sprache der Gegenwart
Am Neuen Palais 10
14469 Potsdam

christl.langer@uni-potsdam.de

Veröffentlicht am 17.8.2021

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.