

Doing difference im frühen inklusiven Sprachunterricht Praxistheoretische Überlegungen zu Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule

Svenja Johannsen

Abstract: Der Englischunterricht der Grundschule, der in seiner Daseinsberechtigung in der heutigen digitalen und vernetzten Welt weiter Aufschwung gewinnt, rekurriert durch seine Fachspezifik per se auf das Fremde, Andersartige und auf Diversität. Der vorliegende Beitrag widmet sich der zentralen Frage, wie sich im Englischunterricht der Grundschule Möglichkeitsräume für diversitätssensible Differenzierung konstituieren und diese im Anspruch individueller Teilhabe von den schulischen Akteuren bearbeitet werden. Dies erfolgt im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie und mithilfe einer praxistheoretischen Betrachtungsfolie. Sichtbar werden Spannungsfelder, Ambivalenzen und Antinomien, die das unterrichtliche Geschehen und das Handeln der beteiligten Akteure durchziehen. Sie legen offen, dass auch ein Englischunterricht in der Grundschule sich nicht davon lösen kann, durch differenzierende Kontexte Differenz im Feld herzustellen und zu reproduzieren.

Stichwörter: Inklusion, Differenzierung, Differenz, Englischunterricht, Grundschule

Zitation: Johannsen, S. (2024): Doing difference im frühen inklusiven Sprachunterricht. Praxistheoretische Überlegungen zu Differenzierung und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 101-118.
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/705>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	102
1. Theoretischer Hintergrund: Verortung der Studie und aktuelle Forschungslage	103
2. Differenzierung und Differenz als Prozess. Eine praxistheoretische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand	104
3. DiEG-Studie zu Differenzierungs- und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule	105
3.1 Ethnografischer Zugang	105
3.2 Forschungsdesign der Studie	106
4. Zur Entstehung von Differenzierung und Differenz in unterrichtlichen Praktiken. Ausgewählte empirische Ergebnisse der DiEG-Studie.....	107
5. Diskussion	111
Literatur	114
Kontakt	118

Einleitung

Das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) und der daraus abgeleitete bildungspolitische Anspruch einer gemeinsamen Beschulung aller SchülerInnen führte zu einem Transformationsprozess, der nach wie vor Schule und Unterricht durchzieht und diese nachhaltig verändert. Angestrebt werden eine Schulkultur und Unterrichtspraxis, die unter Anerkennung der Heterogenität ihrer Schülerschaft Ungleichheiten bearbeiten und eine gleichberechtigte Teilhabe und Partizipation ermöglichen (Boban & Hinz, 2003; Bongartz & Rohde, 2015). Letzteres stellt ein „Kernanliegen, die *Conditio sine qua non*“ eines inklusiven Unterrichtsansatzes dar (Suter, 2019, S. 198) und meint dabei „wesentlich mehr als bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag, [...] es geht um selektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179). Das Prinzip der inneren Differenzierung ist dabei zur leitenden *Maxime* für die praktische Ausgestaltung inklusiver, diversitätssensibler Lehr- und Lernsettings avanciert (Eisenmann, 2016; Herzmann & Merl, 2017).

Dies gilt es (fach-)didaktisch einzulösen. So auch im Bereich einer inklusiven Englischdidaktik, die im vorliegenden Beitrag im Fokus steht. Seit seiner flächendeckenden Einführung in die Grundschulen im Schuljahr 2004/05 erwuchs aus dem Englischunterricht ein „geliebtes Kind“ (Böttger, 2020, S. 11), das in seiner Daseinsberechtigung in der heutigen digitalen und vernetzten Welt weiter Aufschwung gewinnt. Als *Lingua franca* omnipräsent in Medien, Kultur, Sport und Konsum, wirkt die englische Sprache in den kindlichen Alltag und Sprachgebrauch hinein und manifestiert sich in Unterricht und Pausenhof. Neben cool, canceln und lost finden immer neue Anglizismen Einzug in den passiven und aktiven Wortschatz der Kinder und Jugendlichen, nicht zuletzt das inzwischen allgemein bekannte „Cringe“, das 2021 öffentlichkeitswirksam zum Jugendwort des Jahres gewählt wurde. Dem Englischunterricht kommt unter inklusionstheoretischer Betrachtungsfolie zudem eine besondere Relevanz zu, als dass er als „Gateway to Languages“ (Schröder, 2009) oder „Brücke und Tor in die Welt anderer Sprachen“ und Kulturen (Hallet, 2011, S. 220) per se auf das Fremde und Andersartige rekurriert.

Während bis vor wenigen Jahren eine diversitätssensible Differenzierung unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft nur bedingt im englischdidaktischen Diskurs fokussiert wurde (Schäfer, 2014), wird diese inzwischen als ein übergeordnetes Unterrichtsziel angesehen und als eigenständiges Kernprinzip inklusiven Englischunterrichts betont (Bongartz & Rohde, 2015; Johannsen, 2018). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, der Teil der noch laufenden DiEG-Studie (Formen der Differenzierung und Differenzkonstruktion im Englischunterricht der Grundschule im Anspruch von Inklusion; Johannsen, 2018, 2019) ist. Er geht der Fragestellung nach, wie im inklusiven Englischunterricht Möglichkeitsräume für Differenzierung entstehen und auf welche Weise diese im Anspruch von Teilhabe verhandelt werden. Die Studie nutzt dabei eine praxistheoretische Betrachtungsfolie, durch die der Blick neben klassischen Differenzierungsformen auch auf die Rekonstruktion alternativer Formen der Differenzierung im Kontext von Alltagspraktiken verlagert wird, die SchülerInnen Teilhabe an und individuelle Zugänge zu Unterrichtsgegenstand und Sprache ermöglichen. Dabei legen die Ergebnisse der DiEG-Studie offen, dass insbesondere die Lehrkräfte in ihren Bemühungen um die Bearbeitung von Ungleichheit und die Teilhabe aller als Akteure im *doing difference* in Erscheinung treten. Ihre Inklusionsbemühungen sind untrennbar mit Formen der Differenzsetzung sowie praktischen Ein- und Ausschlussmechanismen im Rahmen sozialer Interaktionen und Praktiken verbunden, was zur Reifizierung von Defiziten und einer Naturalisierung von Differenz führen kann (Sturm & Wagner-Willi, 2015; Thon & Mai, 2018).

Im Folgenden soll zunächst der Kontext spezifiziert werden, in dem der vorliegende Beitrag zu verorten ist, und es wird ein Einblick in die Forschungslage der entsprechenden Diskurse gegeben (Abschnitt 1). Daran anknüpfend wird eine methodologische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand – Praktiken der Differenzierung und Differenzfestschreibung – nachgezeichnet, die das Potenzial eines praxistheoretischen Verständnisses von Unterrichtsprozessen aufzeigen soll (Abschnitt 2). Darauf aufbauend erfolgt ein kurzer Umriss der übergeordneten Forschungsstudie DiEG mit ihrem methodischen Vorgehen (Abschnitt 3). An einer exemplarisch ausgewählten Unterrichtssequenz aus den erhobenen Daten der DiEG-Studie soll anschließend aufgezeigt und analysiert werden, wie im Englischunterricht der Grundschule Möglichkeitsräume zur Differenzierung hervorgebracht werden und wie diese im praktischen Vollzug von Teilhabe und Ausschluss zu betrachten sind (Abschnitt 4). Der Beitrag endet mit zusammenfassenden Überlegungen zu den analysierten Unterrichtspraktiken und Spannungsverhältnissen eines mutmaßlich inklusiven Englischunterrichts (Abschnitt 5).

1. Theoretischer Hintergrund: Verortung der Studie und aktuelle Forschungslage

Te Inklusion stellt im derzeitigen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Diskurs nach wie vor ein zentrales Thema dar und ist als omnipräsentes „Buzzword“ (Köpfer, 2018, S. 165) zu einem terminologischen Referenzpunkt für die Thematisierung von Ein- und Ausschluss geworden. Zum Teil noch immer gekennzeichnet als Fuzzy Concept, geprägt von Diffusion und Unschärfen hinsichtlich einer Systematisierung und präzisen Definition (Budde, Blasse & Johannsen, 2016; Werning & Arndt, 2016), bewegt es sich insbesondere entlang zweier Diskursstränge, die zwischen einem engeren und einem weiten Inklusionsverständnis kontrastieren. Der vorliegende Beitrag folgt in seinen Ausführungen und seiner Analyse einem eher weiten Verständnis. Dieses geht über eine an Behinderungen orientierte Sichtweise hinaus und diskutiert grundlegende Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität und Differenz (ebd., S. 23). Dabei erfasst ein weites Inklusionsverständnis Heterogenität nicht in Form stabiler, ausschließlich rezeptiv wahrgenommener Differenzkategorien, sondern bemüht sich um die Flexibilisierung und Verflüssigung der unterschiedlichen Differenzlinien (Budde & Hummrich, 2015) und deutet Heterogenität als ein subjektiv konstruiertes Phänomen, das erst in sozialen Kontexten (re)produziert wird (Budde & Bittner, 2018). Die Bearbeitung von Heterogenität mit den damit verbundenen Differenzkonstruktionen ist dabei zu einem zentralen Beobachtungsgegenstand der Erziehungswissenschaften sowie insbesondere der rekonstruktiven Inklusionsforschung avanciert (ebd.; Köpfer, 2021). Desiderate bestehen noch hinsichtlich der grundlegenden Frage, „wie“ in den Praktiken Differenz konstituiert wird (Budde & Bittner, 2018, S. 225) sowie in der Rekonstruktion kollektiver, dialogischer Lern- und Bildungsprozesse (Köpfer, 2021). An beiden Punkten knüpft der vorliegende Beitrag in seiner Analyse an.

Als übergeordnete Frage, wie der didaktischen Herausforderung der Heterogenität von Lernenden zu begegnen sei, manifestiert sich – wie eingangs erwähnt – ein Fokus auf gleichberechtigter Teilhabe und Partizipation aller Lernenden. Inklusiver Unterricht könne nur dann erfolgreich sein, wenn versucht werde, der Heterogenität aller SchülerInnen durch umfassende didaktisch-methodische Maßnahmen gerecht zu werden (Feyerer & Prammer, 2016). Dies ist insbesondere in Form von diversitätssensibler Differenzierung und individualisierten Zugängen zu realisieren (Bartosch, 2017; Böttger, 2020; Bongartz & Rohde, 2015; Dose, 2019; Reich, 2014; Schäfer, 2014).

Mit der Hoffnung auf eine wertschätzende, inklusionssensible Unterrichtsrealität, die Benachteiligung reduziert, zeigt sich in dieser Forderung zugleich eine Antinomie pädagogischer Ordnungen. So steht am Beginn jeder produktiven Bearbeitung von Heterogenität zunächst die Wahrnehmung eben dieser (Budde, 2017). Erst die Wahrnehmung der Unterschiede, die stets Gefahr läuft, sich defizitorientiert in Kategorien und dem Markieren von Subjekten zu manifestieren (Thon & Mai, 2018), ermöglicht eine angemessene Diagnostik im Sinne einer Optimierung von Unterricht und Lernprozessen und des Ausgleichs von Benachteiligungen. So gehen Inklusionsbemühungen stets einher mit Differenzsetzungen sowie Ein- und Ausschlussmechanismen (Budde & Bittner, 2018; Sturm & Wagner-Willi, 2015).

Im Vergleich zur allgemein-pädagogisch, erziehungswissenschaftlichen Perspektive steht die empirische Forschung zur Inklusion aus fremdsprachendidaktischer Perspektive noch am Anfang (Dose, 2019; Köpfer, 2014; Kötter & Trautmann, 2018; Mihan, 2018) und stellt weiterhin sprichwörtlich „Neuland“ dar (Eßer, Gerlach & Roters, 2018, S. 21), das zahlreiche Forschungslücken aufweist und gleichzeitig vielfältige Potenziale bietet. Insbesondere die Forschung zum diversitätssensiblen Potenzial des Englischunterrichts der Grundschule sowie zu Interaktionsprozessen, im Rahmen derer ein verschärfter Blick auf die Entstehung von Differenzen geworfen wird, ist zurzeit (noch) marginal (Bierwirth, Blell & Fuchs, 2017). Wie eingangs angerissen, kommt dem Englischunterricht der Grundschule insofern eine besondere Schlüsselrolle und -funktion zu, als dass er durch seine fachliche Spezifik das Fremde unmittelbar zum Thema macht. Ihm liegt dabei eine doppelte Perspektivierung zugrunde. Fremdheit und Andersartigkeit werden stets in zweierlei Hinsicht erfahren – sprachlich und konzeptuell. Indem Fremdheitserfahrungen und -verstehen explizit in den Fokus rücken, kann der Grundschulenglischunterricht nicht nur das breite Spektrum seines fachlichen Gegenstandes herausstellen, sondern zudem Möglichkeitsräume entfalten, welche die sprachliche, kulturelle Vielfalt aber auch Individualität seiner SchülerInnen sichtbar machen und zu einem diversitätssensibilisierten Bewusstsein beitragen (Böttger, 2020; Doms, 2018; Köpfer, 2014). Hummrich und Budde folgend, werden Möglichkeitsräume hier als Chancenstruktur von Teilhabe und Zugehörigkeit verstanden (2016). Sie stellen ein Bedingungsgefüge dar, das von der relationalen Anordnung und Positionierung seiner Akteure bestimmt ist, das Teilhabe reguliert und spezifische Zugehörigkeitsoptionen eröffnet. Gleichzeitig werden in ihnen immer auch soziale Differenzierungen und gesellschaftliche Machtstrukturen reproduziert (Hummrich, 2022), die Begrenzungen und Ausschlussbedingungen sichtbar machen.

2. Differenzierung und Differenz als Prozess. Eine praxistheoretische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand

Der vorliegende Beitrag folgt einer praxistheoretischen Perspektive, die zunächst der grundlegenden Verortung dient und diese gleichzeitig in methodologischer Hinsicht als Analyseperspektive für sich beansprucht. Der Beitrag schließt dabei an neuere Formen der Praxistheorie an, wie sie z. B. von Schatzki (2010, 2017) und Reckwitz (2003) ausgestaltet werden, die nach theoretischen und empirischen Zugängen zur sozialen Welt suchen, um ein umfangreiches Bild sozialer Praxis zu zeichnen und Kultur als dynamischen, komplexen Prozess zu beschreiben. Indem sie soziale Praktiken in den Blick nimmt und analysiert, versucht die Praxistheorie Wissen über die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Strukturen, Normen und Praxis zu erlangen (Fritzsche, 2014) und Regelmäßigkeiten menschlicher Verhaltensweisen aufzuzeigen. Praxis ereignet sich dabei als sozialer Vollzug in räumlich und zeitlich bestimmbar und körperlich-materiell situierten Kontexten (Schmidt,

2012). Praktiken entstehen nicht einfach aus dem Nichts heraus, sondern erfolgen oder entstehen immer in zeitlicher Dependenz zu anderen, bereits erfolgten oder bestehenden Praktiken (Schatzki, 2016). Erst in ihrer situativen Bedingtheit und durch ihr relationales Verhältnis betrachtet, verketteten sich Praktiken zu einem Gesamtzusammenhang und einer Vollzugswirklichkeit (Hillebrandt, 2014). Durch ständige Wiederholungen in gleichbleibender, ähnlicher oder abgewandelter Form werden Praktiken konventionalisiert. Sie werden dadurch routinisiert, sind jedoch nicht starr, sondern beinhalten immer auch Momente der Ungewissheit (Reckwitz, 2003). Reckwitz folgend, markieren die Routiniertheit und gleichzeitige Unberechenbarkeit jedoch keinen Widerspruch in sich, sondern sind als zwei Seiten der „Logik der Praxis“ zu verstehen (ebd., S. 294). Die Routiniertheit der Praktiken bringt einen impliziten Referenzrahmen hervor, der durch gemeinsame Verständnisse, Teleoaffektivität (Zwecke, Ziele, Emotionen) und Regeln organisiert ist (Schatzki, 2016) und ein gemeinsam geteiltes Vollzugs- und Deutungswissen umfasst.

Im vorliegenden Beitrag soll die Analyseperspektive gezielt auf das Handeln der Akteure gerichtet werden, um zu untersuchen, wie diese im Vollzug sprachlich und nicht-sprachlicher Praktiken als Subjekte hervorgebracht und positioniert werden. Der Beitrag folgt hierbei dem Verständnis, das Subjektivierung als „relationales, ambivalentes und figuratives Geschehen im Medium wechselseitiger Adressierungen“ begreift (Idel & Rabenstein, 2018, S. 44). D. h., die Akteure werden in ihrem situativen Handeln stets zu anderen in Beziehung gesetzt. Sie sind dabei immer auch auf die Anerkennung der anderen angewiesen, durch die sie aber zugleich begrenzt werden, in dem, wer oder was sie sind.

3. DiEG-Studie zu Differenzierungs- und Differenzkonstruktionen im Englischunterricht der Grundschule

3.1 Ethnografischer Zugang

Um zu analysieren, wie Möglichkeitsräume für Differenzierung und Differenzkonstruktionen hergestellt werden und wie die Akteure sich in ihnen bewegen und positionieren, muss man soziale Praxis in ihrer Komplexität untersuchen. Dazu wird nicht nur eine präzise Gegenstandsbestimmung benötigt, sondern ebenso ein angemessenes methodisches Instrumentarium (Hillebrandt, 2014). Um die alltäglichen, allgegenwärtigen und körperlich-praktischen Prozesse von Praktiken zu erforschen, sieht Schmidt den methodischen „Schlüssel“ in ethnografischen Zugängen (Schmidt, 2012). Entsprechend der Annahme, dass soziale Phänomene im Vollzug erst durch die Subjekte und ihr Handeln konstruiert werden, geht es auch darum, diese Phänomene angemessen zu rekonstruieren. Die Ethnografie eignet sich deshalb in besonderer Weise, soziale Praxis rekonstruktiv zu beschreiben, als dass sie „Lebenswelten 'von innen heraus' aus Sicht der handelnden Menschen“ beschreibt (Flick, von Kardorff & Steinke, 2013, S. 14). Dies gelingt durch einen unmittelbaren Zugang mit direktem Einblick in das soziale Geschehen und die andauernde Präsenz vor Ort, welche ein Gespür dafür entwickeln lässt, „was im Feld 'los ist“ (Budde, 2014a, S. 135). Folgt man dem ethnografischen Prinzip einer größtmöglichen Offenheit, nutzt die Ethnografie durch ihren weitestgehend unvoreingenommenen Zugang zum Forschungsfeld auch „das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnet“ (Flick et al., 2013, S. 14). So lassen sich auch unerwartete neue Perspektiven verfolgen, die dazu beitragen, zu einem umfassenden Verständnis sozialer Wirklichkeit zu gelangen. Um zu analysieren, wie Möglichkeitsräume für Differenzierung und Differenzkonstruktionen hergestellt werden und wie die Akteure sich in ihnen bewegen und

positionieren, muss man soziale Praxis in ihrer Komplexität untersuchen. Dazu wird nicht nur eine präzise Gegenstandsbestimmung benötigt, sondern ebenso ein angemessenes methodisches Instrumentarium (Hillebrandt, 2014). Um die alltäglichen, allgegenwärtigen und körperlich-praktischen Prozesse von Praktiken zu erforschen, sieht Schmidt den methodischen „Schlüssel“ in ethnografischen Zugängen (Schmidt, 2012). Entsprechend der Annahme, dass soziale Phänomene im Vollzug erst durch die Subjekte und ihr Handeln konstruiert werden, geht es auch darum, diese Phänomene angemessen zu rekonstruieren. Die Ethnografie eignet sich deshalb in besonderer Weise, soziale Praxis rekonstruktiv zu beschreiben, als dass sie „Lebenswelten 'von innen heraus' aus Sicht der handelnden Menschen“ beschreibt (Flick, von Kardorff & Steinke, 2013, S. 14). Dies gelingt durch einen unmittelbaren Zugang mit direktem Einblick in das soziale Geschehen und die andauernde Präsenz vor Ort, welche ein Gespür dafür entwickeln lässt, „was im Feld 'los ist““ (Budde, 2014a, S. 135). Folgt man dem ethnografischen Prinzip einer größtmöglichen Offenheit, nutzt die Ethnografie durch ihren weitestgehend unvoreingenommenen Zugang zum Forschungsfeld auch „das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnet“ (Flick et al., 2013, S. 14). So lassen sich auch unerwartete neue Perspektiven verfolgen, die dazu beitragen, zu einem umfassenden Verständnis sozialer Wirklichkeit zu gelangen.

3.2 Forschungsdesign der Studie

Für die DiEG-Studie wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das den Englischunterricht (3./4. Klassen) an drei Grundschulen in Norddeutschland und die im Unterricht hervorgebrachten Möglichkeitsräume der Differenzierung und Differenzentstehung aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruiert. Die Rekonstruktion erfolgt insbesondere auf Grundlage teilnehmender Unterrichtsbeobachtungen, die an den drei ausgewählten Schulen in zwei fünfwöchigen Feldphasen jeweils zum Beginn und zum Ende des Schuljahres 2015/2016 durchgeführt wurden. Die Beobachtungen sind in Form von Feldnotizen dokumentiert, die in Ergänzung von Audiodaten zu Unterrichtsprotokollen transkribiert wurden. Diese Protokolle wurden kodiert und ausgewählte Sequenzen, die auf die Herstellung oder Bearbeitung von Differenzierung, Differenz oder Teilhabe verweisen, sequenziell interpretiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Durch die Identifikation von routinisierten Handlungs- und Interaktionsmustern sollen soziale Ordnungen und Strukturen herausgearbeitet und Bedeutsamkeiten für die Herstellung von Differenzierung und Differenz abgeleitet werden.

4. Zur Entstehung von Differenzierung und Differenz in unterrichtlichen Praktiken. Ausgewählte empirische Ergebnisse der DiEG-Studie

Für den vorliegenden Beitrag wurde aus dem vorhandenen Datenmaterial eine exemplarische Unterrichtssequenz ausgewählt. Sie zeigt eine typische unterrichtliche Alltagspraktik, die in ähnlicher Form auch in anderen Sequenzen der Daten rekonstruiert werden konnten. Die Szene entstammt der Grundschule Am Alten Forst¹, in der das Thema „Hobbies and sports“ fortgesetzt wird, das in einer der vorangegangenen Stunden begonnen wurde.

Im Klassenraum ist ein großer Kreis aus Sitzbänken aufgebaut. Die Lehrerin Frau Franke, und die SchülerInnen sitzen vor den Bänken im Sitzkreis auf dem Teppichboden. Frau Franke präsentiert einen großen laminierten Bogen, auf dem Fotos von Kindern abgebildet sind, die unterschiedliche Sportarten ausführen, und legt diesen in die Kreismitte. Unter den Bildern stehen in Sprechblasen kurze Aussagen, die jeweils einem Foto zuzuordnen sind.

Frau Franke zeigt mit ihrem Zeigefinger auf den Bogen und erklärt, dass dies „children from England and Ireland“ sind. Sie wird nun die Sätze aus den Sprechblasen vorlesen und fordert die SchülerInnen auf, gut zuzuhören und ihr nach jedem Satz zu sagen, von welchem Kind die Rede ist. Sie beginnt: „Hi. I’m from York. I can swim for one hour. I’m very good at it. Who is it?“ Es gibt viele Meldungen. Frau Franke wählt Milana aus, die auf das korrekte Foto auf dem Bogen zeigt, was Frau Franke mit einem „good“ quittiert. So wird mit weiteren acht Sätzen nach ähnlichem Muster verfahren; benannte Hobbys sind u. a. sailing, horse-riding und riding a unicycle. Die SchülerInnen wirken sicher in der Bearbeitung der Aufgabe. Am Ende lobt Frau Franke die SchülerInnen mit einem „very good“.

Dann blickt sie in die Runde: „Now I want to talk to *you* about sports. Tell me...which sport you are *good* at. Tell me about *you*. Tell me. Talk!“ Sie wendet sich Joschi zu und fordert ihn auf: „Try, Joschi. Erzähl mir von dir, wie das ist mit dir und Sport. Wo bist du gut drin, was magst du? *Tell* me, versuch mal.“ Er zögert erst lange, sagt dann aber sicher und recht flüssig: „My name is Joschi. I’m nine. I like swimming. I don’t like ... judo. I’m good in swimming (Frau Franke: “at”) at swimming. I’m not good at ... hockey.“ „Super!“, ruft Frau Franke und fängt spontan an zu klatschen. Die SchülerInnen zögern kurz, dann steigen auch sie ins Klatschen ein. Frau Franke fragt, wer noch erzählen möchte, woraufhin sich mehrere Kinder melden. Marlene wird drangenommen: „My name is Marlene. I am nine. I like swimming. I don’t like hockey ... I ... (Frau Franke flüstert: “I’m good at”) I’m good at handball, I’m not good at judo.“ Auch hier klatschen Frau Franke und die anderen SchülerInnen Beifall und Frau Franke lobt mit den Worten „really good“. Als nächster Schüler wird Finn ausgewählt.

Finn: “My name is Finn. I’m nine. I’m ... äh ...”

Jemand flüstert: „I like ...“

Finn: “I like ... handball. I don’t like swimming ... and judo ... I’m not good at swimming.”

Frau Franke verharrt einen Moment und fragt nach, ob Finn wirklich „not good at swimming“ sei, woraufhin Finn seinen Kopf schüttelt. Frau Franke sagt ihm, dass er es ja trainieren könne. „Do some training, then you’ll be better.“ Zu allen gewandt fährt sie fort, „okay, weiter“, bevor sie sich unterbricht mit den Worten „oh, first we have to ...“ und anfängt zu klatschen. Einige SchülerInnen setzen ein.

¹ Alle Namen, d. h. der Schule und Personen wurden zwecks Anonymisierung geändert.

Dann sagt Frau Franke, dass sie noch „one more presentation“ hören möchte, „das ist ja so ‘ne Vorstellung“. Unter vielen Meldungen wählt Frau Franke Theo aus. Er startet sofort und spricht sehr zügig: „My name is Theo. I’m nine. I like tennis. I don’t like, hm, judo. I’m good at handball. I’m not good at hockey.“ Frau Franke und die MitschülerInnen klatschen Beifall. Es melden sich noch mehrere weitere SchülerInnen, aber Frau Franke beendet die Übung, woraufhin einige Kinder ein langgedehntes „No!“ in die Klasse rufen. Frau Franke lächelt und wirft ein: „The rest ... bei noch mehr mach ich das gleich persönlich, okay? In der Freiarbeitsphase ... Dann können alle mir das einmal erzählen.“

Der materielle Ausgangspunkt der hier beschriebenen Alltagspraktik ist ein laminiertes Bogen zum Thema „Sports and hobbies“, auf dem Kinder aus England und Irland visualisiert sind, die verschiedenen Sportarten nachgehen. Das Fremde, hier in Form der sportlichen Aktivitäten, wird in einer anschlussfähigen Form präsentiert. Die abgebildeten Sportarten und Hobbies weisen Ähnlichkeiten zu Tätigkeiten auf denen auch deutsche Kinder in ihrer Freizeit nachgehen oder die ihnen zumindest vertraut sein dürften. Die Möglichkeit, das Fremde und die Interkulturalität durch eher traditionellere oder länderspezifische Aktivitäten zum Thema zu machen, scheint mithilfe dieses Materials nicht ausgeschöpft. Durch seine thematische und inhaltliche Ausrichtung appelliert der Bogen jedoch stark an die Motivation der SchülerInnen und scheint sie zur Auseinandersetzung anzuregen, was sich in „vielen Meldungen“ widerspiegelt. Mit einer *listen-and-match*-Übung nimmt die Lehrerin Frau Franke zunächst eine sprachliche und inhaltliche Entlastung der Thematik vor und schult das Hörverständnis der SchülerInnen. Diese scheinen die abgebildeten und beschriebenen Hobbys „sicher“ identifizieren zu können und werden mit einem „very good“ gelobt.

Anschließend erfolgt durch Frau Frankes Aufforderung „Now I want to talk to *you* (...) Tell me about *you*“ ein Transfer in zweifacher Form. Zunächst verschiebt Frau Franke den Fokus von den rezeptiven Fertigkeiten der SchülerInnen umgehend auf die produktiven Fertigkeiten. Dabei nimmt sie eine didaktische Steigerung vor, die die SchülerInnen anordnet, ohne mögliche Hilfsmittel wie Wortkarten, Satzanfänge oder vorgegebene *chunks* unmittelbar eigenständig zu produzieren. Zudem werden die SchülerInnen motiviert, ausgehend von den zuvor gehörten Beschreibungen anderer Kinder nun individuelle Assoziationen zu sich und ihren eigenen Hobbys zu tätigen. Durch die Subjektivierung der SchülerInnen als ‚Ganze Person‘ eröffnet sich ein neuer Bezugsrahmen, die Kinder *selbst* werden ins Zentrum gerückt. Gleichzeitig wird der ursprüngliche Bezugsrahmen differenter Kulturen weiter aufgelöst und das Fremde, das zuvor Thema war, an bestehende alltägliche Erfahrungen und Bezugspunkte aus der eigenen Lebenswelt assimiliert.

Einen Orientierungsrahmen für ihre Sprachproduktion bietet den SchülerInnen die zuvor bearbeitete Hörverständnis-Aufgabe. Eine konkrete Aufgabenstellung und Erwartungshaltung bezüglich der neuen Aufgabe bringt Frau Franke jedoch nicht zum Ausdruck. Vielmehr erscheint ihre Aufforderung offen: „Now I want to talk to *you* about sports. Tell me... which sport you are *good* at. Tell me about *you*. Tell me, Talk!“ Sie bewegt sich entlang einer Achse vom kommunizierenden „talk“ zum erzählenden „tell“. Intendiert Frau Franke ein ähnliches Format wie zuvor, wäre ein „tell me“ am ehesten zielführend – ein Kind erzählt, alle anderen hören zu. Doch ihre sprunghaften Aufforderungen zum Sprechen und/oder Erzählen geben der Aufgabe eine nicht klar definierte Rahmung. Von einer formlosen, freien Plauderrunde zum funktionalen, instrumentalisierten Sprechakt scheint alles möglich – solange eine Äußerung erfolgt. Der drängende Aufforderungscharakter zeigt sich in Frau Frankes verstärkter, dreifacher Forderung „tell me about *you*. Tell me. Talk!“

Dass die direkte Wahl auf den Schüler Joschi fällt, lässt sich als Zutrauen in seine Kompetenz interpretieren; verknüpft mit der Erwartung, dass er der Aufgabe gerecht wird.

Unter Zunahme des didaktischen Prinzips des *code switching* (Riehl, 2014) präzisiert Frau Franke die an ihn gestellte Aufgabe, wobei auch hier vieles offenbleibt: „Try, Joschi. Erzähl mir von dir, wie das ist mit dir und Sport. Wo bist du gut drin, was magst du? *Tell me*, versuch mal.“ Mit der Dopplung des „Try, Joschi“ und „versuch mal“ entzieht sie der Situation geschickt den Druck und bestärkt Joschi. Joschis anfängliches „lang[es]“ Zögern, lässt sich als Irritation oder fehlende Kompetenz deuten, oder aber als eine Stillephase des Nachdenkens, Abrufens und Vorstrukturierens. Letztere Lesart scheint denkbar, denn anschließend erzählt Joschi „sicher und recht flüssig“ von sich und seinen Hobbys. Doch dabei belässt er es nicht. Er erweitert den ihm vorgegebenen Rahmen („Wo bist du gut drin, was magst du?“) selbstständig um vier zusätzliche Komponenten. Dabei berücksichtigt er Informationen zum eigenen Namen, seinem Alter, einer unliebsamen Sportart sowie einer Sportart, die er nicht gut beherrscht. Möglicherweise rekurriert Joschi dabei auf die anfängliche offene Aufforderung „*Tell me about you*“ und beweist hier eindrucksvoll seine spontane Sprachkompetenz, oder aber er bedient sich – ebenfalls in beachtlicher Weise – an einem Repertoire aus gewohnten, einstudierten *chunks*, Mustern und Satzstrukturen, die er fast, so scheint es, automatisch abspult. Trotz einer unklar formulierten Handlungsaufforderung durch Frau Franke scheint Joschi genau bewusst, was diese von ihm einfordert. Joschi rahmt seine Antwort dabei mit einer kurzen Ich-Beschreibung und beginnt diese mit der Nennung seines Namens („My name is Joschi“). Die Tatsache, dass diese Äußerung unter seinen ja durchaus vertrauten GesprächspartnerInnen keine Irritationen auslöst, stützt die Annahme, dass seine Art der Sprachmitteilung einer routinierten, bereits existierenden Praktik entspringt. Formal und inhaltlich offenbar angemessen, markiert Frau Franke Joschis Mitteilung entsprechend durch ein ausgerufenes „Super!“ als erfolgreiche Sprachproduktion. Sein Beitrag scheint einer Form der zusätzlichen Anerkennung und Wertschätzung zu bedürfen, die nicht allein verbal zu leisten ist, sondern durch ein „spontan[es]“ Klatschen einen materiellen Nachdruck und zeitliche Streckung erfährt. Frau Frankes Klatschen evoziert wiederum eine Reaktion der anderen SchülerInnen, die dieses offenbar als implizite Aufforderung verstehen und sich dem Klatschen nach kurzem Zögern anschließen.

Entlang der offenbar gewohnten Praktik der ritualisierten Sprachmitteilung und gestützt durch Joschis Vorlage offenbart sich nachfolgend ein Erwartungshorizont. Eine Äußerung nach dem Muster Name – Alter – geliebte Sportart – ungeliebte Sportart – Sportart, die gut beherrscht wird – Sportart, die nicht gut beherrscht wird, scheint die soziale Ordnung und Norm zu sein, der sich die anderen Kinder fügen. So setzt die Schülerin Marlene an Joschis Antwortmodell an und liefert das passende Pendant. Selbst Frau Franke rekurriert auf Joschis Vorlage, indem sie Marlene mit dem Flüstern des nächsten Satzanfangs dirigiert, als diese zögert: „My name is Marlene. I am nine. I like swimming. I don't like hockey ... I ... (Frau Franke flüstert: „I'm good at“) I'm good at handball, I'm not good at judo.“ Wie zuvor Joschi berichtet auch Marlene umfangreich aus ihrer Lebenswelt und erfüllt die Erwartungen an die vorgegebene Aufgabe. Ihre erfolgreiche Sprachproduktion wird mit Frau Frankes Worten „really good“ anerkannt sowie mit klatschendem Beifall des Kollektivs, welcher sich als neue Praktik zu etablieren erscheint.

Als nächster wird der Schüler Finn ausgewählt. Er startet nach gleichem Muster und orientiert sich anfänglich ebenfalls an Joschis Vorlage: „My name is Finn. I'm nine.“ Als er anschließend ins Stocken gerät, ist es wieder Joschis aufgestellte bzw. reproduzierte Norm, die den nachfolgenden Beiträgen als unausgesprochene, aber basisgebende Struktur zugrunde liegt, auf die zurückgegriffen wird. Im Protokoll als „Jemand“ bezeichnet, ist es diesmal nicht Frau Franke, sondern eine nicht näher definierte Stimme aus dem Kollektiv, die

sich hervortut, um den Sprechenden zurück auf die richtige Spur zu lenken („Jemand flüstert: ‚I like‘“) und die gesetzte Norm zu wahren. Finn greift die Vorgabe kurzzeitig auf, „I like ... handball“, bricht die etablierte Struktur jedoch im nächsten Zug unmittelbar auf, indem er zwei Aussagen abweichend zum bisherigen Muster tätigt. Mit der Aufzählung „swimming ... and judo“ benennt er gleich zwei Sportarten, die er nicht mag; dafür nennt er keine Sportart, die ihm gut liegt. Finns Beitrag korreliert damit mit der aufgebauten impliziten Erwartungshaltung; sie markiert einen Bruch. Dieser manifestiert sich im weiteren Vorgehen. Statt des erwarteten Lehrerinnen-Feedbacks und Beifallklatschens verlässt Frau Franke den etablierten Rahmen. Aus einem nicht bekannten Grund stellt Finns Äußerung für sie einen Anlass dar, diese zu hinterfragen („Frau Franke fragt nach, ob Finn wirklich ‚not good at swimming‘ sei“) und einen Dialog zu initiieren. Erstmals wechselt sie dabei explizit auf die inhaltliche Ebene des Gesagten und verschiebt den Fokus entsprechend ihrer anfänglichen Ankündigung, „I want to talk to *you* about sports“, zum dialogischen „talk“.

Mit ihrer Nachfrage, ob er „wirklich“ nicht gut schwimmen könne, scheint Frau Franke zudem eine Form der Verwunderung oder Irritation zum Ausdruck zu bringen. Durch den Rückgriff auf die Leiblichkeit rückt sie damit den Aspekt der Körperlichkeit in den Fokus und nimmt in Kauf, Finn vor der Gruppe als unспортlich bloßzustellen. Dieser schüttelt auf ihre Nachfrage nur stumm den Kopf. Dies scheint wiederum eine direkte Reaktion der Lehrkraft hervorzurufen, die Finn mitteilt: „Do some training, then you'll be better.“ Frau Frankes Worte lassen verschiedene Lesarten zu. Von einer einfachen Floskel im Sinne von „Übung macht den Meister“ über ein authentisches Interesse an Finns Fähigkeiten und Potenzial bis hin zu einer defizitbetonenden, leistungsorientierten Wertung ihres Schülers scheint alles denkbar. Als sie fortfahren will („okay, weiter“), setzt sich der Bruch zu den vorangegangenen SchülerInnen-Beiträgen fort. Finn erhält kein verbales Lob der Lehrkraft und entsprechend erfolgt auch zunächst kein kollektives Klatschen. Letzteres scheint sich jedoch als etablierte Praktik etabliert zu haben, als Frau Franke sich selbst ermahnt („oh, first we have to...“) und doch noch mit dem Klatschen beginnt; ein verbales Lob erfolgt jedoch noch immer nicht. Ihre Formulierung („have to“) im Sinne von ‚müssen‘ betont dabei die soziale Komponente der Praktik; da zuvor bei den anderen Kindern geklatscht wurde, muss nun auch bei Finn geklatscht werden. Verhalten schließt sich ein Teil der Gruppe Frau Frankes Aufforderung an („Einige SchülerInnen setzen ein.“). Anders als seinen MitschülerInnen zuvor bleibt Finn ein Teil der kollektiven Anerkennung verwehrt.

Anschließend teilt Frau Franke ihren SchülerInnen mit, dass sie noch „one more presentation“ hören möchte, die „ja so 'ne Vorstellung“ darstellt. Von ihrer ursprünglichen Vorgabe, dem spontanen, offenen Erzählmoment im geschützten Raum, hat sie sich nun weitgehend entfernt. Geblieben scheint – durch unbeabsichtigte Schützenhilfe ihres Schülers Joschi und seiner „Musterlösung“ – ein Instrument der formellen Vorstellung und Präsentation. Ausgewählt wird der Schüler Theo, der abschließend die gewohnte soziale Ordnung wiederherstellt, indem er sich exakt an Joschis anfänglicher Vorlage orientiert. Seinen Sprachvorgang schließt er erfolgreich ab und wird entsprechend mit Beifall belohnt. Mehrere weitere Meldungen und der lautstarke Protest („No!“) nach Beendigung der Übung durch Frau Franke zeugen von einer hohen Motivation aufseiten der SchülerInnen und dem offenkundigen Wunsch, sich selbst mitzuteilen. Frau Franke nimmt spontan Bezug auf die sich situativ ergebene Erwartungshaltung ihrer SchülerInnen und bietet ihnen einen Alternativvorschlag an: Sie mache das in der Freiarbeitsphase „gleich persönlich“, damit ihr „alle [...] das einmal erzählen“ können, wobei sie die SchülerInnen im Unklaren darüber lässt, was „das“ impliziert. Damit bleibt die Lehrkraft auch bis zum Schluss ihrer wechselnden Linie treu. Die unmittelbar vorangegangene Aufforderung zur Präsentation („one more

presentation“) hebt sie auf und springt nun abschließend zurück zum anfänglichen „Erzählen“. Mit den Worten „können [...] erzählen“, betont sie dabei die Optionalität und Entscheidungsfreiheit der SchülerInnen und schließt die Übung mit einem weiterführenden Erzählangebot, das einen Austausch im geschützten Raum, im informellen Rahmen unter vier Augen („persönlich“) suggeriert.

5. Diskussion

Resümierend betrachtet, zeigt die ausgewählte Unterrichtssequenz der DiEG-Studie eine typische Unterrichtspraktik des Englischunterrichts in der Grundschule in Gestalt eines offenen in sich differenzierten Erzählansatzes, der auf die individuelle Lebenswelt der SchülerInnen rekurriert und diese zum aktiven Sprachhandeln in der Fremdsprache anregt. Durch ihre Aufforderung („Now I want to talk to *you* about sports. Tell me... which sport you are *good* at. Tell me about *you*. Tell me. Talk!“) gibt die Lehrkraft einen Orientierungsrahmen vor und eröffnet den Diskurs. Einerseits erscheint ihre Aufgabenstellung vage und diffus. Andererseits werden durch den nicht klar definierten Handlungsspielraum „differenzierende (Sprach-)Freiräume“ (Johannsen, 2018, S. 104) konstruiert, die spezifische Handlungsmöglichkeiten für die SchülerInnen figurieren und eine unterschiedliche Bewältigung der Aufgabe erlauben. So sieht auch Böttger in kurzen Dialogen oder kleineren Vorträgen, die einer freien und offenen Ausgestaltung unterliegen, das Potenzial für eine „äußerst fein dosierbare Differenzierung“ (Böttger, 2020, S. 44). Von einer Einwort-Äußerung über *chunks* oder Phrasen zu ganzen Sätzen und schließlich einer mehrzeiligen Beschreibung müsste alles möglich sein. Durch Formen des Scaffolding oder unterschiedlich gestaltete Sprechhilfen und Support-Angebote könnte das Differenzierungspotenzial einer entsprechenden Aufgabe noch weiter ausgeschöpft werden (Hallet, 2011; Klewitz & De Florio-Hansen, 2017). Das natürliche Differenzierungspotenzial der beschriebenen Aufgabe wird in den vorliegenden Daten durch den Schüler Joschi belegt, der die Vorgabe der Lehrkraft umsetzt, dann aber den vorgegebenen Handlungsspielraum weitet, indem er seinen Sprachbeitrag um mehrere zusätzliche Komponenten erweitert, die nicht explizit eingefordert waren und seine sprachliche Kompetenz unter Beweis stellt. Seine Leistung verdient insofern besondere Aufmerksamkeit, als dass er – als Erster ausgewählt und aus der Gruppe herausgelöst – unter Zugzwang steht, die geforderte Aufgabe angemessen zu lösen, ohne sich dabei an einem vorherigen Sprachvorbild zu orientieren oder die Folgen der eigenen Sprachproduktion oder die Reaktion der beteiligten Akteure abschätzen zu können. Die Tatsache, dass Joschi die Aufgabe offensichtlich erfolgreich bewältigt und sich entsprechend als kompetentes, souveränes Subjekt hervorbringt, könnte einerseits auf einen gemeinsam geteilten Wissens- und Orientierungsrahmen unterrichtlicher Handlungen hindeuten, der auf ein implizites kollektives Wissen verweist (Herzmann & Merl, 2017). Ebenso könnte es auf den ritualisierten Charakter der Unterrichtspraktik rekurrieren, nach der Joschi sich eines bekannten und etablierten Instrumentes aus vorangegangenen, routinisierten Praktiken bedient und sein Handeln situativ flexibel auf die neue aktuelle Unterrichtssituation anpasst. Der Geschlossenheit routinierter, reproduzierter Praktiken und repetitiver Muster sozialer Praxis steht dabei immer ein relatives Maß an Offenheit und Unberechenbarkeit gegenüber, welches sich erst kontextspezifisch ergibt (Hillebrandt, 2014; Reckwitz, 2003). Gerade für den frühen Sprachunterricht kann ein systematisches Vorgehen, das über einen längeren Zeitraum Routinen schafft, die zunächst öfter wiederholt und dann im weiteren Vorgehen schrittweise adaptiert und erweitert werden, zur Etablierung differenzierender Maßnahmen beitragen (Böttger, 2020; Dose, 2019). Gleichzeitig kann den

SchülerInnen so auf nachhaltige Weise der eigene Lernfortschritt und Kompetenzzuwachs sichtbar gemacht werden.

Grundsätzlich sind es die Akteure, wie in diesem Falle die Schüler Joschi oder Finn, die durch ihr Handeln immer wieder neue, innovative, veränderte Praktiken erzeugen oder formen, die sich in ihrem relationalen Verhältnis zu einem Gesamtzusammenhang verketteten. Im Fokus steht hierbei nicht vorrangig das Handeln des einzelnen Subjekts, sondern vielmehr das praktische Tun aller Akteure, die sich kontinuierlich positionieren und zueinander in Bezug setzen (Herzmann & Merl, 2017). So werden auch die MitschülerInnen durch ihr Handeln oder Nicht-Handeln spezifisch positioniert und werden Teil des Prozesses des *doing difference*; indem sie etwa solidarische („Jemand flüstert“), anerkennende (Beifall) oder widerständige (Beifall wird verweigert) Bemühungen zeigen.

Der Sprachbeitrag des Schülers Joschi formt eine abgewandelte Praktik, die im Verlauf der beobachteten Unterrichtssequenz als das neue Maß der Dinge gilt, an dem sich die anderen Akteure fortan orientieren. Als auffällig erweist sich dabei der starke Fokus auf das Einhalten der formalen Ordnung in Form von impliziten Regeln, Reihenfolgen und Strukturen, welches die inhaltliche Ebene in den Hintergrund treten lässt. Wurde Joschi noch zugestanden, wie er auf den Erzählanlass seiner Lehrkraft reagiert, bleibt allen nachfolgenden SchülerInnen die Chance verwehrt, die anfangs offene Aufgabe inhaltlich selbstständig auszufüllen und individuell für sich zu lösen. Das Handeln der Lehrkraft in dieser Situation erscheint dabei fast paradox. So spiegeln ihre Bemühungen einerseits ein Kernprinzip eines modernen, inklusiven Englischunterrichts wider – die SchülerInnen-Orientierung (Johannsen, 2018). Diese stellt sie unter Beweis, indem sie den Bruch in ihrer determinierten Unterrichtsplanung und -ausgestaltung, den Joschi mit seinem spontanen Impuls vollzieht, mit Begeisterung aufgreift und das Unterrichtsgeschehen entsprechend adaptiert. Jedoch erteilt sie seinem Beitrag eine derartige Besonderung, die jegliche nachfolgende Adaption negiert, sodass sich der Moment der Öffnung hin zu einem mitbestimmenden, mitgestalteten Unterricht sogleich wieder schließt.

Dies legt ein wiederkehrendes Spannungsfeld der beobachteten Unterrichtspraktik offen, nach der die hervorgebrachten Möglichkeitsräume sich als ein Bedingungsgefüge erweisen, das bestimmte Handlungen ermöglicht, andere eher ausschließt (Hummrich & Budde, 2016). Der ursprünglichen Offenheit der Aufgabe und dem damit verbundenen Differenzierungspotenzial steht ein starrer, fester Rahmen mit einer uniformen Erwartungshaltung gegenüber, nach der alle das Gleiche leisten müssen und eine gleiche Anerkennung zu erwarten haben. Ein Abweichen von der Vorgabe oder gar ein alternatives Vorgehen scheinen nicht erwünscht. Lösen sich die SchülerInnen zu stark von der Vorgabe ab, sind unsicher oder geraten ins Stocken, tritt in Gestalt von Frau Franke und den MitschülerInnen sogleich ein Kontrollsystem hervor, das die entstandene Differenz offenlegt und den Abweichler zurück in die richtige Spur dirigiert, was das Potenzial der eingangs differenzierenden Herangehensweise letztlich auflöst.

Die Lehrkraft zeigt sich in der beobachteten Unterrichtspraktik dabei als ambivalente Figur, die über die gesamte Dauer Teil des Kollektivs ist, sich aber wiederholt aus diesem herauslöst. Zum einen durch Formen der Differenzmarkierung, wie im Umgang mit dem Schüler Finn beschrieben, den sie durch Hinterfragen und Kommentieren seiner Aussagen explizit besonders und im Zuge seines Normverstoßes als defizitär markiert. Zum anderen aber auch, wenn es darum geht, exkludierende Tendenzen zu verhindern und inklusive Momente in Form positiver Wertschätzung und Individualität anerkennender Praxis zuzulassen, wie etwa ihre sprachliche und nonverbale Reaktion auf den Beitrag Joschis oder ihr spontanes Erzählangebot im Anschluss an die Übung, zu dem sie explizit „alle“

SchülerInnen bestärkt und zur aktiven Teilhabe animiert. Somit erfüllt die Lehrkraft gleichermaßen förder- und selektionsorientierte Differenzierungstendenzen und verweist damit auf eine Differenzierungsantinomie pädagogischen Handelns (Helsper, 2004; Trautmann & Wischer, 2011).

Wie anhand der vorliegenden Daten sichtbar wird, evozieren die antinomischen Spannungsfelder, die den Unterricht durchziehen, Handlungsproblematiken für die Beteiligten und betonen die Bedeutung einer pädagogischen Professionalisierung im Sinne einer reflexiven Kompetenz (Budde, 2014b). Erst eine entsprechende Reflexivität ermöglicht es Lehrkräften, Unterricht inklusionssensibel zu adaptieren und pädagogische Antinomien unter Wahrung von Bildungsgerechtigkeit und Wertschätzung aller Lernenden erfolgreich zu bearbeiten (Schmitz, Simon & Pant, 2019; Thon & Mai, 2018; Welskop & Moser, 2020). Dies umfasst ein reflexives Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Heterogenität, diversitätssensible Prozesse sowie potenzielle Benachteiligungen, die mit Differenzierungspraktiken einhergehen – insbesondere im Hinblick auf den inklusionspädagogischen Anspruch an Schule und Unterricht.

Abschließend sei noch auf die Grenzen des vorliegenden Beitrages verwiesen. So beansprucht dieser in seiner Analyse keine Vollständigkeit oder Ausdeutung der beschriebenen Unterrichtssequenz. Ebenso bildet die Sequenz nur einen kleinen Ausschnitt schulischer Wirklichkeit ab und steht exemplarisch für die Rekonstruktion von Differenzierung und Differenzkonstruktionen in den beobachteten Settings, bildet jedoch nicht alle Praktiken ab, die unter dieser Betrachtungsfolie im Rahmen der DiEG-Studie rekonstruiert werden konnten. In diesem Zusammenhang wären weitere Untersuchungen am erhobenen Datenmaterial von Interesse, um einen Abgleich unterschiedlicher wie auch ähnlicher Fälle vorzunehmen und wiederkehrende Strukturen sowie Routinen und Regelmäßigkeiten für die unterrichtliche Praxis abzuleiten.

Literatur

- Bartosch, R. (2017). Sustainable Inclusion. Lernaufgaben für Kinder mit Lernschwierigkeiten. *Grundschulmagazin Englisch*, 1, 31-34.
- Bierwirth, A.; Blell, G. & Fuchs, S. (2017). Wie divers ist Englischlernen? – Konzepte in Forschung und Praxis zum inklusiven Englischunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/447>
- Böttger, H. (2020). *Englisch lernen in der Grundschule. Eine kindgerechte Fachdidaktik* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion*. Martin-Luther-Universität. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Bongartz, C. M., & Rohde, A. (2015). English for all – an introduction. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 11-23). Peter Lang.
- Budde, J. (2014a). Differenz beobachten. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133-149). transcript Verlag (Pädagogik).
- Budde, J. (2014b). Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme. *Bildung und Erziehung*, 67(1), 103-118.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33-41.
- Budde, J., Blasse, N., & Johannsen, S. (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 13-26). Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J. & Bittner, M. (2018). Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. Zwischen Kategorie und Ordnung. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 225-243). Springer.
- Doms, C. (2018). Inklusiver Englischunterricht in Ausbildung und Schule. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 119-137). Waxmann.
- Dose, J. (2019). *Inklusiver Englischunterricht. Eine empirische Studie zum Status quo in der Sekundarstufe I*. Springer VS.
- Eisenmann, M. (2016). Binnendifferenzierung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 358-361). UTB.
- Eßer, G., & Roters, B. (2018). Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 9-24). Waxmann.
- Feyerer, E., & Prammer, W. (2016). Vorwort. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts* (Schriftenreihe des BZIB, Bd. 1, S. 5-7). Eigenverlag BZIB.

- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). rowohlt's enzyklopädie.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Mieth & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329-345). transcript Verlag.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Kallmeyer.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Julius Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Merl, Thorsten (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *ZISU*, 6(1), 97-110.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Springer VS.
- Hummrich, M. & Budde, J. (2016): Jugend im Spannungsfeld von Teilhabe und Individuation. Biografische und institutionelle Möglichkeitsräume der Inklusion. In A. Köpfer & U. Böing (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 44-59). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hummrich, M. (2022). Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. *DDS*, 114(1), 22-33.
- Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 41-53). Springer VS.
- Johannsen, S. (2018). Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik. Differenzierungsstrukturen in (Sprach-)Freiräumen. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (S. 99-114). WVT.
- Johannsen, S. (2019). Rekonstruktive Überlegungen zu Differenz- und Differenzierungsstrukturen im inklusiven Englischunterricht. Sprachexpertinnen und -experten im multikulturellen Klassenzimmer. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. <http://inklusive-englischunterricht.de/tagung-2018/dokumentation/>
- Klewitz, B. & De Florio-Hansen, I. (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag.
- Köpfer, A. (2014). Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (S. 157-166). WVT.

- Köpfer, A. (2018). Inklusive Bildung und gemeinsam geteilte Sprache. Gegenstandsorientierte Transformation der didaktischen Adressierung im Fremdsprachenunterricht? In: R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.): *Inklusion und Nachhaltigkeit – Entwicklungslinien einer modernen Englischdidaktik* (S. 165-182). WVT.
- Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/64>
- Kötter, M., & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe I. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 139-158). Waxmann.
- Mihan, A. (2018). English for everyone? Überlegungen einer Englischdidaktikerin zu Implikationen von Inklusion für Konzepte von Englischunterricht. In R. Bartosch & A. Köpfer (Hrsg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik* (S. 77-98). WVT.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahar, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. WBG.
- Schäfer, U. (2014). Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion* (S. 45-62). WVT.
- Schatzki, T. R. (2010). Materiality and Social Life. *Nature and Culture*, 5(2), 123-149.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm (Sozialtheorie)* (S. 29-44). transcript.
- Schatzki, T. R. (2017). Sayings, texts and discursive formations. I: A. Hui, T. R. Schatzki & E. Shove (Hrsg.), *The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners* (S. 126-140). Routledge.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp.
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H. A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Klinkhardt.
- Schröder, K. (2009). Englisch als Gateway to Languages. In C. Fäcke (Hrsg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension* (S. 69-85). Lang.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(1), 64–78.
- Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*. J. B. Metzler, Springer.

- Thon, C. & Mai, M. (2018). Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 113-129). Springer.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Springer VS.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Welskop, N., & Moser, V. (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In: E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 19-29). Verlag Julius Klinkhardt.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (2016). Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, S. 19-46). Gilles & Francke.

Kontakt

Svenja Johannsen, Europa-Universität Flensburg, Fakultät III, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Pädagogik des Primarbereichs, Auf dem Campus 1a, Gebäude Helsinki, Raum HEL 111, 24943 Flensburg

E-Mail: svenja.johannsen@uni-flensburg.de

Weitere Angaben zu der Autorin:

Svenja Johannsen M. Ed. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg im Arbeitsbereich Pädagogik des Primarbereichs.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).