

**Passungsverhältnisse zwischen  
normativen und habitualisierten Wissensdimensionen**

—

**Eine rekonstruktive Studie zu Handlungsorientierungen  
von Schüler\*innen**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades philosophie (Dr. phil.)

am Institut für Erziehungswissenschaften

an der Europa-Universität Flensburg

vorgelegt von

Marina Dangelat



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Schule, Unterricht und Leistung – Spannungsverhältnisse</b> .....	<b>10</b>
2.1 Schule und Leistung .....	10
2.1.1 Konstitutive Spannungsverhältnisse: Selektion, Integration und Chancengleichheit .....	11
2.1.2 Konstitutive Spannungsverhältnisse: Schule zwischen Institution und Organisation.....	15
2.2 Unterricht und Leistung .....	17
2.2.1 Konstitutive Differenz von Lehren und Lernen im Unterricht ....	17
2.2.2 Differenz von Leistungserbringung und Leistungsbewertung als mehrdeutiger unterrichtlicher Konstruktionsprozess .....	21
2.2.3 Unterrichtliche Leistung als (Re-)Produktion und Prozessierung von sozialer Differenz .....	33
2.2.4 Verschiebungen von Leistungsanforderungen im Kontext von Heterogenität und Individualisierung .....	37
<b>3. Theoretisch-methodologische Einbettung</b> .....	<b>43</b>
3.1 Differente Logiken des Wissens .....	43
3.2 Analytische Heuristik .....	58
3.3 Entfaltung der Forschungsfrage.....	63
<b>4. Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>66</b>
4.1 Dokumentarische Methode .....	66
4.2 Leitfadengestützte Gruppendiskussion .....	69
4.3 Forschungsfeld.....	70
<b>5. Analyse der Gruppendiskussionen</b> .....	<b>75</b>
5.1 Gruppe <i>Ultimatum</i> .....	75
5.1.1 Oberthema: Unterricht .....	75
5.1.2 Oberthema: Leistungsanforderungen.....	91
5.1.3 Oberthema: Leistung.....	100
5.1.4 Ergebnisse der reflektierenden Interpretation .....	106
5.2 Gruppe <i>Tabelle</i> .....	110
5.2.1 Oberthema: Unterricht .....	110
5.2.2 Oberthema: Leistungsanforderungen.....	124
5.2.3 Oberthema: Leistung.....	141
5.2.4 Ergebnisse der reflektierenden Interpretation .....	154
5.3 Gruppe <i>Zeit</i> .....	158

---

5.3.1	Oberthema: Unterricht.....	158
5.3.2	Oberthema: Leistungsanforderungen .....	167
5.3.3	Oberthema: Leistung .....	170
5.3.4	Ergebnisse der reflektierenden Interpretation.....	177
<b>6.</b>	<b>Kontextbezogene Kontrastierung .....</b>	<b>183</b>
6.1	Vergleichskontext: Schule.....	183
6.2	Vergleichskontext: Unterricht .....	187
6.3	Vergleichskontext: Beziehungen.....	194
6.4	Vergleichskontext: Anforderungen .....	200
6.5	Vergleichskontext: Leistung.....	205
<b>7.</b>	<b>Typenbildung .....</b>	<b>216</b>
7.1	Typologisierung der Handlungsorientierungen.....	216
7.2	Typologisierung der Wissensdimensionen.....	223
7.3	Typologisierung der impliziten Reflexionen.....	226
7.3.1	Optimierung.....	226
7.3.2	Partikularisierung.....	231
7.3.3	Regulierung .....	236
7.3.4	Resignation .....	242
7.4	Theoretisierende Betrachtung.....	248
<b>8.</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>256</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>266</b>
	<b>Danksagung.....</b>	<b>282</b>

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Implizites Wissen.....	51
Abbildung 2: Orientierungsmuster .....	53
Abbildung 3: Analytische Heuristik .....	61
Abbildung 4: Typologisierung der Wissensdimensionen.....	224
Abbildung 5: Relation von normativem und habitualisiertem Wissen .....	250
Abbildung 6: Kontinuum zwischen Konvergenz und Divergenz .....	252

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse der reflektierenden Interpretation Gruppe <i>Ultimatum</i> .....	107
Tabelle 2: Ergebnisse der reflektierenden Interpretation Gruppe <i>Tabelle</i> .....	154
Tabelle 3: Ergebnisse der reflektierenden Interpretation Gruppe <i>Zeit</i> .....	178
Tabelle 4: Modi der Handlungsorientierungen in Vergleichskontexten .....	223

## 1. Einleitung

Das Erbringen und Bewerten von Leistungen im schulischen Kontext kann als eine der Dimensionen von schulisch-organisiertem Unterricht gesehen werden. Dementsprechend ist auch die Auseinandersetzung mit der Frage nach der schulischen Leistung eines der breit diskutierten Themen der Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein et al. 2011; Decristan und Jude 2017; Gellert et al. 2014; Idel und Rabenstein 2016; Reh und Ricken 2018; Sansour et al. 2018; Schäfer 2018; Schilmöller 2011; Sturm 2018). Die Frage wird aus unterschiedlichen theoretischen und empirischen Perspektiven betrachtet und dadurch kontrovers diskutiert (vgl. Lüders 2001).

Einige empirische Zugänge betrachten die Leistung in Schule und Unterricht als kognitive Disposition bzw. als Kompetenz der individuellen Schüler\*innen unter Einbeziehung zahlreicher Faktoren (vgl. z. B. Helmke 2007; Schrader und Helmke 2008). Der beobachtete Output der Lernenden soll nach diesem Verständnis über die erbrachte Leistung Rückschlüsse auf die vorhandenen Dispositionen der Lernenden ermöglichen. Das zentrale Anliegen und die Überzeugung dabei sind die prinzipielle Möglichkeit, den Output durch die entsprechende Gestaltung von Lehr- bzw. Lernarrangements, z. B. im Sinne des Angebot-Nutzungs-Modells, steuern zu können (vgl. Helmke 2007).

Idel und Rabenstein (2016) fassen dieses Verständnis von Leistung wie folgt kritisch zusammen:

„Leistung ist so gesehen eine zwar veränderliche, aber auch relativ stabile Disposition, die im Unterricht unter bestimmten Rahmenbedingungen eines Lehr-Lernarrangements realisiert, gemessen und bewertet wird.“ (ebd., S. 10)

Im Gegensatz dazu betrachten sie Leistung als soziale Konstruktion der beteiligten Akteure, die in der unmittelbaren Interaktion im Unterricht entsteht und in diesem Kontext zu verstehen ist (vgl. Bräu 2015; Breidenstein et al. 2011; Gellert et al. 2014; Idel und Rabenstein 2016; Kalthoff 2014). Damit wird das Verständnis von Leistung von einem individualistischen Blick abgelöst und die Frage nach der Sozialität der Leistung gestellt. Mit dem Verständnis der Leistung als soziale Konstruktion geht auch eine Normalitätskonstruktion einher. Diesbezüglich konstatiert Bräu (2015): „Normalitätsvorstellungen enthalten also Bewertungsmaßstäbe, die mit einer Diskriminierungsgefahr für die ‚Abweichenden‘ verbunden sind.“ (ebd., S. 23) Somit wird

die Leistungsbewertung zu einem für die Positionierung der Akteur\*innen im schulischen Alltag konstitutiven Element, welches nicht folgenlos bleibt bzw. differente Anschlusspotenziale an diese Maßstäbe für die Schüler\*innen bietet.

Ein bedeutsamer Bestandteil der schulischen Leistung bzw. Leistungserbringung ist deren Bewertung. Noten sind eine Möglichkeit, diese zum Ausdruck zu bringen. Einerseits werden diese Noten mit dem Schulerfolg in Verbindung gebracht (vgl. Meier 2015, S. 67), andererseits können sie als „Währung“ (Meulemann 1999, S. 313) der Leistung in den Institutionen des Bildungswesens fungieren.

„Das Bildungswesen ist der einzige Bereich des sozialen Lebens, in dem Leistung nicht nur als diffuses Orientierungs- und Bewertungskriterium gilt, sondern durch spezifische rechtliche und organisatorische Regelungen meßbar gemacht worden ist.“ (ebd.)

Aus strukturfunktionalistischer Perspektive erfüllt die Schule als Institution des organisierten Lehrens und Lernens auch eine Allokations- und Selektionsfunktion im Rahmen der gesellschaftlichen Struktur, unter anderem durch die Zuschreibung von Leistung und die Herstellung von Leistungsunterschieden (vgl. Decristan und Jude 2017, S. 120).

Die sozialisations- und institutionstheoretische Perspektive zeigt auf, dass sich die institutionalisierten Prozesse und Strukturen außer durch ihren intendierten und expliziten Charakter auch durch implizite Strukturierungen auszeichnen und dadurch spezifische Praktiken der Herstellung von (Nicht-)Anschlussfähigkeit hervorrufen (z. B. Diskussion um *hidden curriculum* prominent durch Heinze 1980; Jackson 1975; Zinnecker 1975, 1978). Spezifisch für die Anforderungen, welche im Rahmen des unterrichtlichen Geschehens an die Schüler\*innen gestellt werden, ist, so Gellert (2013), dass diese nur teilweise expliziert werden und sie damit die Akteur\*innen in nicht durchschaubare Anforderungsstrukturen verwickeln. Darauf verweisen auch die Ausführungen zum Bildungssystem von Bourdieu (2012 [1987]):

„Das Schulsystem macht natürlich nicht alles explizit, was in ihm steckt: Der wesentliche Teil dessen, was die Schule vermittelt, wird nebenher erworben. Das Klassifikationssystem z. B. wird über die Stufenfolge der Wissensvermittlung eingepägt, oder auch vermittels der Prämissen des organisatorischen Aufbaus (Hierarchie der Fächer, der Zweige, der Übungen, etc.) wie der Funktionsweise der Institution Schule (Notengebung, Bestrafungssystem, etc.). Doch muß diese aus Gründen der Vermittlung zwangsläufig immer auch den von ihr weitergegebenen Stoff einem Mindestmaß an Rationalisierung unterwerfen.“ (ebd., S. 122)



Aus diesen Überlegungen heraus kann die Leistung u. a. auch als Prozess der Decodierung von expliziten und impliziten Anforderungen gesehen werden (zum Überblick vgl. Bräu und Fuhrmann 2015; Gellert 2013). Die Schüler\*innen sind aufgefordert, nicht nur die Anforderung zu verstehen und zu decodieren, sondern sie sollen auch versuchen, diese auf bestimmte Art und Weise umzusetzen (vgl. Gellert 2013, S. 216).

Aus der praxistheoretischen Perspektive markiert Breidenstein (2006) „das Eigenleben der Zensuren“ (ebd., S. 225 ff.). Somit kann Leistung auch als eine Konstruktion verstanden werden, welche innerhalb der schulischen Strukturen als ein Verhältnis zu dieser hergestellt wird. Die Leistung der Schüler\*innen besteht dabei in der Decodierung der – mehr oder weniger explizit – an sie gestellten Anforderungen. Diese setzen aber eine weitere Decodierungsleistung voraus: Verschiedene schulische und unterrichtliche Settings an sich müssen interpretiert werden, da die institutionellen Anforderungen nicht als klare schulische Leistungsordnung verstanden werden können, sondern vielmehr als heterogenes und dennoch aufeinander bezogenes bzw. aufeinander verweisendes Bündel von Anforderungen fungieren. Es ist davon auszugehen, dass die Handhabung und Verhandlung der Leistungsanforderungen im schulischen Unterricht als mehrdeutiges Setting in Bezug auf die leistungsbezogenen Erwartungsstrukturen sowie die Handlungsoptionen der Leistungserbringung auf der kommunikativen und implizit-praktischen, und damit nicht immer auf der reflexiven Ebene vollzogen werden. Die Erfahrungen, welche die Schüler\*innen mit dem schulischen Leistungsprinzip machen bzw. wie sie dieses erleben, basieren auf der konstituierenden Verkettung der oben genannten Ebenen.

Die Diskurse zu Schule, Unterricht und Leistung können im Sinne Durkheims ([1895] 1976) als machtvolle institutionalisierte „soziale Tatsachen“ (Durkheim [1895] 1976, zit. nach Abels 2019, S. 120) betrachtet werden, zu welchen und innerhalb welcher die schulischen Akteure sich positionieren bzw. positioniert werden. Unterrichtliche Strukturen konstituieren sich im Sinne eines öffentlichen Diskurses und werden damit durch die Kollektivität der Erfahrungen geprägt. Dabei werden diese Erfahrungen nicht nur erzeugt, sondern auch entsprechend der Anforderungsstrukturen und Erwartungen honoriert bzw. sanktioniert. Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen an das Individuum zur Leistungserbringung und der Leistung an sich, die erst als solche gelten kann, wenn sie durch die Institution attestiert, zugemessen und dem Individuum als seine individuelle Leistung zugeschrieben wird. Dementsprechend kann von schulischen

Strukturen als ein Erfahrungsraum gesprochen werden, in welchem eine feldspezifische Logik konstitutiv ist. Diese, so in Rückgriff auf Bourdieu, erzeugt einen „Möglichkeitshorizont an Praxisformen [...]“ (Kumoll 2014, S. 225). Die Erfahrungen, die durch ihre Einbettung in die sozialen Beziehungen erzeugt werden, formieren sich im praktischen Sinn: „jene präreflexive, unterbewußte Beherrschung der sozialen Welt, die von den Akteuren durch ihr dauerhaftes Eintauchen in diese Welt erworben wird“ (Wacquant 1996, S. 41, zit. nach Kumoll 2014, S. 225). Im praxeologischen Sinne kann diese Erfahrung als praktischer Sinn unter den Begriff der „Strategie“ (ebd.) gefasst werden.

Seit den 1970er-Jahren ist eine Zunahme von Untersuchungen zur Sicht von Schüler\*innen auf die Schule zu verzeichnen, wozu auch die Perspektive der neuen Kindheitsforschung seit den 1990er-Jahren beigetragen hat (vgl. Breidenstein 2018). Dabei werden die Schüler\*innen „nicht mehr nur als Objekt der Forschung, sondern zunehmend als Subjekt im Mittelpunkt des Forschungsprozesses [betrachtet]“ (Maschke und Stecher 2010, S. 137) gestellt.

Bislang liegen allerdings nur wenige Studien vor, die sich dem impliziten Wissen der Schüler\*innen über die (Leistungs-)Anforderungsdecodierung widmen (vgl. für Grundschule Klaas 2007) und dabei die Sicht von Schüler\*innen aus praxistheoretischer Perspektive in den Blick nehmen. Die empirischen Analysen von Klaas (2007) weisen u.a. darauf hin, dass die Schüler\*innen bereits in der Eingangsstufe der Grundschule „dem Unterricht eine sinnhafte Struktur unterstellen und [...] Alltagstheorien zur Unterrichtsqualität entwickeln“ (ebd., S. 216).

Somit richtet sich das Forschungsvorhaben auf die impliziten handlungsleitenden und -generierenden Orientierungen von Schüler\*innen im Hinblick auf die schulischen Anforderungen. Das, was als Leistung gilt, was als Leistung von den Schüler\*innen fokussiert wird und wie sie sich zur Leistungserbringung positionieren, ist keineswegs eindeutig (vgl. Schäfer 2018, S. 53).

Dem Forschungsinteresse folgend wurden leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit Schüler\*innen an Gemeinschaftsschulen in unterschiedlichen Regionen Schleswig-Holsteins durchgeführt. Die Gemeinschaftsschule stellt im Rahmen des Forschungsinteresses in mehrfacher Hinsicht eine spannende Schulform dar. Erstens erscheint sie in der Bildungslandschaft als neu etablierte Schulform, die sich gegenüber den

anderen Schulformen abgrenzt. Möglicherweise kann sie institutionstheoretisch als in einem Ausformungsprozess bzw., mit Nohl (2013) gesprochen, in einem „sozialen Wandel“ (ebd., S. 60) befindliche Schulform betrachtet werden:

„[...] wo sozialer Wandel geschieht, wo sich also gesellschaftliche Strukturen verändern und neue Relationen sozialer Orientierungen und Erfahrungen zu Tage treten. Diese Relationen sind, wengleich sie von Individuen durchaus einzeln erlebt werden, nicht vorsozial. Vielmehr können die typisierten Relationen typischer Orientierungen den Keim neuer kollektiver Strukturen bilden.“ (ebd.)

Zweitens deuten die Entwicklungen des Schulsystems in Deutschland in den letzten Jahren auf eine Verschiebung von Lern- und Leistungskultur hin (vgl. z. B. Breidenstein und Rademacher 2016; Budde 2013a; Feldhoff et al. 2020; Idel und Rabenstein 2016, 2018; Rabenstein et al. 2015; Reh et al. 2015; Sturm 2016; Sturm et al. 2020), unter anderem auch im Hinblick auf die Etablierung eines Unterrichts, welcher sich verstärkt als individualisiert und differenziert zu begreifen versucht. Dabei steht die Leistungsbewertung in einem dialektischen Verhältnis zwischen der Individualisierung von Lern- und Leistungswegen und der zugeschriebenen Leistung, die auf der Basis personenunabhängiger, formaler Kriterien im Anspruch einer meritokratischen Verteilung der Leistung festgelegt wird. Die zugeschriebenen Leistungen sollen die individuellen Leistungen vergleichbar und auch außerhalb der Schule legitim machen, mit damit einhergehenden Erwartungen an die Leistung als „zentralen Indikator für die Beurteilung der gerechten Verteilung des Gutes ‚Bildung‘“ (Bayer und Wohlkinger 2017, S. 169).

Drittens ist eine Verschiebung in der Organisation des Bildungswesens in Richtung der Zweigliedrigkeit (vgl. Nikolai 2019; Wacker 2017) bzw. des Zweisäulensystems (vgl. Budde 2019) zu beobachten. Wird die zweigliedrige Bildungslandschaft betrachtet, kann grob von zwei Modellen der Ausgestaltung gesprochen werden. Nikolai (2019) unterscheidet die vertikale und die horizontale Zweigliedrigkeit (vgl. ebd., S. 97). Im letzteren Modell bietet auch die – je nach Bundesland unterschiedlich bezeichnete – Schulform neben dem Gymnasium die Möglichkeit, die Hochschulreife zu erreichen (vgl. ebd.). Dies gilt auch für Schleswig-Holstein. Programmatisch stehen die Einführung von sogenannten Gemeinschaftsschulen und die Auflösung der Haupt-, Real- und Gesamtschulen für die Etablierung einer Schulform, welche den individuellen Lernprozessen der Schüler\*innen durch das längere gemeinsame Lernen in leistungsheterogenen Lerngruppen sowie differenzierten Formen des Unterrichts Rechnung tragen soll. Damit beansprucht die Gemeinschaftsschule auf der

programmatischen Ebene, ein möglicherweise chancengerechteres Instrument der öffentlichen Bildung innerhalb des Schulsystems zu sein, welches nicht nur die individuellen Lernwege zu begleiten versucht, sondern diese auch durch den Einsatz von kompetenzorientierten Bewertungs- und Leistungselementen angemessen zu beurteilen vermag.

Tendenziell gehen diese Entwicklungen mit einer Zunahme von Mehrdeutigkeit und Pluralität sowie damit verbundenen Differenzierungen der Leistungsanforderungen einher, was sich z. B. in der „Ausdifferenzierung von Leistung“ (Idel und Rabenstein 2016, S. 14) und in der „Verschiebung von Leistung“ (ebd.) zeigt. Parallel dazu verstärkt sich das Spannungsverhältnis zwischen der Forderung nach individueller Leistungsbewertung und der gleichzeitigen Zunahme von deren Standardisierung bzw. Bürokratisierung.

Ausgehend von den aufgeführten Überlegungen ist es das Anliegen dieser Arbeit, das Passungsverhältnis zwischen den institutionellen normativen Anforderungsentwürfen in Bezug auf die Leistungsbewertung und -erbringung und dem habitualisierten Wissen aus Sicht der zentralen schulischen Akteur\*innen – den Schüler\*innen – in den Blick zu bekommen. Die Leistung lässt sich als Konstruktion expliziter und impliziter Erwartungshaltungen verstehen, welche die Schüler\*innen interpretieren bzw. deutend decodieren und in einem habitualisierten praktischen Sinn formen, der als „Orientierungsgrundlage für soziale Praktiken und Vorstellungen“ (Kumoll 2014, S. 225) fungiert. Das Verhältnis von institutionellen Anforderungen und habitualisierter Praxis ist für die Herstellung der Leistung konstitutiv, da das schulische Feld und damit die Leistungsordnung als „ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“ (Bourdieu 1996, S. 127, zit. nach Kumoll 2014, S. 225) gesehen werden können.

Die rekonstruktiv angelegte empirische Untersuchung geht der übergeordneten empirischen Frage nach: *Welche Handlungsorientierungen zu unterrichtlichen Leistungs- und Bewertungsanforderungen lassen sich aus Sicht der Schüler\*innen rekonstruieren und in welchem Verhältnis stehen sie zur (Nicht-)Passung?*

Damit richtet sich das Forschungsinteresse auf die Handlungsorientierungen der Schüler\*innen, welche in der Art und Weise der Entfaltung von Wissenshorizonten und in deren Relationierung zur Formation der institutionellen Anforderungen erfasst werden.

Als methodologischer und methodischer Zugang wurden die Gruppendiskussion sowie die Dokumentarische Methode gewählt. Diese ermöglicht es, die erfahrungsbasierten handlungsleitenden und -generierenden Orientierungen der Schüler\*innen im Hinblick auf die Leistungsbewertung zu erforschen. Mit dem Verfahren der Gruppendiskussion hat diese Studie den Anspruch, ein methodisch-methodologisches Problem zu lösen, zu welchem Breidenstein et al. (2011) in ihrer Studie zur „Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule“ im Hinblick auf die Erfassung von erfahrungsbasiertem Alltagswissen aus Sicht der Akteur\*innen konstatieren:

„Die konkrete, gegenwärtige Bedeutung von Zensuren, jenseits externer Gratifikation oder weit in der Zukunft liegender Karriereversprechen, bleibt in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern eine Leerstelle. Das Mittel des Interviews scheint hier an eine systematische Grenze zu stoßen. Die Bedeutung der Noten ruht zu tief in der selbstverständlichen Gegebenheit des Alltagswissens, als dass die Beteiligten darüber auskunftsfähig wären.“ (ebd., S. 13)

Die Studie versucht, mithilfe der Dokumentarischen Methode und leitfadengestützter Gruppendiskussionen dieses methodische Problem zu lösen, indem die impliziten Wissenshorizonte und die habituelle Praxis geradezu in den gruppendynamischen Aushandlungen (re-)produziert werden. Die habituelle Verinnerlichung der institutionellen Strukturen bzw. deren Deutung und die daraus resultierenden möglichen Passungsverhältnisse können nur aus bzw. mit Sicht der Akteur\*innen rekonstruiert werden. Auf dieses theoretische und empirische Problem wird in dieser Studie einerseits unter Beachtung einer für die Schule konstitutiven Spannung der organisationalen und institutionellen Logiken (vgl. Bohnsack 2017b) und andererseits durch die Relationierung der differentiellen Logiken der Wissensdimensionen eingegangen, um die institutionellen Erwartungen aus Sicht der Akteur\*innen zu rekonstruieren und zu deren habituellem Wissen relationieren zu können sowie hinsichtlich der Konvergenz bzw. Divergenz zu diskutieren. Geimer (2014) legt dar, dass „Orientierungen gemäß eines kommunikativ-generalisierten, diskursiven Wissens zwar (per definitionem) reflexiv verfügbar sind, aber nicht immer auf der Ebene des Bewusstseins operieren müssen“ (ebd., S. 115). Durch die Betrachtung der Wissensdimensionen des normativen impliziten und des habitualisierten Wissens werden diese als zwei differente Logiken der sozialen Wirklichkeit erfasst und angemessen in ihrem wechselseitigen Verhältnis methodisch-methodologisch berücksichtigt.

Zugrunde liegt die Annahme, dass habituelle implizite Muster im Sinne des Habituskonzepts als „strukturierte und strukturierende Struktur“ (Bourdieu 2012 [1987], S. 279) zu verstehen sind und im Sinne des *modus operandi* immer schon im Verhältnis zur strukturierten Struktur des Feldes im Sinne des *opus operatum* stehen; somit können sie erst in dieser Verschränkung angemessen gedeutet werden.

Die Studie gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil sowie in eine Diskussion der empirischen Befunde. Der Forschungsstand (Kapitel 2) wird insofern aufgeführt, als dass die vorliegende Forschung zu Schule, Unterricht und Leistung hinsichtlich des markierten Spannungsverhältnisses befragt wird. Ausgehend von der theoretischen Verortung der Leistung als soziale Praxisform der Selbst-Positionierung und der Fremd-Positionierung durch andere innerhalb der institutionalisierten Erwartungsstrukturen wird in der theoretisch-methodologischen Einbettung plausibilisiert, dass sich die Herstellung der (Nicht-)Passung konstitutiv methodologisch in einem Spannungsverhältnis der differenten Logiken des Wissens bzw. der Sozialität befindet. Schlussendlich werden diese Überlegungen in die für das empirische Vorgehen leitende analytische Heuristik überführt (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird der methodologische und methodische Ertrag des leitfadengestützten Gruppendiskussionsverfahrens und der Dokumentarischen Methode für die Erschließung der Forschungsfrage diskutiert und plausibilisiert. Zur Vorstellung des Forschungsdesigns der vorliegenden Studie gehört auch die Darstellung der Gemeinschaftsschulen als Forschungsfeld. Die Gruppendiskussionen werden anhand ausgewählter Sequenzen entlang der leitenden Themen analysiert (Kapitel 5). Darauf folgend werden die Rekonstruktionen in einem fallübergreifenden kontrastiven Vergleich entlang der herausgearbeiteten Vergleichskontexte in den Dimensionen des normativen und des habitualisierten Wissens zueinander ins Verhältnis gesetzt (Kapitel 6). Die Kontrastierung mündet in eine Typenbildung (Kapitel 7). Diese wird zunächst für die Modi der Handlungsorientierungen vorgenommen, welche empirisch das Verhältnis zwischen den Logiken des habitualisierten und des normativen Wissens abstrahierend abbilden. Anschließend werden die Wissensdimensionen typologisiert. Die beiden Schritte der Typologisierung ermöglichen, Typen der impliziten Reflexion herauszuarbeiten, welche generative Modi der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen den kontrastiven Auflösungen in den Wissensdimensionen und den Modi der Handlungsorientierungen darstellen. Anschließend wird die Typenbildung hinsichtlich der Konvergenzen bzw. Divergenzen zu institutionellen Anforderungs- und

Erwartungsstrukturen theoretisierend diskutiert. Die vorliegende Studie schließt mit der Diskussion der empirischen Ergebnisse (Kapitel 8).

## 2. Schule, Unterricht und Leistung – Spannungsverhältnisse

Die Frage danach, was Schule ist, wird entlang eines breiten Spektrums von Zugängen diskutiert, es gibt keinen allgemein anerkannten Konsens (vgl. Semper et al. 2017, S. 32) darüber, wie dieser Gegenstand zu bestimmen wäre. Semper et al. (2017) fassen in einem Überblicksartikel zur Schul- und Unterrichtsforschung die differenten Zugänge zum Gegenstand Schule mithilfe mehrerer wissenschaftstheoretischer Grundpositionen zusammen (vgl. ebd., S. 33). Dabei unterscheiden die Autor\*innen mit Blick auf den vorliegenden Forschungsstand differente Handlungsebenen und theoretische Positionierungen, welche die „Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft“ (ebd.) bzw. „innere Strukturen von Schule“ (ebd.) fokussieren. Eine andere Systematisierung der Perspektiven unterscheidet die „äußere Organisationsstruktur des Schulsystems“ (ebd.), „die Beziehungen der Akteure“ (ebd.) und den „Bereich zwischen Organisationsstruktur und konkreten Interaktionen“ (ebd.). Ähnliches gilt auch für die Beschäftigung mit Unterricht (vgl. Proske und Rabenstein 2018b) und Leistung (vgl. Lüders 2001).

Die Auseinandersetzungen in diesem Kapitel haben weniger den Anspruch, die Breite dieser Diskussionen abzubilden und eine Definition von Schule, Unterricht bzw. Leistung schlussendlich abzuleiten. Vielmehr ersucht die folgende Auseinandersetzung, diese Gegenstände (Kapitel 2.1 – Schule und Leistung; Kapitel 2.2 – Unterricht und Leistung; Kapitel 2.3 – Leistung im Kontext von Heterogenität und Individualisierung) auf ihnen innewohnende Ambivalenzen zu befragen, welche im schulischen Alltag von den Schüler\*innen erlebt, erfahren und bearbeitet werden (müssen).

### 2.1 Schule und Leistung

Im Zuge der Etablierung von bürgerlichen Gesellschaften wird die Schule zu einer der zentralen Institutionen zur Auflösung der Standesgebundenheit zugunsten der meritokratischen Verteilung der gesellschaftlichen Positionierungen, wobei die individuelle Leistung als „legitime Grundlage der Ver- bzw. Zuteilung von Lebenschancen“ (Solga 2013, S. 19) gelten soll. Die Schule hat nach Hollstein et al. (2019) eine Doppelfunktion inne. Einerseits soll sie die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden ermöglichen, andererseits wird von ihr deren Integration in die Gesellschaft und die damit verbundene Verantwortungsübernahme als Bürger erwartet (vgl. ebd., S. 62):



„Schule verspricht, ihre Absolventen gemäß dem Prinzip ‚Leistung‘ den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen zuzuordnen (=Allokation). Dies geschieht durch die Berechtigungen, die die Schule mit ihrem Prüfungswesen durch Zeugnisse und Zertifikate ausstellt [...] Bezogen auf das politische System einer Gesellschaft hat Schule die Funktion der *Integration* neuer Mitglieder in das bestehende System [...]“ (Hollstein et al. 2019, S. 60, Herv. im O.)

Diese Verteilung erfolgt entlang eines „*Versprechen[s]* – auf Partizipations- und Positionierungsmöglichkeiten, auf Handlungsräume und Aufstiegschancen in spezifischen sozialen Feldern [...]“ (Mayer 2015, S. 116, Herv. im O.).

### **2.1.1 Konstitutive Spannungsverhältnisse: Selektion, Integration und Chancengleichheit**

Die Funktionen der Schule können sich in Spannungsverhältnissen zueinander befinden. Im Sinne einer gesellschaftlichen Allokation wird der Schule die Aufgabe übertragen, „Schülerinnen und Schüler für berufliche Laufbahnen zu positionieren“ (Budde 2017, S. 15). Dem Allokationsauftrag wird nicht zuletzt über die „explizite Funktion von Schule“ (ebd.) nachgegangen, nämlich die, Leistungsunterschiede festzustellen. Durch die der Schule übertragene Aufgabe, die Lernprozesse über die Zuschreibung von Leistung zu zertifizieren (vgl. Solga 2013, S. 20) und damit „diese Differenz gerade als legitim und notwendig zu markieren“ (Budde 2018, S. 148), entsteht ein Spannungsverhältnis zum gesellschaftlichen Auftrag der Schule, „sozial [zu] integrieren und Chancengerechtigkeit [zu] sichern“ (ebd.).

Durch die Aufgabe der Schule, Lernen zu zertifizieren (vgl. Arnold und Lindner-Müller 2009), werden die Prozesse der Bewertung und Erbringung von Leistung sowie der „*Bewährungs- und Bewertungsdruck*“ (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 118, Herv. im O.) zu einem festen Bestandteil der schulischen Wirklichkeit. Dadurch ist der Begriff der Leistung eng mit dem Konzept der modernen Gesellschaft verbunden (vgl. Dröge et al. 2010, S. 204).

In diesem Zusammenhang konstatiert Rohlfs (2013), dass der Schule seitens der Schüler\*innen eine Bedeutsamkeit hinsichtlich des Erwerbs von Abschlüssen zugesprochen werde, gleichzeitig würden die schulischen Inhalte an sich als weniger relevant betrachtet (vgl. ebd., S. 199). Zudem betont Klomfaß (2017), dass eine Abwertung der Abschlüsse stattfindet und die ‚versprochenen‘ Positionierungen durch die Abschlüsse nicht eingelöst werden könnten. In Bezug auf Wolter (2014) konstatiert er, dass „[d]ie Abschlüsse längst zur notwendigen, aber immer weniger hinreichenden Voraussetzung von

Bildungs- und Berufswahlentscheidungen geworden [sind]“ (ebd., S. 209). Dass Leistung einen entsprechenden Erfolg mit sich bringt, lässt sich so nicht ohne Weiteres aufrechterhalten (vgl. Becker und Hadjar 2011, S. 56), gleichzeitig ist dieses Versprechen einer der Aspirationsmechanismen des Leistungsprinzips.

Prange und Strobel-Eisele (2015) weisen darauf hin, dass die Schule erst in der Moderne durch die Notengebung zu einer Lebenschancen-Entscheidungsinstanz geworden sei, indem die Leistungen nicht nur eine Rückmeldefunktion von Lernprozessen erfüllen, sondern im Sinne der „sozialen Selektion“ (ebd., S. 182) fungieren. Während etwa Schilmöller (2011) unter Rekurs auf Klafki (1974) der Leistung im schulischen Kontext den pädagogischen Sinn zuweist, Bildungs- und Lernprozesse zu koordinieren, und die Leistung so als notwendiges Element des schulischen Lernens hinsichtlich des Prozesses der „Verwirklichung und Ausformung mündigen Menschseins“ (ebd., S. 420) versteht, problematisieren Prange und Strobel-Eisele (2015) die Kopplung von Lernen und Leistung folgendermaßen: „[...] jetzt wird Lernen zum Schicksal, und zwar dasjenige, das thematisch und methodisch von der Schule ermöglicht und kontrolliert wird“ (ebd., S. 182). Meulemann (1999) spricht sogar von Leistung als „Währung des Bildungswesens“ (ebd., S. 313).

Becker und Hadjar (2011) merken kritisch an, dass sich im meritokratischen Verständnis der Verteilung sozialer Positionen über die Meriten letztlich „die liberale Ideologie individueller Freiheit“ (ebd., S. 39) widerspiegeln. Auch Solga (2013) betont, dass die Kategorien der „Intelligenz und Begabung“ (ebd., S. 32) dabei eine entscheidende Rolle spielen würden, denn diese fungierten als ein „legitimierter Mythos – ein Mythos, mit dem zugleich versprochen wird, dass individuelle Begabungen akkurat gemessen werden können“ (ebd.).

Schulleistungsvergleichsuntersuchungen zeigen die sozialen Disparitäten in Bezug auf die Leistungsbeurteilung, was unter dem Gesichtspunkt des meritokratischen Prinzips zur „Verzerrung des leistungsbezogenen Wettbewerbs“ (Arnold und Lindner-Müller 2009, S. 326) führt. Dies steht in einem konstitutiven Widerspruch zu der Annahme, dass gerade die Verteilung der gesellschaftlichen Positionen nach Leistung „Chancengleichheit“ (Becker und Hadjar 2011, S. 37) bedeutet. Entsprechend scharf urteilt Beck (1988): „Das Bildungswesen ist in diesem Sinne *die* zentrale Rechtfertigungsfabrik sozialer Ungleichheit

in der modernen Gesellschaft [...]“ (Beck 1988, S. 265, zit. nach Becker und Hadjar 2011, S. 38, Herv. im O.)

Die schulisch erzeugten Differenzen können als mit symbolischen Bedeutungen aufgeladen betrachtet werden (vgl. Falkenberg und Kalthoff 2008). Dies führt die Schule in ein dilemmatisches Verhältnis zwischen der Lern- und Entwicklungsaufgabe und der hierarchisch organisierten Leistungsdifferenzierung. Die Erzeugung dieser Differenzen ist zudem mit einer spezifischen Erwartungsstruktur der Schule verknüpft (vgl. ebd., S. 801). In der Konstitution der schulischen Strukturen zeigt sich eine „Passung von schulische[m] Unterricht und ökonomischen Produktionsbedingungen“ (Kalthoff et al. 2015, S. 10) bzw. deren Eingebundenheit in die „politischen Tendenzen [...], kulturellen Forderungen und Wertungen“ (Rieger-Ladich 2017, S. 35). Die schulischen Noten befinden sich in einem Spannungsverhältnis, denn „[i]n der Bezeichnung eines Objekts verrät sich keinerlei ‚Natur der Sache‘, sondern lediglich eine Konvention“ (ebd., S. 32). Diese *Konventionen* bleiben aber keineswegs folgenlos und können, so Rieger-Ladich (2017) mit Verweis auf Bourdieu (1990, S. 8), nicht ohne „Ausklammerung des Gesellschaftlichen“ (ebd., S. 32) gesehen werden:

„[...] wir Erdenbürger sind es, die – als endliche Wesen – durch den Austausch von Zeichen Ordnungen erzeugen und der Welt des Sozialen auf diese Weise Strukturen verleihen. Wir stiften Beziehungen und ziehen Grenzen; wir errichten symbolische Ordnungen, regulieren Nähe und Distanz und knüpfen Zugehörigkeit an bestimmte Bedingungen. [...] Die Welt des Sozialen wird organisiert – und damit werden unterschiedliche Rollen verteilt, Subjektpositionen zugewiesen und Kompetenzen verliehen. Regime der Normalität werden errichtet, die das Feld des Sozialen kartieren und dabei bestimmte Lebensentwürfe nobilitieren, während sie andere diskreditieren oder gar delegitimieren. Eine zentrale Rolle spielen dabei Praktiken der Klassifizierung.“ (ebd., S. 33)

Aus dieser „symbolischen Ordnung“ (ebd., S. 36) resultieren für die Schüler\*innen unterschiedliche Reichweiten ihrer „Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.). Die sich daraus ergebenden An- und Ausschlussmechanismen werden weniger der der Schule innewohnenden Logik zugeschrieben, vielmehr werden „die Unzulänglichkeiten individualisiert und als persönliches Scheitern erlebt“ (ebd., S. 37). Die Klassifizierung geht zudem mit Normierungsprozessen einher: „Wer der Norm entspricht, kann dem Irrtum erliegen, dass es sie nicht gibt [...] Wer der Norm entspricht, kann sich oft ihre Wirkung nicht vorstellen, weil die eigene Akzeptanz als selbstverständlich hingenommen wird.“ (Emcke 2016, S. 97, zit. nach Rieger-Ladich 2017, S. 38).

Wie bereits erwähnt, hebt Solga (2013) hervor, dass ein Spezifikum der modernen Schule darin bestehe, dass sich u. a. die Lehrpersonen in einem „strukturellen Dilemma“ (ebd., S. 20) befinden, welches sich entlang der Verknüpfung von zwei an sie gerichteten Aufgaben erstreckt: Sie haben nicht nur „die Aufgabe der Wissensvermittlung“ (ebd.), sondern auch „die Aufgabe der Leistungsdifferenzierung und ihrer Ausweisung“ (ebd.). Dies führe dazu, dass die Lehrpersonen „(nur) gezeigte Leistungen bewerten können (bzw. dürfen) und sie ihre SchülerInnen dabei nicht dem Einfluss ihrer Familien entziehen können (wollen und sollen)“ (ebd.). In diesem Zusammenhang und mit Bezug auf die theoretischen Überlegungen Bourdieus weisen Falkenberg und Kalthoff (2008) darauf hin, dass somit die „bestehenden Machtverhältnisse auf subtile Weise im Innenraum der Schule“ (ebd., S. 802) (re-)produziert würden. Dadurch fordere die Schule sowohl auf dem expliziten als auch auf dem subtilen impliziten Wege von ihrer Schüler\*inschaft einen bestimmten Umgang mit kulturellen Gütern (vgl. ebd., S. 801), welcher bei einer Nichtübereinstimmung zwischen schulisch gefordertem und herkunftsbedingtem Habitus eine Art von Fremdheit gegenüber der Bildungsinstitution entstehen lasse. Dazu formulieren die Autoren Folgendes:

„Diese Fremdheit kann sich auf die Bereiche des kognitiven Wissens, aber auch auf andere Wissensformen beziehen. In der Schule finden Schüler sich einem Lehrplan unterworfen, der eine Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Wissensformen organisiert. Die besondere Bedeutung der Kanonisierung von Wissen durch einen (hegemonialen) Lehrplan liegt genau darin, dass Wissen wie auf natürliche Weise voneinander geschieden wird. Diese Festlegungen bestimmen darüber, was Wert ist, gelernt zu werden und was nicht. In solchen einfachen Verfahren der Legitimation geschieht die Anerkennung von Wissensformen durch die Verkennung dieser offiziellen Inauguration.“ (ebd., S. 803)

Demzufolge werden in der Schule durch die impliziten Erwartungen Ein- und Ausschlussmechanismen der Schüler\*innengruppen prozessiert (vgl. Falkenberg und Kalthoff 2008, S. 797). Auf die mit der Schule verbundene Abgrenzung vom Alltagswissen verweist auch Herzog (vgl. 2017, S. 357). Die Ablösung des Lernens aus der Alltags- bzw. Lebenswelt und seine Verschiebung in „eigensinnige Lernumwelten“ (Dravenau und Groh-Samberg 2013, S. 117) der Schule ist jedoch zugleich ein konstitutiver Teil der Institutionalisierung des Bildungswesens (vgl. ebd.).

Aus kulturtheoretischer Perspektive fokussiert Helsper (2008) die Schule unter dem Begriff „Schulkultur“ (ebd.) und verweist dabei auf die Konstituierung der Schule als „symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (ebd., S. 66). Die Strukturprobleme des Bildungssystems und des antinomischen pädagogischen Handelns werden als das „Reale“ (ebd., S. 68) der

Schulkultur gefasst. Das Symbolische finde seinen Ausdruck z. B. in den Interaktionen, Praktiken, Artefakten (vgl. ebd.). Das Imaginäre fokussiere die „institutionellen Selbstentwürfe“ (ebd., S. 67) und beinhalte aufgrund seines idealisierenden Charakters auch die Ansprüche und deren Ausformung. Eine Spannung entsteht nach Helsper (2008), wenn imaginäre institutionelle Selbstentwürfe mit dem Realen und dem Symbolischen im Widerspruch stehen (vgl. ebd., S. 69). Die symbolische Ordnung der Schule als Feld mit „Dominanzverhältnissen“ (ebd., S. 67) generiere differente (Nicht-) Passungsverhältnisse unter den Schüler\*innen differenter Milieus, da diesen „jeweils divergierende Möglichkeitsräume der Anerkennung und Artikulation ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährung und Bildungsverläufe“ (ebd.) angeboten würden.

### **2.1.2 Konstitutive Spannungsverhältnisse: Schule zwischen Institution und Organisation**

Die schulischen Spannungsverhältnisse geraten auf andere Art und Weise in den Blick, wenn die Schule nicht nur als Institution, sondern auch als Organisation betrachtet wird. Mit Verweis auf die Forschungen von Gomolla und Radtke (2002) fasst Nohl (2007) deren theoretischen Zugang zu Schule als „konstruktivistisch-systemtheoretischen Ansatz“ (ebd., S. 64) auf mit dem folgenden Blick auf die Schule:

„als soziale Strukturen mit formalen Regeln, in denen stets neue Entscheidungen über die Mitgliedschaft von Personen getroffen werden [...]. Mit dieser Mitgliedschaft sind dann Erwartungen an die Erfüllung bestimmter formaler Regeln (etwa des kontinuierlichen Schulbesuchs) verbunden, bei deren Nichteinhaltung die Mitgliedschaft gefährdet wäre.“ (ebd.)

Die Art und Weise der Strukturierung von Organisationen in diesem Sinne zeichnet sich „durch den eigenlogischen und selbstreferentiellen Umgang mit vielfältigen und widersprüchlichen Umwelterwartungen [...]“ (Gomolla und Radtke 2009, S. 64) aus. Das Spezifikum der Schule bestehe darin, dass diese „distributionalen Zwecke[n]“ (ebd.) verpflichtet sei, so die Autoren mit Verweis auf Meyer und Rowan (1977, 1978). Dadurch dienten die Strukturen der Schule vor allem „der Aufrechterhaltung und Begründung der leistungsgerechten Bewertung und Allokation [...]“ (Gomolla und Radtke 2009, S. 64). Dies geschehe entlang institutionalisierter „Regeln und Klassifikationen, die auf Denk- und Handlungskonventionen beruhen“ (ebd., S. 65). Durch den organisationalen Charakter der Schule sei diese in die Widersprüche zwischen der Nichtsteuerbarkeit der intendierten Wirkungen von pädagogischen Handlungen und dem Legitimierungsanspruch im Sinne der sozialen Kontrolle der organisationalen Zwecke eingelagert. Dies werde in der Schule

insofern bearbeitet, als ein Verzicht der Kontrolle der pädagogischen Aktivitäten im Sinne des Kausalmechanismus ihrer Wirkung durch Verfahren wie z. B. Zensurensysteme nach außen hin rationalisiert und dadurch mehr oder weniger legitimiert würde. Nicht zuletzt diene diese Fassade auch der „Aufrechterhaltung einer generellen Aura des guten Glaubens, daß alle Beteiligten [...] kompetent nach bestem Wissen und Können handeln“ (ebd., S. 66). Daher wird die Schule von Gomolla und Radtke (2009) als „organisierte Institution“ (ebd., S. 59 ff.) betrachtet.

Bezogen auf diese Forschungsperspektive merkt Nohl (2007) kritisch an, dass „die empirische Erforschung der – ‚subjektiven‘ – Handlungspraktiken von Individuen und Gruppen müßig erscheint, da sie sich ohnehin lediglich innerhalb der von Organisationen und öffentlichen Diskursen festgelegten Grenzen bewegen“ (ebd., S. 65). In diesem Zusammenhang plädiert Nohl (2007) für den Begriff „Organisationsmilieus“ (ebd., S. 70). Dieser werde als ein Zugang gewählt, um ein theoretisches Problem zu lösen, welches sich entlang der Auseinandersetzung mit den Begriffen „Kultur“ (ebd., S. 65) bzw. „Milieu[s]“ (ebd.) und „Organisation“ (ebd.) ergebe. So gerate der organisationale und milieuspezifische Umgang mit bzw. der Vollzug von formellen Regeln einerseits und die Entstehung der informellen Regeln andererseits in den Blick (vgl. ebd.). Die strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen Milieus und Organisationen beständen in deren Prozessierung durch Regelmäßigkeit (im Falle des Milieus verweist Nohl (2007) auf dessen impliziten Charakter, bei den Organisationen handele es sich um die Prozessierung von formalen Regeln (vgl. ebd.)), Wiederholung und Dauerstellung (vgl. ebd., S. 66). Als generatives Element von Milieus fungieren „gleichartige, nicht aber unbedingt [...] gemeinsam gemachte Erfahrungen“ (ebd.), gleichwohl seien diese „*mehrdimensional*“ (ebd., Herv. im O.). Mit Verweis auf Bohnsack und Nohl (1998) erläutert Nohl (2007), dass in den alltäglichen Praktiken „eine Synkretion unterschiedlicher Erfahrungsdimensionen [sich vollzieht], in der sich das Milieu bildet“ (ebd.). Die Differenz zwischen den Milieus und den Organisationen liege in der Art und Weise der Formierung von „Zugehörigkeit“ (ebd., S. 67) und „Mitgliedschaft“ (ebd.). Die Prozessierung von milieuspezifischen und organisationalen Praktiken könne konfliktfrei ineinandergreifen, wenn diese ähnliche „Regelmäßigkeiten“ (ebd.) aufwiesen – hier verweist der Autor auch auf den Begriff des „*unmittelbaren Verstehen[s]*“ (ebd., S. 69, Herv. im O.) –, sie könnten jedoch auch „*zuwider* laufen“ (ebd., S. 67, Herv. im O.). In diesem Sinne spricht Nohl (2007) von einem „*milieubedingte[n] Unterleben*“ (ebd., S. 68, Herv. im O.) in den pädagogischen

Organisationen, welches auch im Unterricht zu beobachten sei, in dessen Verlauf die Schüler\*innen auch anderen, nicht unterrichtsbezogenen Tätigkeiten nachgingen (vgl. ebd.).

Ausgehend von der These, dass die symbolische Herstellung für die institutionelle Verfasstheit charakteristisch ist (vgl. Baltzer und Schönrich 2002), kann Leistung institutionstheoretisch als symbolisches Element einer „spezifischen Praxisform“ (ebd., S. 10) der Institution Schule gesehen werden. In diesem Rahmen würden „Wertungs- und Normierungsstilisierungen verbindlich gemacht und in konkretes Handeln umgesetzt“ (ebd.). Damit ist Leistung mehr als ein Zeichen der Zertifizierung von individuellen Lernprozessen, es ist gleichzeitig ein identitätsstiftendes Element. Die Praxis der Leistungserbringung und -bewertung ist an (Aus-)Deutungsmechanismen dieser Praxis gebunden. Budde (2015) konstatiert für die unterrichtliche Organisation mit Verweis auf Becker und Hadjar (2009), dass „die schulische Leistungsordnung über das meritokratische Versprechen eng an spezifische Vorstellungen von Leistung gebunden“ (ebd., S. 27) sei. Empirische Studien weisen zudem auf schulformspezifische Leistungsverständnisse hin (vgl. Sturm 2016, S. 65). Breidenstein (2014) hebt in der Gesamtschau der ethnografischen Beobachtungen die Bedeutsamkeit der Noten für die Schüler\*innen hervor (vgl. ebd., S. 105), wobei er eine Abkehr von der Betrachtung der Leistung im Sinne der Rückmeldefunktion feststellt (vgl. ebd.). Diese werde dadurch erzeugt, dass die Notengebung die unterrichtliche Praxis besonders prägt, so der Autor, wodurch sich der Blick der Schüler\*innen „vom Unterricht hin zu dessen ‚Ergebnissen‘ in Form von Zensuren“ (ebd.) verschiebe.

## **2.2 Unterricht und Leistung**

### **2.2.1 Konstitutive Differenz von Lehren und Lernen im Unterricht**

Der Unterricht als „soziales Geschehen“ (Idel und Meseth 2018, S. 77) zeichnet sich durch einen hohen Grad der Komplexität seiner Strukturen (vgl. Proske und Rabenstein 2018b, S. 7) aus. Die differente Betrachtung des Unterrichts<sup>1</sup> zeigt sich in den zahlreichen

---

<sup>1</sup> Orientiert am theoretischen und methodologischen Zugang der vorliegenden Studie, wird hier im Weiteren die Figur des unterrichtlichen Geschehens aus der Perspektive der qualitativ sinnverstehenden Forschung betrachtet, welche Unterricht hinsichtlich „seiner sozialen Verfasstheit“ (Proske und Rabenstein 2018b, S. 8) fokussiert.

methodologischen Zugängen zum Phänomen (zum Überblick Proske und Rabenstein 2018b, S. 10 f.). Proske und Rabenstein nennen folgende Charakteristika des Unterrichts (2018b, S. 7 f., Herv. im O.):

- „ein Ereignis der geplanten und methodisierten *Weitergabe von Wissen* in der Form des (klassen-)öffentlichen Gesprächs unter Anwesenden, für das spezifische Konstellationen der Nutzung von *Sprache, Körperlichkeit, Medien und Dingen* ebenso konstitutiv sind wie eine bestimmte *zeitliche* und *räumliche* Organisation der Interaktion.
- An diesem Ereignis sind Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler als Personen in unterschiedlichen institutionell vermittelten *Positionen, Rollen, Funktionen* beteiligt, die wiederum auf Macht- und Generationsverhältnisse sowie Systemerwartungen verweisen.
- Unterricht findet in *Klassen* bzw. Lerngruppen statt [...].
- Unterricht konstituiert sich im Rahmen einer *außerhalb* von Unterricht verhandelten und institutionalisierten Form der Organisation von (Schul-)Wissen, die u. a. am Kanon der Fächer, der Fixierung von Lehrplänen und der Produktion von Schulmedien ablesbar wird.
- Unterricht ist konstitutiv mit der Feststellung und Graduierung von *Leistungen* verbunden.“

Nach Kolbe et al. (2008) werden unterrichtstheoretisch folgende grundlegende Differenzen bedeutsam: zum einen die „Differenz von Vermittlung und Aneignung“ (ebd., S. 130) sowie zum anderen „die Differenz zwischen schulischem Wissen und dem, was nach schulischer Wissensordnung irrelevant für schulisches Lernen ist“ (ebd.). Diese Differenzen würden im unterrichtlichen Geschehen „ständig bearbeitet“ (ebd., S. 131), des Weiteren würden „unterschiedliche Prozesse der Wissensgenese, von der Wissensobjektivierung des gemeinsam Erarbeiteten bis hin zum Praktizieren von Verhaltensweisen nach bestimmten Regeln [...]“ (ebd.) erzeugt. Bezogen auf das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung im Unterricht konstatieren Kolbe et al. (2008) eine konstitutive „Lücke zwischen den Vermittlungsbemühungen einerseits und dem, was sich andererseits an Aneignungsprozessen auf Schülerseite vollzieht“ (ebd., S. 130), da diese einerseits nicht kausal und andererseits „eigensinnig“ (ebd., S. 131) seien. Systemtheoretisch wird dabei begründet, dass die Aufrechterhaltung von Unterricht unter diesen Bedingungen insofern prozessiert werde, dass diesem „eine spezifische, institutionalisierte Interaktionsstruktur und eine eigene, auf Lernen bezogene Gestaltung des Kommunikationsprozesses“ (ebd.) zugrunde liegt. Die Formen der Bearbeitung der konstitutiven Differenzen im Unterricht werden von den Autoren „als unterschiedliche Praktiken eines Feldes verstanden“ (ebd.).

Diese Differenzen reflektiert auch Gruschka (2014), wenn er auf die Diskrepanz des Lehrens und Lernens verweist (vgl. ebd., S. 33). Er beschreibt diese Diskrepanz zwischen



„Aneignung und Vermittlung“ (ebd., S. 33) als „Hiatus“ (ebd.). Das Lehren befinde sich somit in einem Dilemma: „etwas tun zu sollen, was man nicht sicher erreichen kann, nämlich ein Kontinuum zwischen Lehren und Lernen herzustellen“ (ebd., S. 36). Gruschka (2014) nennt folgende Problematiken für eine solche Annahme:

- „Das Wissen und Können X müsste eindeutig eingegrenzt und transparent sein, so dass überhaupt klar ist, was hier übertragen werden soll. Das ist bei den meisten didaktischen Gegenständen nicht der Fall, sie sind unsichere Abkürzungen der Sache, die als solche auslegungsbedürftig ist.
- Das Ergebnis des Wissens müsste als ein testables ebenso eindeutig eingegrenzt sein, was eine Standardisierung und Entkontextualisierung des Wissens und Könnens erforderte, die bei geistigen Sachverhalten als unsinnig und damit als ausgeschlossen gelten kann.
- Die Weise der Repräsentation des Wissens in Aufgabenformaten müsste der Weise entsprechen, mit der das Wissen als noch nicht Verfügbares, aber als Zugängliches strukturiert wird. Das wäre die Klarheit einer Aufgabe, die man nicht lösen und die deswegen nicht klar sein kann.
- Der Übergang von Nichtwissen zu Wissen müsste durch einen mechanischen Operator methodisch von außen gesteuert werden können, der passgenau zu dem sich verhält, was im Subjekt beim Lernen vorgeht.“ (ebd., S. 37)

Die wechselseitige Uneinsichtigkeit der Denkprozesse führt nach Gruschka (2014) im Unterricht nicht selten dazu, dass die Schüler\*innen vor der Aufgabe stehen, „möglichst schnell und genau herauszufinden, was das gewünschte Verhalten ist, das sie vor allem bei Überprüfungen zeigen sollen. Dieses Verhalten kann, aber es muss nicht etwas zu tun haben mit der Anforderung, die die Sache selbst stellt.“ (ebd., S. 43)

Bezogen auf den Umgang mit Fachinhalten spricht Herzog (2017) von „epistemische[n] Hindernisse[n]“ (ebd., S. 363), welche zum einen „sich dem natürlichen, schweigenden Wissen verdanken, mit dem Schülerinnen und Schüler in den Unterricht kommen“ (ebd.), und zum anderen aus dem Umstand der nicht gänzlichen Explizierbarkeit des unterrichtlich erzeugten Wissens resultieren (vgl. ebd., S. 364): „Schule steht damit wesentlich in Beziehung zu *Wissen*, aber nicht zum alltäglichen Wissen, sondern – historisch gesehen – zur schriftlichen Wissensform.“ (ebd., S. 357, Herv. im O.) Da sich diese durch einen hohen Grad der Dekontextualisierung auszeichnet, kann schulstrukturell von einem systemimmanenten „Transferproblem“ (ebd., S. 358) des schulischen Wissens in die alltägliche Praxis gesprochen werden. So verweist Wrana (2020) auf einen „konstitutiven Gegensatz“ (ebd., S. 140) zwischen dem schulischen Wissen „als äußerliches und anzueignendes“ (ebd.) Wissen und der „Lebens- und Erfahrungswelt“ (ebd.) der Schüler\*innen. Die unterrichtlichen Logiken haben aus strukturfunktionalistischer Perspektive zudem eine grundlegende Differenz zu familiären Logiken, indem „es um die

Unterscheidung von rollenförmigem Handeln in der Schule und dem nicht-rollenförmigen Handeln in der Familie“ (Hummrich und Kramer 2017, S. 110) geht.

Die Darstellung schulischen Wissens durch die „Praxis der Versprachlichung“ (Kalthoff und Falkenberg 2008, S. 911) im Rahmen des unterrichtlichen Gesprächs ist die grundlegende Verknüpfung der Praktiken der „Stellvertretung“ (ebd., S. 910) und der „Verkörperung“ (ebd.). Diese gelten sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler\*innen. In Bezug auf die Schüler\*innen erklären die Autoren diese Verknüpfung wie folgt:

„Auch Schüler müssen ihrerseits ihr Wissen sprachlich darstellen können; sie müssen ferner auch auf der Ebene der nicht-diskursiven Praxis eine Haltung verkörpern, die zeigt, dass sie aufmerksam und konzentriert, diszipliniert und ansprechbar sind.“ (ebd.)

In der Differenz zur Schriftlichkeit, welche „in einem öffentlichen Bereich des Sehbaren“ (ebd., S. 927) der visualisierenden Darstellung des Wissens im Rahmen des Unterrichtsgesprächs dient, wurden für die mündliche Verhandlung des schulischen Wissens „schulspezifische Sprechregeln und ihre Klassifikationsleistungen“ (ebd.) herausgearbeitet.

„Demzufolge reflektiert der mündliche Austausch im Schulunterricht oft die Leistungsklasse des Schülers, in dem ihm Schweregrade zugewiesen werden. Dies geschieht in der Öffentlichkeit der Schulklasse, ist aber für das Publikum der Schüler nicht unmittelbar und in der Flüchtigkeit des mündlichen Geschehens nicht immer einsehbar.“ (ebd., S. 927)

Das Prozessieren des Unterrichtsgesprächs als Verhandlung von Wissen (vgl. Kalthoff 2014, S. 871) ist dabei eng an der „kommunikative[n] Synchronisierung der Teilnehmer“ (ebd.) ausgerichtet. Für die Konstitution des Unterrichtsgesprächs sind drei Merkmale von zentraler Bedeutung: „Es gibt erstens eine asymmetrische Konstellation und Sequenzierung des Unterrichts; es gibt zweitens eine Ambivalenz von Deskription (Beschreibung) und Askription (Zuschreibung); es gibt drittens eine Zurechnung von Wissensstandards.“ (ebd.)

Kalthoff und Falkenberg (2008) konstatieren zudem, dass die Lehrer\*innenfrage mehrdeutige Funktionen zugleich aufweist: „Sie ist ein Mittel zur Überprüfung, zur Erzeugung von Aufmerksamkeit und zur Stimulierung des Gesprächs.“ (ebd., S. 912) Nicht zuletzt entstanden durch die „Zuteilungstechnik von Aufgabenstellungen“ (ebd., S. 913) in der Praxis des klassenöffentlichen Gesprächs differente Positionen und Zuständigkeiten der Schüler\*innen, welche auch stetig (re-)produziert würden (vgl. ebd.).

### 2.2.2 Differenz von Leistungserbringung und Leistungsbewertung als mehrdeutiger unterrichtlicher Konstruktionsprozess

In Bezug auf die mündliche Leistung betont Kalthoff (2014), dass diese eine „symptomatische Ad-hoc-Prüfung“ (ebd., S. 877) darstelle. Für die Schüler\*innen bedeute dies, dass sie im Sinne der „Praxis der Übereinstimmung“ (ebd., S. 872) zum Muster des Unterrichtsgesprächs agieren müssten, was schlussendlich bedeute: „Ein guter Schüler ist ein Schüler, der die Anforderungen dieser mündlichen Praxis beherrscht.“ (ebd., S. 872)

Die Problematik der mündlichen Beteiligung liegt unter anderem auch darin, dass die organisationalen und zeitlichen Strukturen des klassenöffentlichen Gesprächs nur begrenzte Räume der Teilnahme ermöglichen, wobei sich ein Spannungsverhältnis zwischen der Aufforderung, dass alle Schüler\*innen potenziell sich beteiligen „sollen“ und gleichzeitig „nicht alle drankommen [können]“ ergibt, so Budde (2011, S. 131, Herv. im O.), was letztendlich „zu einer Konkurrenz um Redeanteile [führt]“ (ebd.).

Aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik, wie sie von Arnold und Lindner-Müller (2009) fokussiert wird, stehen Unterricht und Leistung in einer Beziehung zueinander, da der Unterricht mit der Aufgabe der „Erfassung von Lernwirkungen“ (ebd., S. 323) betraut ist und die Feststellung von Leistung eine der didaktischen Aufgaben des Unterrichts (ebd.) ist. Die Problematik, welche dabei entsteht, ist die, dass die Fokussierung auf die „Feststellung von *Fachleistungen* [...] die Bildungswirkungen von Unterricht nur unzureichend erfasst“ (ebd., S. 324, Herv. im O.). Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf die die Fachleistungen ergänzenden Ansätze zur Erfassung „der fächerübergreifenden Kompetenzen“ (ebd.) bzw. „de[r] fachungebundenen Konstrukte[n]“ (ebd.). Während schulpädagogisch eher der „*pädagogische Leistungsbegriff*“ (ebd., Herv. im O.) fokussiert wird, hebt die pädagogisch-psychologische Konzeption der Leistung den Begriff der „*Anstrengung*“ (ebd., Herv. im O.) hervor. Schlussendlich wird die Leistungsfeststellung an Fragen der Gestaltung des diagnostisch-methodischen Vorgehens angeschlossen, und zwar entlang der Fokussierung auf die diagnostischen Merkmale (vgl. ebd., S. 326). Die „*Merkmalsfeststellungen*“ (ebd., Herv. im O.) können im unterrichtlichen Kontext auch als Prüfungen verstanden werden (vgl. ebd.); dabei wird unterschieden zwischen mündlichen, schriftlichen und ganzheitlichen Prüfungsleistungen, wobei alle Arten der Prüfungen mit den Risiken von Beurteilungsfehlern konfrontiert sind, vor allem

wenn in die Beurteilung die „Lehreinschätzungen komplexer Merkmale (z. B. Interesse, Anstrengung, Hilfsbereitschaft)“ (ebd., S. 328) mit einfließen.

In Abgrenzung zu der Annahme, dass Unterricht „als lineares Ergebnis der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung“ (Herzog 2017, S. 359) zu sehen wäre, konstatiert Herzog (2017), „dass die Schule dem Modell einer bürokratischen Organisation höchstens partiell entspricht“ (ebd., S. 360). Dies wird von Herzog aus systemtheoretischer Perspektive mit dem Technologiedefizit begründet (vgl. ebd.). Er plädiert daher dafür, die im Rahmen der unterrichtlichen Prozesse beteiligten Personen als Akteure zu sehen. Damit würden die Schüler\*innen als „Koproduzenten ihrer eigenen Bildung“ (ebd.) sowie die stärkere Beachtung der kommunikativ-symbolischen Perspektive der unterrichtlichen Strukturen in den Blick rücken. Entsprechend spricht Herzog (2017) von einem „implizite[n] pädagogische[n] Wissen“ (ebd., S. 362), welches den Schüler\*innen und den Lehrpersonen die gemeinsame Interpretation der sozialen Situationen als Unterricht ermögliche (vgl. ebd.). Daher könne als Basiselement des Unterrichts, so Krummheuer (1992), die „geteilte Deutung der Situation“ (ebd., zit. nach Bonnet 2009, S. 222) seitens der Beteiligten gesehen werden.

Es kann angenommen werden, dass „die in Schule beobachtbaren Lern-, Lehr-, Erziehungs-, Sozialisations- oder Bildungswirklichkeiten als *sinnhaft strukturierte soziale Phänomene*“ (Proske und Rabenstein 2018b, S. 9, Herv. im O.) zu betrachten sind. Die Konstitution des Unterrichts als symbolische Ordnung lässt sich als Konstruktion durch die Praxis sozialer Interaktion beschreiben, wobei diese als „ein sozialer Prozess der kollektiven Bedeutungsgenese“ (Naujok et al. 2008, S. 780) verstanden werden kann. Dennoch kann bezogen auf die Merkmale des Unterrichts angenommen werden, dass „[d]ie Teilhabe an ein und demselben Interaktionssystem ‚Unterricht‘ für Lehrkräfte und Schüler/innen auf Grund ihrer institutionell gerahmten unterschiedlichen Rollen einen je spezifischen konjunktiven Erfahrungsraum dar[stellt]“ (Asbrand und Nohl 2013, S. 158). Für den Unterricht ist eine Überlagerung von differenten Erfahrungsräumen grundlegend, was auch weitere Ambivalenzen hinsichtlich der Konstruktion und des Vollzugs von Unterricht mit sich bringt. Aus der dokumentarischen wissenssoziologischen Perspektive zeigen Asbrand und Martens (2018) auf, dass Unterricht als ein Erfahrungsraum begriffen werden könne. Dabei lasse sich eine für den Unterricht grundlegende „*Differenz von Lehrer- und Schülerhabitus*“ (ebd., S. 135, Herv. im O.) finden, was für die Überlagerung differenter

Erfahrungsräume im Kontext des Unterrichts spreche (vgl. ebd., S. 136), wobei die Autoren eine unterrichtliche „Polykontextualität der Interaktion“ (ebd.) hervorheben. Auf der Ebene des Konjunktiven manifestiere sich dies insofern, als sich bei den Schüler\*innen und Lehrpersonen „andere bzw. begrenzte Zugänge“ (ebd., Herv. im O.) zu den differenten Erfahrungsräumen bzw. in der Differenz der Bedeutsamkeit der gleichen Kontexte zeigen (vgl. ebd., S. 137). Dabei verweisen die Autoren auch auf die Erzeugung von konjunktiven Erfahrungsräumen durch den Unterricht selbst (vgl. ebd.). Angesichts der von den Autoren festgestellten Differenzen der konjunktiven Räume zeigen die Rekonstruktionen, dass die beobachteten unterrichtlichen Interaktionen selbst häufig „ein komplementäres Verhältnis“ (ebd.) zwischen den Orientierungsrahmen der Lehrpersonen und der Schüler\*innen aufweisen, wobei ein Passungsverhältnis durch die Rekontextualisierung hergestellt werde, welche auf „Übersetzungs- bzw. Interpretationsleistungen basiert“ (ebd., S. 140). Unter Rückgriff auf ein Forschungsprojekt von Dorte Petersen zeigen Asbrand und Martens (2018), dass der „produkt-, präsentations- und ergebnisorientierte Habitus“ (ebd., S. 141) von Grundschüler\*innen beim Übergang auf die differenten Schulformen unterschiedliche Anschlussfähigkeit aufweist: ein Passungsverhältnis zum Gymnasium und eine Irritation zur Gemeinschaftsschule (vgl. ebd.). Somit kann unter anderem auch von schulformspezifischen Anpassungsleistungen der Schüler\*innen ausgegangen werden, welche in Anlehnung an die Ergebnisse der Studien von Asbrand und Martens (2018) sowie Petersen und Asbrand (2013) aus differenten schulformspezifischen Orientierungsrahmen der Lehrpersonen resultieren können.

Bennewitz et al. (2016) verdeutlichen im Rückgriff auf eine interaktionstheoretische Perspektive, dass Schüler\*innen in einer aktiven Art und Weise in die Herstellung des Unterrichts eingebunden seien, da sie sich „als Teilnehmende an der Definition und Aufrechterhaltung einer Situation aktiv beteiligen und diese mitgestalten“ (ebd., S. 414). Mit Verweis auf interaktionistische, kritisch-kommunikative und sozial-konstruktivistische Ansätze würden die Schüler\*innen, so de Boer und Deckert-Peaceman (2009), als Akteur\*innen fokussiert, welche die schulischen Strukturen „beeinflussen, wenn nicht sogar ko-konstruieren“ (ebd., S. 23).

Breidenstein (2010) verweist darauf, dass Unterricht als interaktionales Geschehen seine Stabilität weniger aus den normativen Konventionen und Schemata erhalte, sondern im Sinne der „Aufrechterhaltung einer gewissen Ordnung“ (ebd., S. 876) vollzogen werde.

Dennoch unterliege Unterricht dem Zweck, „das Lehren und Lernen von Kulturtechniken und ausgewählten Inhalten“ (ebd., S. 877) zu ermöglichen und nicht zuletzt auch sicherzustellen. Die Performanz von Lernprozessen stelle ein Dilemma des Unterrichts dar, da Lernen nur schwierig sichtbar bzw. bestimmbar gemacht werden könne (vgl. Breidenstein 2010; Herzmann 2018). Breidenstein (2010) führt hierzu aus, dass „Lernen als solches nicht unmittelbar beobachtbar ist“ (ebd., S. 879), allerdings liege der Anspruch des Unterrichts darin, die Lernprozesse beobachtbar zu machen (vgl. ebd.). Dies geschehe nicht zuletzt durch „die Anfertigung einer unüberschaubaren Menge von Produkten im alltäglichen Unterricht“ (ebd.) bzw. über die Verobjektivierung dieser Prozesse durch die Leistung (vgl. ebd.). Bezogen auf den ersten Aspekt spricht Breidenstein von einer „Produktorientierung“ (ebd., S. 883) des Unterrichts, indem die „Produkte die Erfüllung eines Pensums [dokumentieren]“ (ebd.) und die Problematik des Lernens damit zu explizieren ersuchen. Bezogen auf den zweiten Aspekt konstatiert er, dass „der Unterricht elementar auf die Darstellung seiner Ergebnisse in Form von Prüfungen [angewiesen]“ (ebd.) sei, welche die Unterscheidung hinsichtlich des Wissens der Schüler\*innen zu konstatieren ermöglichen (vgl. ebd.). Die unterrichtliche Praxis sei in ihrem Anspruch, das Lernen zu ermöglichen und zu prozessieren, somit darauf fokussiert, dass „gezeigt“ (ebd., Herv. im O.) werden müsse, ob „etwas gelernt worden ist“ (ebd.). Damit ist das unterrichtliche Geschehen neben der Wissensvermittlung eng an die Praktiken der Leistung geknüpft (vgl. Idel und Rabenstein 2016). Den starken Zusammenhang von Unterricht und Leistung sehen Rabenstein et al. (2013) darin, dass „alles, was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert und gerahmt werden kann“ (Rabenstein et al. 2013, S. 675, zit. nach Proske 2018, S. 40).

Kalthoff (2014) unterscheidet als drei Dimensionen des Unterrichts „Mündlichkeit, Materialität und Be/Wertung“ (ebd., S. 879), denen ein grundsätzliches Element gemein sei, nämlich, „dass sie Wissen prozessieren: ein Wissen *für* die Schüler (mündliche und materielle Dimension) sowie ein Wissen *über* die Schüler (kategorisierende Dimension)“ (ebd., S. 871, Herv. im O.). Dadurch wird die Bewertung zu einem konstitutiven Element des Unterrichts. Leser (2016) verweist in diesem Zusammenhang auf die Verschränkung von Lern-, Vermittlungs- und Bewertungssituationen, wobei diese im unterrichtlichen Geschehen als „widersprüchliche Einheit“ (ebd., S. 24) erscheine.

Auch Gellert et al. (2014) heben hervor, dass die „Unterscheidung der Schüler\_innen nach Leistung (besser/schlechter)“ (ebd., S. 316) einen wichtigen Stellenwert im unterrichtlichen Geschehen einnehme. Noch stärker sprechen Hopmann und Bauer-Hofmann (2015) diesbezüglich von der „unvermeidliche[n] Entscheidung ‚bestanden/nicht bestanden‘“ (ebd., S. 99) in der unterrichtlichen Logik. Damit stelle dieser Prozess eine Differenz entlang eines Vergleichs her, wobei „das Resultat des Vergleiches eine Relation [ist]“ (Sturm 2013, S. 15), der Prozess des Vergleiches an den differenten Bezugspunkten erfolge und damit stetig differente Ergebnisse dieser Relationierung hervorrufen könne (vgl. ebd.).

Unter Rückgriff auf den Forschungsstand zur Allgegenwärtigkeit von Bewertungspraktiken im Unterricht machen Rose und Gerkmann (2015) auf die „*Notwendigkeit von Praktiken der Leistungserbringung auf Seiten der Schüler\_innen*“ (ebd., S. 206, Herv. im O.) aufmerksam. Als besonders spannend heben die Autoren hervor, dass die Ergebnisse bestätigen würden, dass die Leistungsdifferenzen im unterrichtlichen Geschehen entlang der Herstellung von Leistungsfähigkeit prozessiert werden, und dass in den Analysen besonders die Intensität, mit der die Schüler\*innen selbst an dieser Konstruktion mit beteiligt sind, auffallend gewesen sei. Diese Allgegenwärtigkeit erstrecke sich sogar über Leistungssituationen an sich hinaus und zeige sich selbst in solchen Situationen, „in denen die Schüler\_innen (vordergründig) lediglich aufeinander bezogen (unterrichtlich) handeln“ (ebd.).

Die Stärkung des Blicks auf die Schüler\*innen zeigt sich in der Entwicklung von der Schüler(sub)kulturforschung über die *Neue Kindheitsforschung* hin zur praxeologischen Schülerforschung (vgl. Breidenstein 2018). Die Schüler(-sub-)kulturforschung richtete ihren Blick stärker auf die „Schülerkultur als komplexe schulische Gegenwelt“ (Breidenstein 2018, S. 190) und stellt damit das Verhältnis zwischen den Schüler\*innen und der Institution als mehr oder weniger einander gegenüberstehend dar. Ab den 1990er-Jahren, so Breidenstein (2018), seien die Kinder viel mehr als *Akteure* fokussiert worden, wobei das Forschungsinteresse sich stärker an der Untersuchung der Peerkultur und weniger an der „Schülerrolle von Kindern“ (ebd., S. 191) orientiert habe. Die praxistheoretische Schüler\*innenforschung nimmt vor allem die soziale Praxis (vgl. ebd.) in den Blick und fokussiert die unterrichtlichen Tätigkeiten der Schüler\*innen insofern, als diese „an zwei Ordnungen zugleich ausgerichtet sind: der Unterrichtsordnung und der Peerordnung“ (ebd., S. 192). So konstatiert Hössl (2006) für die Grundschulzeit, dass „die

Schule in der Wahrnehmung der Kinder als Ort der sozialen Begegnung größere Bedeutung hat denn als Lernort“ (ebd., S. 494), was die peerkulturellen Beziehungen als besonders bedeutsam im Erleben der Kinder markiert. Bezogen auf die Frage des Verhältnisses zwischen der institutionellen sozialen Identität als Schüler\*in und der sozialen Identität als Peergroupmitglied konstatiert Bohnsack (2014) eine habitusbezogene konstitutive Vermittlung zwischen diesen beiden Identitäten für die Schüler\*innen (vgl. ebd., S. 50). Bezogen auf die Peergroup als kollektive Praxis in ihrem Verhältnis zwischen Vorder- und Hinterbühne unterscheidet Rosenberg (2009) folgende drei Habitusformen: subversive, antagonistische sowie affirmative (vgl. ebd., S. 119 ff.). Diese bewegen sich zwischen Parallelität, Konfrontation und Trennung von Vorder- und Hinterbühne (vgl. ebd.).

Aus praxeologischer Perspektive auf die Bearbeitung von Unterricht seitens der Schüler\*innen zeigt Breidenstein (2006) auf, dass die Aktivitäten der Schüler\*innen im Sinne des alltäglichen Tuns unter dem Begriff des Schülerjobs zusammengefasst werden könnten (vgl. ebd., S. 11), wobei dieser Begriff in zweifacher Weise verwendet werde. Er beschreibe „die Schülertätigkeiten als solche und zugleich die Haltung von Schülerinnen und Schülern gegenüber ihrem alltäglichen Tun“ (ebd.). Eines der zentralen Ergebnisse seiner Studie ist, dass sich im Laufe der Zeit bei den Schüler\*innen „ein instrumentell-strategischer Umgang mit der Schule“ (ebd.) formiert. Als zentrales Charakteristikum der schulischen Tätigkeiten im Sinne des Schülerjobs gelte, dass „er in der Regel nicht hinterfragt wird (man *tut* seinen Job), aber man tut ihn aus einer gewissen Distanz heraus (man tut seinen *Job*)“ (ebd., S. 260, Herv. im O.).

Auf der Grundlage von Interviews mit Schüler\*innen zum Geschichtsunterricht an einem österreichischen Bundesrealgymnasium konstatiert Krüger (2016) mithilfe des diskursanalytischen Zugangs entlang der zentralen Fragestellung „*Wie und als was wird Unterricht im Reden der Schüler diskursiv hervorgebracht?*“ (ebd., S. 181 f., Herv. im O.), dass sich die Konzeption dessen, was Unterricht ist, durch eine „Vielgestaltigkeit“ (ebd., S. 193) auszeichne und sich in der „Verknüpfung zwischen ganz unterschiedlichen Gegenstandsbereichen“ (ebd.) zeige. Damit „wird die Anerkennbarkeit von Unterricht als Aushandlungsspielraum kenntlich, in dem aus Schülersicht verschiedene Positionen möglich sind“ (ebd.). Des Weiteren wird in den Analysen deutlich, dass die schulischen Noten aus Sicht der Schüler\*innen eine der konstitutiven Differenzlinien des Unterrichts darstellen, wobei Unterrichts- und Bewertungspraxis in einem engen Zusammenhang



stehen (vgl. ebd., S. 188). So verweist z. B. auch Gellert (2013) auf Unterricht als „eine graduell regulierte, strukturell in Macht- und Kontrollbeziehungen eingebundene Praxis“ (ebd., S. 216). Gellert et al. (2014) konstatieren, dass schon die schulspezifischen Formen der unterrichtlichen Inhalte die sozialen Differenzen herstellen würden, indem eine Unterscheidung nach „praktisch begabt“ (ebd., S. 318) und „theoretisch begabt“ (ebd.) unternommen werde. Dravenau und Groh-Samberg (2013) formulieren, dass die institutionell organisierten Lernprozesse sich „unter einem beständigen *Bewährungs- und Bewertungsdruck*“ (ebd., S. 118, Herv. im O.) befänden.

Laut Schroer (2014) kann die Aufmerksamkeit als eines der zentralen Elemente des schulischen Alltags angesehen werden, er spricht von einem „Kampf um Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 199):

„Aus den nach verschiedenen Kriterien vorgenommenen Selektionen ergibt sich ein Fundus an nicht realisierten Möglichkeiten, nicht zustande gekommenen Handlungen, nicht behandelten Themen und nicht zum Zuge gekommenen Personen. Die Unmöglichkeit, allen Ereignissen, Dingen und Personen gleichzeitig Aufmerksamkeit zukommen lassen zu können, macht die Aufmerksamkeit zu einem knappen Gut und setzt einen Konkurrenzkampf um sie in Gang, bei dem es stets Gewinner und Verlierer gibt, da die A geschenkte Aufmerksamkeit B verloren geht.“ (ebd., S. 201)

Die Schlussfolgerungen von Schroer (2014) zeigen, dass die Handlungsräume des Zugriffs auf dieses Gut z. B. zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen qua hierarchischem Status im Kontext Schule unterschiedlich gelagert sind (vgl. ebd., S. 199).

Eine weitere Überlagerung der differenten Logiken in den unterrichtlichen Settings lässt sich anhand der an der Theorie von Bernstein orientierten Forschung aufzeigen. Exemplarisch wird hier auf die mikrosoziologisch informierten Auslegungen von Gellert und Hümmer (2008) verwiesen. Demnach unterliegen die unterrichtlichen Praktiken im Anschluss an die Theorie von Bernstein dem impliziten „Code“ (ebd., S. 291, Herv. im O.). In der von Bernstein aufgeführten Dimension von „*Macht und Kontrolle*“ (ebd., Herv. im O.) werden die „*Klassifikation*“ (ebd., Herv. im O.) und die „*Rahmung*“ (ebd., S. 292, Herv. im O.) aufgeführt. So zeigen die Autoren am Beispiel des Fachs Mathematik auf, dass das Fach sich sowohl durch starke interne als auch externe Klassifikation auszeichnet (vgl. ebd., S. 291). Die unterschiedlichen Ausprägungen von Rahmungen (stark/schwach) würden den Grad der „Steuerung sozialer Interaktion“ (ebd., S. 292) angeben. Des Weiteren seien die unterrichtlichen Praktiken in die regulativen bzw. instruktionalen Diskurse eingebettet, welche in einem hierarchischen Verhältnis zueinander ständen (vgl. ebd., S. 292). Der regulative Diskurs ordne die Art und Weise („*wie*“, ebd., Herv. im O.) der

Wissensvermittlung (vgl. ebd.). Die Autoren führen aus, dass sich bei einem stark gerahmten regulativen Diskurs der Erwartungshorizont eher auf das reglementierte bzw. disziplinierte Verhalten fokussiere, wohingegen eine schwache Rahmung den subjektiven Gestaltungsfreiraum in den Vordergrund rücke (vgl. ebd., S. 292). Der instruktionale Diskurs reguliere das Wissen der Wissensvermittlung selbst („was“, ebd., Herv. im O.). Anhand der Analyse des Mathematikunterrichts zeigen die Autoren, dass in diesem der regulative Diskurs die übergeordnete rahmende Funktion übernimmt: „Die von den Schülern geforderten Eigenschaften sind in erster Linie Disziplin und respektvolles Verhalten“ (ebd., S. 304), und die Erwartungen würden eher implizit prozessiert (vgl. ebd., S. 305). Somit würden im Unterricht differente und nicht immer explizite Erwartungshorizonte sowie Handlungsräume erzeugt und prozessiert, welche von den Schüler\*innen als solche erkannt und entsprechend beherrscht werden müssten (vgl. ebd., S. 291).

Unter der Annahme, dass dem Unterricht spezifische implizite Regeln zugrunde liegen, welche seine Prozessierung rahmen, kann die Leistung auch als ein Prozess der Decodierung und von deren daran anknüpfender Umsetzung gesehen werden (vgl. Bräu und Fuhrmann 2015; Gellert 2013). Bräu und Fuhrmann (2015) unterscheiden zwei Arten von Diskursen, innerhalb deren den Schüler\*innen Leistungsausprägungen zugeschrieben werden, nämlich auf der Ebene des regulativen Diskurses und auf der Ebene des instruktionalen Diskurses (ebd., S. 51):

„Als ‚leistungsstark‘ wird ein Schüler bzw. eine Schülerin dann wahrgenommen, wenn er oder sie auf beiden Ebenen den Code entschlüsselt. ‚Leistung‘ zeigt eine Schülerin demnach nicht allein durch gefragtes Wissen, sondern erst verknüpft durch dessen regelkonforme Präsentation. Die grundlegende Voraussetzung hierfür stellt nach Bernstein das Beherrschen der Erkennungs- und der Realisationsregeln dar.“ (ebd.)

Die diesbezügliche Problematik liege für die Schüler\*innen in der fach- und lehrpersonbezogenen Variation (vgl. ebd.).

Eine qualitative Längsschnittstudie zu Bildungsverläufen und Misserfolgen in der Grundschulzeit konstatiert, dass durch den Bezug der Leistungsrückmeldung zum Lern- und Sozialverhalten im Rahmen des klassenöffentlichen Gesprächs eine Verschiebung der Bedeutsamkeit der Fächerleistungen zugunsten der Bewertung von Verhalten erzeugt wird; mehr noch: Letztere dient schlussendlich als Orientierungshorizont und prägt

vordergründig die Vorstellung zur Leistung bei den Kindern (vgl. Hössl 2006, S. 486). Eindrücklich zeigt Hössl dies am Bild vom „schlechten Schüler“:

„Besonders das Bild vom schlechten Schüler ist davon geprägt, dass er im Unterricht nicht aufpasst, seine Arbeitsaufträge nicht zufriedenstellend erledigt oder sich nicht an die vorgegebenen Regeln hält.“ (ebd.)

Das klassenöffentliche Gespräch zeichnet sich im Unterschied zu anderen Phasen des unterrichtlichen Alltags durch besonders intensive gegenseitige Beobachtung aus (vgl. ebd., S. 490). Es stellt für die weniger leistungsstarken Schüler\*innen eine sensible Phase dar, da sie eine Anerkennung durch die Demonstration des zu erlangenden Wissens ermöglicht sowie in besonders starkem Maße die Sichtbarkeit von Schwächen und Misserfolgen erzeugen kann (vgl. ebd.).

Senge und Graf (2017) weisen auf die Kopplung des expliziten und impliziten Wissens in den Prozessen der Leistungsbewertung hin, indem während der Prüfungssituation nicht nur die expliziten Wissensinhalte bewertet würden, sondern auch „die Art der Darstellung der expliziten Wissensinhalte in Prüfungen [...] wie das Verhalten der Lernenden jenseits der konkreten Prüfungssituation [...]“ (ebd., S. 694 f.) zum Gegenstand der Bewertung würden.

Nach dem analytischen Betrachten unterschiedlicher empirischer Projekte kommt Sturm (2018) aus der wissenssoziologischen praxeologischen Perspektive zu der Schlussfolgerung, „dass Leistung den zentralen Bezugspunkt oder orientierenden Gehalt unterrichtlicher Differenzkonstruktionen von Lehrpersonen darstellt. Leistungsdifferenzen werden dabei v. a. an impliziten Maßstäben orientiert [...]“ (ebd., S. 60). Dabei wiesen die Leistungsanforderungen eher einen impliziten Charakter auf (vgl. ebd., S. 61). Dass die Leistungsanforderungen, die die Schule an die Schüler\*innen stellt, nur teilweise von den Lehrpersonen expliziert werden, zumeist jedoch implizit und mehrdeutig bleiben, unterstreichen auch die Befunde von Gellert (2012):

„Das ‚unbenannte Mehrdeutige‘ der Regeln und Normen für legitime Schülerhandlung bewirkt, dass die Handlungsspielräume bestimmter Schülerinnen und Schüler besonders stark eingeschränkt sind. Auf diese Weise konstruiert der Lehrer nicht nur die Machthierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht, sondern etabliert auch ein Gefälle an Beteiligungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler.“ (ebd., S. 180)

Aus einer stärker soziologischen Perspektive plädiert Kalthoff (2014) für die Zurückstellung „vom Glauben an Objektivität der Bewertung“ (ebd., S. 878) und spricht

sich für die empirische Erfassung dieses Konstrukts aus als „offenen Prozess, an dem Schüler selbst beteiligt sind“ (ebd.). Mittels dieser könne der Prozess als „*institutionelle Humandifferenzierung*“ (ebd., Herv. im O.) beschrieben werden und so die „differenzierende und subjektivierende Wirkung von Unterricht“ (ebd., S. 879) verdeutlichen. Im Rückgriff auf die performative Gestalt von schulischen Strukturen, welche unter anderem auch die „Praktiken mündlicher und schriftlicher Klassifikationsverfahren“ (Falkenberg und Kalthoff 2008, S. 811) mit einschließen, weisen Falkenberg und Kalthoff (2008) darauf hin, dass diese auch die „sozialen Unterscheidungen einschließen können“ (ebd.). Die Ausgestaltung dieser Funktion wird im schulischen Kontext über das Leistungsprinzip vollzogen, welches sich „vor allem in Gestalt der schulischen Leistungsbewertung“ (Dietrich und Fricke 2013, S. 264 f.) verwirklicht. Im Rückgriff auf ungleichheitstheoretische Überlegungen können die dabei erzeugten Differenzen als „Prozessierung sozialer Selektivität in der Schule“ (ebd.) gesehen werden, wobei zugleich das Leistungsprinzip im schulischen Kontext „als sozial institutionalisierbares Gerechtigkeitsprinzip“ (Schäfer 2015, S. 219) verhandelt wird. Die Schwierigkeiten von dessen Etablierung als ein solches, nämlich als Gerechtigkeitsprinzip, werden laut Schäfer (2015) überwunden, indem die „Einlösung von Leistungsanforderungen als für alle Schüler grundsätzlich möglich unterstellt wird“ (ebd., S. 221). Auf die Widersprüchlichkeit zwischen der Annahme der Verteilung der gesellschaftlichen Positionen nach Leistung und der sich durch die Ungleichheitseffekte auszeichnenden sozialen Struktur verweist auch Mayer (2015).

Idel und Rabenstein (2016) sprechen von einer Prozessierung der Leistung im Unterricht und fassen diese unter den Begriff der „Leistungsordnung“ (ebd., S. 12), welche durch die stetige „Objektivierung und Subjektivierung von Leistung“ (ebd.) hergestellt und in „Leistungspositionen“ (ebd.) legitimiert werde, welche „je spezifische Möglichkeitsräume, Leistung zu zeigen und zu bewerten“ (ebd.), aufweisen. Auch Kalthoff (2000) stellt fest, dass durch die Zuteilungstechnik von Aufgabenstellungen, welche auf der Grundlage der zugeschriebenen Leistungspositionen erfolge, die differenten Möglichkeiten der Leistungserbringung vorstrukturiert würden, da „der gute Schüler die schwierige Transferfrage [bekommt], der schlechte Schüler, damit er überhaupt etwas sagen kann, die leichte Reproduktionsfrage“ (ebd., S. 441). Dadurch würden die Zuständigkeiten und der Notenbereich stabilisiert (vgl. ebd., S. 442), wobei diese Unterscheidung keine festgelegte Größe sei, sondern „eine *Kategorisierung imaginerter Gruppen*“ (Kalthoff 2014, S. 873,

Herv. im O.) darstelle. D. h., die interaktive Aushandlung von Leistung im Unterricht gehe mit einer Differenzierung der Schüler\*innen entlang der Zuschreibung der Zuständigkeiten in den jeweiligen Funktionen der Reproduktion bzw. der Erweiterung des Wissens einher, welche zu einer Verfestigung der Zuständigkeiten und zur Zuschreibung von Leistungsdifferenzen durch die klassenöffentliche Rückmeldung führe (vgl. Kalthoff und Falkenberg 2008, S. 913). Die „wesentliche Orientierung der Lehrpersonen in integrativen wie in separativen schulischen Settings“, so die empirischen Ergebnisse von Sturm (2016, S. 65), bezieht sich auf Leistungsdifferenzen.

Aus Sicht der qualitativen Unterrichtsforschung kann somit nicht nur der Unterricht, sondern auch die Herstellung von Leistung als sozial konstruiert gesehen werden (vgl. zum Überblick Bräu und Schlickum 2015). Die Legitimation des Unterrichts erfolgt über die Differenz der Wissensbestände und des Könnens zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen, „[g]äbe es diese Differenz nicht, bedürfte es keines Unterrichts“, so Hopmann und Bauer-Hofmann (2015, S. 94). Budde (2018) definiert die Leistung als „Zusammenspiel von Verhaltens- und Wissensordnungen [...], indem die Differenz zwischen schulisch legitimem Wissen und nicht-legitimem Wissen bzw. zwischen legitimem Verhalten und nicht-legitimem Verhalten bearbeitet wird“ (ebd., S. 145). Diese Differenz wird zu einem konstitutiven Gegenstand der Leistungsbewertung.

Bezogen auf die Leistungsbewertung konstatiert Bohl (vgl. 2019, S. 419) eine Differenz zwischen der Selektionsfunktion und der Motivationsfunktion, welche eine funktionale Spannung erzeugen könne. Es besteht eine Verbindung zwischen dem Unterricht, dem Selektionsvollzug und dem Leistungsvollzug dahingehend, dass das unterrichtlich erworbene Wissen über die Leistung in Status transformiert wird (vgl. Gellert et al. 2014, S. 314) bzw. „in der Folge differente Zuordnungen“ (Rieger-Ladich 2017, S. 36) zulässt. Dietrich und Fricke (2013) sehen die Leistungsbeurteilung eingebunden in die Kontroverse zwischen den „gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen der Leistungsbewertung“ (ebd., S. 267). Dies ergebe sich zum einen aus der Selektionsfunktion und zum anderen aus der Rückmeldefunktion zu den Lern- und Bildungsprozessen, wobei letztere als pädagogische gefasst werde und „den Stellenwert der Selektionsfunktion zu verringern“ (ebd.) vermöge. Kritisch merken Breidenstein et al. (2011) an, dass diese beiden Funktionen selten hinsichtlich ihres Spannungsverhältnisses diskutiert würden (vgl. ebd., S. 17) und sich deren separate Betrachtung in den getrennten Forschungslinien

niederschläge (vgl. ebd.). Dabei machen die Autoren deutlich, dass die gesellschaftliche Funktion stärker unter der Perspektive des „*diagnostischen Wert[es]*“ (ebd., Herv. im O.) der Leistungsbewertung betrachtet werde, wohingegen die pädagogische Funktion mit der „*Attribuierung* schulischen Erfolgs“ (ebd., S. 18, Herv. im O.) verbunden werde. Mit Verweis auf empirische Befunde zeigen Dietrich und Fricke (2013), „dass Schulnoten auf keinerlei einheitlichen Bewertungsstandards basieren“ (ebd., S. 266). Eine Grundproblematik der Notengebung wird vor allem in deren Legitimation gesehen, so die Ergebnisse des Projekts von Breidenstein (2014). Das zentrale Element in der Verhandlung der Notenvergabe bestehe in der Herstellung von Legitimität, wobei weniger die Notenvergabe an sich infrage gestellt wird, vielmehr wird die Zuschreibung einer Note zu den jeweiligen Schülerinnen oder Schülern als problematisch gesehen (vgl. ebd., S. 104).

Humrich und Kramer (2017) argumentieren sozialisationstheoretisch, dass die Logiken der Zugehörigkeit im Kontext von Familie und Schule unterschiedlich seien: „Während also in der Familie der Status über die Zugehörigkeit bestimmt wird, ist er in der Schule über erbrachte Leistungen nach universell geltenden Kriterien erst zu erwerben.“ (ebd., S. 110) Dadurch rückt die Leistung bzw. die Bearbeitung von schulischen Anforderungen als andere Logik der Zugehörigkeits- und Anerkennungsherstellung in den Blick. Damit wird der Prozess der Leistungsherstellung auch zu einem Prozess der spezifischen Subjektpositionierung bzw. ist „als eine historisch spezifische Praktik zu verstehen [...], in der sich die Menschen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt in ein Verhältnis setzen“ (Kolbe et al. 2008, S. 140). Die Organisation des gesellschaftlichen Gefüges über Leistung erzeugt, so Schäfer (2015), ein widersprüchliches Verhältnis u. a. zwischen Selbstverwirklichung und Selbstoptimierung (ebd., 219ff.).

Nach Kalthoff (2014) liegt der Leistung eine relationale Beziehung „zum beobachtenden Publikum“ (ebd., S. 873) zugrunde. Die Eingebundenheit der Bewertungspraktiken in die kommunikativ-öffentliche Logik des Unterrichts als Interaktionsraum unterstreicht auch Herzmann (2018). Im Rückgriff auf einige empirische Studien betont er die Bedeutsamkeit des Kollektivs für die Leistungspraxis (vgl. ebd., S. 176), wobei der Schulklasse eine wichtige Rolle attestiert wird (vgl. ebd.). Aus soziologischer Perspektive macht Kalthoff (2014) die hierarchische Ratifizierung und die symbolische Zuschreibung als Aspekte der Erzeugung von Leistung (vgl. ebd., S. 877) stark. Die hierarchisch organisierte

Leistungszuschreibung normalisiert die „Heterogenität, und zwar sowohl zwischen den Individuen als auch zwischen sozialen Gruppen“ (Gellert 2013, S. 226).

Auf die Relationalität von Leistung verweisen auch die empirischen Ergebnisse von Sturm (2018), welche die binäre Logik der Zuschreibung von Leistung zwischen „besser/schlechter“ (ebd. S. 61) bzw. „gut/schwach“ (ebd.) attestieren. Die Differenz ergebe sich aus der benötigten Aufgabebearbeitungszeit bzw. dem Ausmaß der benötigten Unterstützung durch die Lehrperson (vgl. ebd.). Die grundlegenden Elemente der Leistungsbewertung bildeten fachbezogene Leistungserwartungen und unterrichtliche Verhaltenserwartungen (vgl. ebd., S. 62), wobei sich letztere durch eine bildungsbürgerliche Orientierung auszeichnen und durch Fleiß, Strebsamkeit sowie authentisches Lernen gekennzeichnet sind (vgl. ebd.). Ähnlich dazu konstatieren Idel und Rabenstein (2016) in einer anerkennungstheoretischen Perspektive, dass die unterrichtliche Praxis im Rahmen der Herstellung einer Leistungsordnung ein „spezifisches praktisches Wissen“ (ebd., S. 11) generiere, „um als Lernende/-r in anerkennungsfähige Positionen leistungserfolgreicher Schüler/-innen gelangen zu können“ (ebd.). Die Leistung wird von den Autoren als „Bündel“ (ebd.) differenter Elemente beschrieben, wobei das Fachwissen nur eine der Facetten darstelle, auch die „nicht unmittelbar abprüfaren Fähigkeiten“ (ebd.) seien ein konstitutives Element der Leistung.

### **2.2.3 Unterrichtsliche Leistung als (Re-)Produktion und Prozessierung von sozialer Differenz**

Sturm et al. (2020) arbeiten anhand mehrerer Datensorten, von videografischen Analysen bis hin zu Gruppendiskussionen mit Lehrer\*innen und Schüler\*innen an integrativen Schulen der Sekundarstufe I und an Gymnasien, folgende zentrale Kategorien der „Herstellung und Bearbeitung von Leistung“ (ebd., S. 583) heraus: Differenzen, Normen und Erwartungen, Unterrichtsorganisation, pädagogische Bearbeitung von Leistungsdifferenzen, Bearbeitung durch die Schüler\*innen (vgl. ebd.). Die Leistungsdifferenzen würden im Unterricht „entlang binärer, hierarchisierender Unterscheidungen (z. B. stark/schwach)“ (ebd., S. 584) erzeugt, dies bilde die „primäre Rahmung der Unterrichtsmilieus“ (ebd.) und fungiere als zentraler Modus der Bearbeitung von Leistungsdifferenzen durch die Schüler\*innen (vgl. ebd.). Gleichzeitig konstatieren die Autoren, dass dieser von weiteren Differenzkategorien überlagert werde. Als zentraler Modus der Kategorie *Normen und Erwartungen* fungiere „die Struktur einer tendenziell

geschlossenen Ergebnisorientierung mit vordefinierten Lösungen“ (ebd.), was die „Vernachlässigung offener Formen des Anschließens an individuelle bzw. kollektive Verstehensprozesse“ (ebd.) nach sich ziehe. Für die Kategorie der *pädagogischen Bearbeitung* wurde zentral der Modus der „Delegation“ (ebd.) herausgearbeitet. Anhand der Ergebnisse der Studie stellen die Autoren bezogen auf die Prozessierung von Exklusion und Inklusion fest, dass diese „in einem ambivalenten Verhältnis zueinander stehen“ (ebd., S. 592), da Formen „individueller pädagogischer Unterstützung häufig mit der Gefahr von Marginalisierung verbunden sind“ (ebd.).

Die Konstruktion von Leistung ist zudem „konkurrenzorientiert aufgeladen und impliziert eine hierarchische Ordnung“ (Sturm 2016, S. 75). Auch von Breidenstein (2010) wird auf die Prozesse der strukturellen Herstellung von „Ungleichheit zwischen den Mitgliedern der Schulklasse“ (ebd., S. 881) durch die Leistungsbewertung verwiesen. Budde (2018) konstatiert, dass die Leistungsbewertung „als differenzproduzierend verstanden werden [kann]“ (ebd., S. 144), da sie in Macht- und Hierarchisierungsprozesse eingebettet sei (vgl. ebd., S. 139). Als eine der Ausdrucksweisen der Verbindung zwischen sozialstrukturell bedingten milieuspezifischen Lern- und Wissensformen und der Anerkennung von unterschiedlichen Arten von Wissen und Können im schulischen Feld markieren Alkemeyer und Rieger-Ladich (2008) ein hierarchisches Verhältnis zwischen den geistigen und körperlichen Fähigkeiten und Kenntnissen, welches sich benachteiligend gegenüber den weniger privilegierten Milieus auswirke (vgl. ebd., S. 119).

Meister und Hollstein (2018) fassen die Strukturen der Leistungsbewertung in der Form zusammen, dass diesen die Prozesse der „*Objektivierung*“ (ebd., S. 124, Herv. im O.) der Vergabe von Bewertungen im Sinne ihrer Legitimierung und der gleichzeitigen „*Subjektivierung*“ (ebd., Herv. im O.) als Produkt der subjektiven Anstrengungen der Schüler\*innen zugrunde lägen (vgl. ebd., S. 124f.). Dabei wird unter Rekurs auf die Arbeiten von Parson (1959/1968) auf die bereits erwähnte Problematik des Verhältnisses zwischen der „Nachsicht für die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des Kindes“ (ebd., S. 180 zit. nach Meister und Hollstein 2018, S. 124) und den „*universalistischen Gerechtigkeitsnormen*“ (Meister und Hollstein 2018, S. 124, Herv. im O.) innerhalb der Institution Schule hingewiesen. Grundsätzlich spricht Breidenstein (2010) davon, dass die Leistungsbewertung „als eine der zentralen Praktiken der Subjektivierung“ (ebd., S. 880) betrachtet werden könne. Überhaupt können die stetigen leistungsbedingten Erfahrungen



der Schüler\*innen zu deren allgemeinsten schulischen Erfahrungen gezählt werden (vgl. Fend et al. 1976, S. 15). Kalthoff (2014) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kategorisierungserfahrung“ (ebd., S. 878), welche aufseiten der Schüler\*innen auf eine Erfahrung des stetigen „Kategorisiert-Werdens“ (ebd.) zurückgreife und wie folgt beschrieben wird:

„Es entsteht nach und nach, durchkreuzt durch verschiedene, uneinheitliche und sich auch widersprechende Lehrerurteile, eine Vorstellung von den eigenen Fähigkeiten und damit von sich selbst. Diese laufend wiederholte und erzwungene, klassenöffentliche und dialogische Konfrontation mit einer Fremdperspektive auf das eigene Selbst führt zu einem relativ stabilen Fremdbild des Schülers (aufseiten der Lehrperson), zu einer ‚körperlichen Erkenntnis‘ (Bourdieu) des Schülers (seinem Selbst-Bild) und zu einer die Zeit überdauernden Einschätzung auf Papier – dem Zeugnis.“ (ebd.)

Das Spezifische an diesen Erfahrungen sei, dass „sich Subjekte selbst erst in diesen Kategorien verstehen und beschreiben (können)“ (ebd.). Dohse (1995) merkt an, dass Zensuren

„sich zwar zunächst auf Leistungen und Verhaltensweisen [beziehen]. Indem diese aber als Ausdrucksphänomene gewertet werden, erfolgt letztlich mit Hilfe der Zensur eine *personale* Einstufung des Schülers selbst.“ (ebd., S. 56, Herv. im O.)

Die Problematiken bzw. auch die praktischen Versuche, Leistungsbewertung zu legitimieren, können auch an den Bestrebungen bzw. den (impliziten) Praktiken, diese entlang zahlreicher Vergleichsmaßstäbe, Bezugsnormen bzw. Vorgaben abzuleiten, gesehen werden, worauf Sturm (vgl. 2013) aufmerksam macht. Durch die meritokratische Verpflichtung der Leistung wird einerseits eine prinzipielle Chancengleichheit suggeriert, gleichzeitig ist diese, so Müller (2017), ein „Mythos“ (ebd. 57) bzw. eine „Ideologie der Eliten“ (ebd. 58). Es wäre auch die Frage zu stellen, inwiefern mit der Anerkennung der Meritokratie und des damit einhergehenden Verständnisses des Leistungsprinzips nicht gleichzeitig in gewisser Weise auch die Anerkennung der Chancenungleichheit einhergehen würde, da unter der Perspektive der Verteilung gesellschaftlicher Positionen entlang von Leistung nicht zuletzt die (Re-)Produktion der arbeitsteiligen Gesellschaft erfolgt. Somit besteht ein Widerspruch zwischen dem Versprechen der leistungsorientierten gesellschaftlichen Positionierung und der sich durch Ungleichheitseffekte konstituierenden sozialen Struktur, wenn dieses sogar die letztere legitimiert (vgl. Mayer 2015):

„Die aktivierende wie disziplinierende Funktion, selbst die Perspektive auf Differenzierungen im sozialen Raum, scheint sich gleichsam über ein *Versprechen* – auf Partizipations- und Positionierungsmöglichkeiten, auf Handlungsräume und Aufstiegschancen in spezifischen sozialen

Feldern – wie wirkmächtige *Ansprüche* zu reproduzieren, die Reflexionsfelder wie auch gesellschaftliche Praxen strukturieren.“ (ebd., S. 116, Herv. im O.)

Dass die Beurteilung bzw. die Zensurengebung die Leistung der Schüler\*innen widerspiegelt, wurde kritisch von Kalthoff (1996) als eine „institutionelle Fiktion der Schule“ (ebd., S. 106) beschrieben, da die Bewertungspraxis nicht nur die Aneignung der Lerninhalte prüfe, sondern „soziale Relationen“ (ebd., S. 121) manifestiere. In den Erfahrungen mit der Leistungspraxis „sammeln Schüler nicht nur Wissen als Gewißheiten, sondern ebenso sozial konstruierte Status-Gewißheiten“ (ebd., S. 122).

Jürgens (2010) konstatiert, dass das, was als Leistung schlussendlich gelten kann, eine Frage der Definition der Norm sei. Es sei eine grundsätzliche Bedingung für die Unterscheidung, „ob ein Verhalten oder ein Handlungsergebnis als eine Leistung honoriert wird oder nicht“ (ebd., S. 26). Bezogen auf die Schüler\*innen selbst und die Leistung betont Jürgens (2010),

„dass die schulische Leistung nicht ausschließlich Sache der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers [ist], sondern ein Produkt des Zusammenwirkens verschiedener Faktoren, auf die die Schülerin bzw. der Schüler nur beschränkte Einwirkungsmöglichkeiten hat“ (ebd., S. 29).

Mit Blick auf die Analyse des Forschungsstandes zur Notengebung markiert Jürgens als zentrale Problemfelder: die fachbezogene Variation der Zensuren; die Bezugsnorm, entlang welcher diese formiert werden; ein geschlechtsbezogener sowie der herkunftsbezogene Einfluss auf die Zensuren; Erwartungseffekte und implizite Beurteilungstheorien (vgl. ebd., S. 67 ff.). Auch Köller und Maaz (2017) konstatieren, dass die Notengebung von unterschiedlichen verzerrenden Effekten beeinflusst werde (vgl. ebd., S. 155).

Nach den Ergebnissen der ethnografischen Beobachtungen stellen Breidenstein und Zaborowski (2013) fest, dass in der Strukturierung von Notengebungen schulformspezifische Differenzen vorhanden seien. Es zeigt sich insofern eine Verschiebung der oben erwähnten generellen Kopplung von Fachleistung und Verhalten, als schulformspezifische Unterschiede in der Gewichtung des Verhaltens sichtbar werden. In einem kontrastiven Vergleich zwischen der Praxis der Notengebung im Gymnasium und in der Sekundarschule erarbeiten die Autoren, dass in der letzteren die Notengebung vor allem an der Verhaltensregulation ausgerichtet sei, da die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung von einer Unterstellung seitens der Lehrpersonen geprägt werde, nach der die Schüler\*innen Unterricht

„als schulische Veranstaltung nicht ernst nehmen könnten, dass sie keinen Sinn darin sehen könnten und sich der Anerkennung der Bedeutsamkeit von Schule in einer fundamentalen Weise verweigern könnten“ (ebd., S. 300).

Somit werde die Notengebung in den Sekundarschulen an die Verhaltensdimension angeschlossen und auch als Sanktionierung verwendet (vgl. ebd., S. 306). Ähnliches konstatieren auch van Ophuysen et al. (2013): Für Lehrpersonen an Gesamtschulen hätten das Sozial- und Arbeitsverhalten sowie die Planung und Kontrolle des eigenen Lernens eine größere Bedeutung bei der Leistungsbeurteilung als am Gymnasium (vgl. ebd., S. 196 f.). Die empirischen Ergebnisse von Künzli (2001) zu den Sichtweisen von Lehrenden hinsichtlich der pädagogischen Relevanz des Lehrplans zeigen ebenfalls schulformspezifische Unterschiede. So sei für die Lehrenden an Gymnasien die sachliche Richtigkeit des Unterrichts von besonderem Interesse, während es für die Lehrenden an anderen Schulen des Sekundarbereichs zentral sei, „dass der Unterricht ‚stimmen‘ muss, und das meint, dass er sozial und kommunikativ gelingen muss, wobei die Sachansprüche von nachrangiger Bedeutung erschienen“ (ebd., S. 410).

#### **2.2.4 Verschiebungen von Leistungsanforderungen im Kontext von Heterogenität und Individualisierung**

Im Rahmen jüngerer Entwicklungen in der unterrichtlichen Landschaft gewinnen individualisierende Formate zunehmend an Bedeutung. Auch wenn die Grundschule aufgrund ihrer unausgelesenen Schüler\*inschaft hier besonders hervorsteht, findet individualisierter Unterricht auch immer breitere Anwendung in den Schulen des Sekundarbereichs als pädagogische Reaktion auf den Anspruch, die Heterogenität der Schüler\*inschaft im Unterricht zu berücksichtigen (vgl. Breidenstein und Rademacher 2016, S. 2). Treffend pointieren Breidenstein und Rademacher (2016) die Verschiebung folgendermaßen:

„In Anerkennung der Tatsache, dass „alle Kinder verschieden“ sind und jedes Kind seine eigenen und einzigartigen Lernvoraussetzungen und –möglichkeiten mitbringe, geht es nicht mehr darum, das Unterrichtsangebot so zu differenzieren, dass es unterschiedlichen Schülergruppen entspricht, sondern es müssen Möglichkeiten gefunden werden, dass der Unterricht jedem *einzelnen* Mitglied der Lerngruppe individuell gerecht wird.“ (ebd., S. 2f., Herv. im O.)

Budde (2017) verweist auf einen konstitutiven Widerspruch zwischen den Tendenzen der Entwicklung des Schulischen in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion und der Sicherung der Chancengerechtigkeit auf der „Basis der Schule als universalistische Institution“ (ebd., S. 18). Dies zeigt sich etwa in den

Reformtendenzen der Schullandschaft und des Unterrichts (z. B. Gemeinschaftsschulen, individualisierende Konzepte), welche von den zugleich vorzufindenden Bestrebungen einer stärkeren Standardisierung (z.B. [Bildungs]Standards) konterkariert werden (vgl. ebd., S. 17 f.). Der individualisierende Unterricht steht durch seinen Anspruch, die Heterogenität der Schüler\*innen anzuerkennen und diese angemessen zu berücksichtigen, zudem unter dem Verdacht, dadurch Differenzen zu (re-)produzieren (vgl. Martens 2015, S. 212) und diese nicht zuletzt zu hierarchisieren (vgl. ebd., S. 215).

Die Veränderungen der unterrichtlichen Strukturen gehen auch mit einer Verschiebung und Ausdifferenzierung von Leistung (Idel und Rabenstein 2016, S. 14) einher. Die daraus möglicherweise resultierenden Spannungsverhältnisse lassen sich wie folgt beschreiben<sup>2</sup>:

- Die zunehmenden Anforderungen an die Schüler\*innen, ihre individuellen Reflexionsprozesse hinsichtlich des Lernens und Leistens offenzulegen, stehen in einem Spannungsverhältnis zur gleichzeitigen Bestrebung nach Standardisierung, Transparenz und Vergleichbarkeit (vgl. ebd., S. 15). In diesem Zusammenhang ist zu beobachten, dass „[d]ie Kriterien von Leistungsbewertung [...] erheblich feiner als bislang unterschieden“ (ebd., S. 14) werden.

Diese Entwicklung kann auch im Kontext der Legitimation von Leistung betrachtet werden. Brüsemeister und Kemper (2019) konstatieren, dass „der Begründungsaufwand für die Darstellung von Leistungen gestiegen ist“ (ebd., S. 76), auch unter anderem durch die Pluralisierung der Leistungsformate (vgl. ebd.).

- Nicht nur die inhaltliche Auseinandersetzung ist für die Leistungsbeurteilung von Relevanz, sondern auch die „Menge der bearbeiteten Aufgaben bzw. [das] Bearbeitungstempo“ (Idel und Rabenstein 2016, S. 14) wird zum Gegenstand der Bewertung und zum Maß der Leistungsqualität. Dieser Zusammenhang lässt sich als „Entfachlichung der Leistung“ (ebd., S. 15) bezeichnen.

Auch Budde (2013a) stellt für die Formen des geöffneten Unterrichts eine „Transformation der Lehr- und Lernaktivitäten [fest], die sich wiederum in unterrichtlichen Gestaltungselementen ausdrückt“ (ebd., S. 171). Anhand von Analysen zum Umgang mit

---

<sup>2</sup> Die folgende Auflistung orientiert sich an der Unterscheidung von Idel und Rabenstein (2016), ergänzt um weitere für diese Untersuchung relevante Befunde.

Arbeitsblättern verweist Budde (2013) auf die Problematik dieser ihnen innewohnenden differenten Logiken. Einerseits sollen sie das Verstehen ermöglichen und andererseits dieses Verstehen sichern. Im Sinne einer erfolgreichen Teilnahme am Unterricht müssen die Schüler\*innen sich eher „der Logik des Arbeitsblattes“ (ebd., S. 178) unterordnen. Somit rücken weniger die Verstehensprozesse der Sache in den Vordergrund, stattdessen müssen solche Verstehensprozesse sich an der Logik des Arbeitsblattes im Sinne seiner zügigen Bearbeitung orientieren (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang spricht Budde von einer Tendenz zur „*Abkehr von Bildungsinhalten*“ (ebd., Herv. im O.).

Des Weiteren stellt Budde (2013a) eine Tendenz der „Beschleunigung“ (ebd., S. 175) bzw. „Verdichtung von Unterricht“ (ebd.) fest. Diese sehen auch Breidenstein und Rademacher (2013). Dadurch könne dem individualisierten Unterricht eine veränderte Perspektive auf die zeitliche Dimension attestiert werden. Breidenstein und Rademacher (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von der Dominanz der Zeit über die Lerninhalte (vgl. ebd., S. 354), welche auch „als *Steigerung der Effizienz* in der Nutzung der Unterrichtszeit“ (ebd., S. 353, Herv. im O.) verstanden werden könne. Die in den Untersuchungen kenntlich gewordene Relevanz der Bearbeitungsgeschwindigkeit kann als ein Widerspruch zur Programmatik des individualisierten Lernens betrachtet werden, da das schnell arbeitende Individuum als das leistungsstärkere Individuum gilt. Beide Aspekte sehen auch Breidenstein und Rademacher (2016), wenn sie von der Praktik des Arbeitens als zentrale Praktik des individualisierten Unterrichts sprechen. Darunter fassen sie den Primat des Organisatorischen vor der ernsthaften Auseinandersetzung mit den Inhalten. Damit stehe vor allem der Anspruch im Mittelpunkt, „dass die Schüler beschäftigt sind, als dass sie sich tatsächlich mit Inhalten und fachlichen Gegenständen auseinandersetzen“ (ebd., S. 284).

Passend zu diesen Beobachtungen stellen Arnold und Schüßler (2008) fest, dass überfachliche und soziale Kompetenzen immer stärker an Bedeutung gewinnen, und sprechen dabei von der Rolle des „implizite[n] Lernen[s]“ („Was wird gelernt, während gelehrt und gelernt wird?“) (ebd., S. 273). Durch den Anspruch, die Individualität der Lernenden zu berücksichtigen, gewinnen informelle Wissensformen an Bedeutung (vgl. Kraus 2017, S. 25). Damit rückt nach Idel und Rabenstein (vgl. 2016, S. 14) das Individuum mit seiner *ganzen Person* als Gegenstand der Leistungsbewertung in den Blick, wodurch die Schülerrolle entgrenzt werde. Klinkisch (2015) konstatiert: „Persönlichkeit wird in

diesem Zusammenhang nur mehr zu einer Funktion von Kompetenzen im Sinne von ‚Schlüsselqualifikationen‘ oder ‚Selbstkompetenz‘.“ (ebd., S. 212)

- Die Verantwortung für die Erfolge sowie für das Scheitern im Bildungssystem verschiebt sich immer stärker zur Seite der Schüler\*innen: „In erheblich umfangreicherer Weise als bislang gehen Erwartungen hinsichtlich der selbständigen Organisation des Lernprozesses, einschließlich der Regulation des Selbst beim Lernen, in Praktiken der Leistungserbringung, des Zeigens von Leistung und der Leistungsbewertung ein.“ (Idel und Rabenstein 2016, S. 14)

Auch Breidenstein und Rademacher (2016) sehen Verschiebungen in Richtung des „permanenten Zwangs zur Selbstbeobachtung, Selbstbefragung und Selbstoptimierung“ (ebd., S. 284). Diese Verschiebungen gingen mit der Verlagerung der Verantwortung für die Gestaltung von Lernprozessen auf die Lernenden einher (vgl. Breidenstein und Rademacher 2013, S. 353). Die Asymmetrie, welche sich in den pädagogischen Beziehungen auf der Ebene der konstitutiven Wissensdifferenz für die Initiation der Lernprozesse sowie auf der Ebene der „*pädagogischen Generationendifferenz* [...] zwischen Zöglingen und Erziehenden“ (Audehm 2017, S. 673, Herv. im O.) ausdrückt, wird unkenntlich. Die Verschiebung der pädagogischen Verantwortung auf die lernenden Subjekte kann dazu führen, dass sich die Schüler\*innen im individualisierten Unterricht vermeintlich selbst selektieren (vgl. Pollmanns 2014).

Rose und Gerkmann (2015) konnten hinsichtlich des Zeigens von Leistung feststellen, dass das schulische Tun von Schüler\*innen relational zur Normdifferenz, „ein\_e aufmerksame\_r Schüler\_in zu sein [bzw. das] zu zeigen“ (Rose und Gerkmann 2015, S. 204), steht.

In der Gesamtschau der Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur „Passung von Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe“ konstatiert Martens (2015), dass sich ein Spannungsverhältnis zwischen der „*Differenzbearbeitung*“ (ebd., S. 212, Herv. im O.) und den dadurch hervorgerufenen Prozessen der „*Differenzerzeugung*“ (ebd., Herv. im O.) markieren lasse. Auf der Ebene der Differenzerzeugung werden am Beispiel der herausgearbeiteten Orientierungen der Schüler\*innen „Nicht-Können-Müssen“ (ebd., S. 226, Herv. im O.) und „Nicht-Können-Können“ (ebd., Herv. im O.) differente Passungsverhältnisse zur „Orientierung an einer Leistungshierarchie“ (ebd.) der Lehrperson aufgezeigt. So ermöglicht letztere eine Passung im Sinne einer „ko-konstruktive[n] Ausgestaltung der differenzierenden Behandlung“

(ebd.). Erstere erzeugt die Passung insofern, als „[...] bestimmte Anforderungen nur bestimmte SchülerInnen betreffen und dies von den SchülerInnen auch akzeptiert wird“ (ebd.), wodurch nicht zuletzt (Leistungs-)Differenzen schlussendlich angenommen bzw. (re-)produziert werden.

- Die Bewertungsformate entwickeln sich immer stärker von der Testkultur zu einer Präsentationskultur (vgl. Gruschka 2008) bzw. Performanzkultur (vgl. Idel und Rabenstein 2016).

Daher ist die stetige Verknüpfung von inhaltlicher Auseinandersetzung und Leistungszuschreibung für das klassenöffentliche Gespräch konstitutiv. Dies lässt sich auch an den zunehmenden Präsentationsanteilen im Unterricht aufzeigen (vgl. Gruschka 2008). Gruschka stellt dabei fest, dass die Schüler\*innen zu „Verkäufer[n] von Waren [werden], die sie nicht kennen“ (ebd., S. 35). Die Prozesse der Leistungserbringung und -beurteilung werden in den Präsentationskontexten meist zu öffentlichen Aushandlungsspielräumen.

Auch Winter (2016) konstatiert, dass die „Präsentation von Leistungen“ (ebd., S. 356) zu einem unentbehrlichen Element des schulischen Unterrichts geworden sei, und sieht darin eine Zunahme der inhaltlich-verbale Beurteilung. Eine stärkere Intransparenz der mündlichen Leistung, bei deren Beurteilung vermehrt auf „retrospektive Einschätzungen des mehr oder minder absichtsvoll beobachteten Schülerverhaltens [...]“ zurückgegriffen werde, problematisieren auch Arnold und Lindner-Müller (2009, S. 327).

Die theoretischen Reflexionen und empirischen Befunde resümierend konnten Schule, Unterricht und Leistung als komplexes Spannungsfeld der normativen bzw. programmatischen Ansprüche und der impliziten Logiken des schulischen Feldes ausgewiesen werden. Auch wenn die Schüler\*innenperspektive in den einzelnen Studien Beachtung fand, dominieren zurzeit in der Forschungslandschaft die Betrachtungen der Unterrichts- und Leistungslogiken bezogen auf die im unterrichtlichen Raum stattfindenden Praktiken und Interaktionen, wobei die Perspektive der Schüler\*innen in situ in den Blick gerät. Die praxis-generierenden habitualisierten Muster werden daher interpretativ zugeschrieben und nicht von den Akteur\*innen aus betrachtet. Dadurch kann weniger erschlossen werden, wie die Interpretationen der normativen Anforderungsstrukturen mit dem habitualisierten Wissen im Verhältnis stehen und damit die handlungspraktische Anschlussfähigkeit generieren. Wie die Schüler\*innen der aufgezeigten Komplexität interpretativ begegnen und darin ihr Handlungspotenzial

generieren, blieb bislang unterbelichtet. Diesen Handlungsorientierungen zu unterrichtlichen Leistungs- und Bewertungsanforderungen widmet sich die vorliegende Studie und fragt, welche Passungsverhältnisse daraus entstehen. Um diese Frage verfolgen zu können, erscheint die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive vielversprechend. Diese wird im Folgenden vorgestellt und es wird konkreter aufgezeigt, wie mit dieser Perspektive der Forschungsfrage nachgegangen werden kann.



### **3. Theoretisch-methodologische Einbettung**

Der in dieser Studie angenommene theoretische Blick richtet sich nach der Tradition der wissenssoziologischen bzw. praxeologischen-wissenssoziologischen Perspektive. Besonders der implizite Charakter des handlungspraktischen Wissens wird anvisiert. Dabei zeichnet sich der Zugang zum impliziten Wissen durch die Pluralität der theoretischen Perspektiven aus, auf die die unterschiedlichen und zahlreichen Begriffe für dessen Konzeptualisierung verweisen. Diesbezüglich führt Kraus (2017) folgende aus: Strukturen, Dispositionen, Fähigkeiten oder Routinen, Aneignungsformen, Prozesse, Diskurse oder Dispositive (vgl. ebd., S. 19), auch mit der damit einhergehenden Diskussion der Frage nach der sozialen Form des impliziten Wissens, „inwieweit das schweigende Wissen individuell, also personengebunden, und/oder ob es kollektiv ist“ (ebd.).

Die Argumentation des Kapitels ist so aufgebaut, dass zunächst eine theoretisch-methodologische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Logiken des Wissens und der sich daraus ergebenden Diskrepanz erfolgt, um das Spannungsverhältnis zwischen der habitualisierten Praxis und den normativen Erwartungen bzw. Anforderungsstrukturen aus praxeologischer-wissenssoziologischer Perspektive zu betrachten (Kapitel 3.1). Anschließend wird die für die Studie gewählte analytische Heuristik vorgestellt (Kapitel 3.2). Das Kapitel wird mit einem Zwischenfazit und der Formulierung der forschungsleitenden Fragen abgeschlossen (Kapitel 3.3).

#### **3.1 Differente Logiken des Wissens**

Mit dem Verweis auf die schweigenden Wissensformen werden aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Handlungstheorien anvisiert, welche „sich von den mentalistischen Ansätzen abwenden“ (Kraus 2017, S. 18). In diesem Zusammenhang konstatieren Bittner und Budde (2018) für praxistheoretische Auseinandersetzungen eine Abwendung von rationalistischen, positivistischen und strukturalistischen Handlungstheorien (vgl. ebd., S. 32). Somit werde die Möglichkeit eröffnet,

„Kernbegriffe wie Lernen, Bildung, Erziehung, Sozialisation, Didaktik oder Reflexion auf ihre impliziten Gehalte hin zu untersuchen und bspw. auf den regelhaften, routinisierten Vollzug pädagogischer Praktiken oder aber auf die Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis zu verweisen“ (ebd., S. 33).

Somit werde die Frage nach der Verhältnisbestimmung von explizitem und implizitem Wissen zu einem der grundlegenden Anliegen einer erziehungswissenschaftlichen

Perspektive (vgl. ebd.). Die konzeptuelle Auseinandersetzung mit implizitem Wissen und die Bestimmung seines Verhältnisses zum expliziten Wissen zeichnen sich durch kontroverse Diskussionen aus. Obwohl z. B. bei der begrifflichen Klärung in erster Linie auf die Arbeiten von Polanyi (1985) verwiesen wird, resümiert Kraus (2017), dass schon dabei keine Einheitlichkeit hinsichtlich des Verständnisses des Konzeptes vorliege und verschiedene Interpretationen existierten (vgl. ebd., S. 18). Diese beziehen sich auf die Fragen der Artikulierbarkeit, der Ermittlung, der Konfiguration und nicht zuletzt auf die Auseinandersetzung damit, ob „das schweigende Wissen individuell, also personengebunden, und/oder ob es kollektiv ist“ (ebd., S. 19).

Als zentrale Diskurse, welche sich mit schweigendem Wissen auseinandersetzen, werden von Kraus (2017, S. 19 ff.) folgende genannt:

- Ökonomische und pädagogische Ansätze
- Kognitionsforschung
- Posthumanistische Ansätze
- Diskurstheorie
- Wissenssoziologie
- Negativität der Bildung, des Lernens und der Erziehung und die Ethnografie
- Unterrichtsforschung
- Ästhetische Erziehung

Die Unterscheidungslinie zwischen den differenten methodologischen Zugängen zum impliziten Wissen resümiert Kraus (2017) wie folgt:

„Naturwissenschaftliche, managementtheoretische und die technologische Forschung beleuchten die Bedeutung schweigenden Wissens. Ethnographische, diskursanalytische, phänomenologische, sprachanalytische, rekonstruktive und andere Methodologien empirischer Sozialforschung begreifen das Fremde, Andere, Unvertraute, latent Wirksame als wichtigen Schlüssel zur Erschließung sozialer Phänomene.“ (ebd., S. 26)

Bezogen auf die Verhältnisbestimmung zwischen explizitem und implizitem Wissen verweisen Bittner und Budde (2018)<sup>3</sup> auf die „Theoretisierungen des Impliziten“ bei Mannheim, Polanyi, Garfinkel, Bourdieu und Collins (ebd., S. 34). Neben der zeitlichen

---

<sup>3</sup> Im Vergleich dieser Positionen plädieren die Autoren für einen praxistheoretischen Zugang, indem sie eine kritische Betrachtung hinsichtlich der vorgenommenen Relationierung von explizitem und implizitem Wissen in den Ansätzen vornehmen und konstatieren, dass diese „einen Anspruch der Explikation von Wissen [erheben], dass [sic] sie selbst als Atheoretisches fassen“ (ebd., S. 43).

Begründung der Reihung stellen die Autoren folgende „Reihung“ (ebd.) anhand von Theoretisierungen vor:

„Polanyi und Collins, als Handlungstheorie und Methodologie für *tacit knowledge* über Garfinkel und Mannheim, als Handlungstheorie und Methodologie des Erlebens zu Bourdieu, als eine Synthese aus Handlungstheorie und Methodologie.“ (ebd., Herv. im O.)

Auch wenn die Überlegungen zur Bestimmung des Gegenstands different sind, ist den unterschiedlichen Zugängen ähnlich, dass in ihnen implizites Wissen weniger als ein „noch nicht‘ oder ‚nicht mehr‘ explizierbare[s] Schattenwissen“ (Engel und Paul 2017, S. 117) begriffen wird, sondern „in unterschiedlichen Wechselverhältnissen zum expliziten und theoretisierbaren Wissen zu bestimmen“ (ebd.) wäre.

Collins (2012) formuliert, dass implizites Wissen im Prozess der Sozialisation formiert werde, wobei die Verbreitung des impliziten Wissens an die zeitliche Komponente der Anwesenheit gebunden sei (vgl. ebd., S. 92). Dieses Wissen könne „nicht explizit gemacht werden“ (ebd., S. 95), obwohl das explizite und das implizite Wissen in einem relationalen Verhältnis zueinander ständen (vgl. ebd.), mehr noch: „*Ohne explizites Wissen kann es auch keine Vorstellung von einem impliziten Wissen geben*“ (ebd., Herv. im O.). Es werden drei Formen des impliziten Wissens unterschieden: „das *relationale implizite Wissen*, das *somatische implizite Wissen* und schließlich das *kollektive implizite Wissen*“ (ebd., S. 100, Herv. im O.). Die Vermittlung des relationalen Wissens werde über die sozialen Kontakte vorgenommen. Im Prozess der Interaktion werde die inadäquate Vorstellung vom Wissen des Gegenübers über eine Unterstellung der Übereinstimmung hergestellt, deswegen erübrige sich der Versuch der Explikation des Wissens (vgl. ebd., S. 101 f.). Somatisches Wissen könne nicht als inkorporiertes Wissen expliziert werden (vgl. ebd., S. 102 f.). Das kollektive Wissen sei eine Form des impliziten Wissens, welches „wir überhaupt nicht explizit machen können, noch nicht einmal vom Prinzip her“ (ebd., S. 107). Die Art und Weise der Aneignung des impliziten Wissens zeichne sich durch eine gleichzeitige Verschränkung der drei genannten Wissenstypen aus (vgl. ebd., S. 107).

Die Praxis nach Bourdieu konstituiert sich in einem Zusammenhang zwischen Habitus bzw. Kapital und Feld (vgl. Bourdieu 2012 [1987], S. 175), wobei Habitus und Feld als in einem komplementären Verhältnis zueinander stehend betrachtet werden (vgl. ebd.). Bezogen auf den Habitus lassen sich zwei Aspekte unterscheiden, welche konstitutiv aufeinander bezogen sind: Zum einen ist der Habitus ein „*Erzeugungsprinzip*“ (ebd., S. 277, Herv. im

O.) und zum anderen ein „*Klassifikationssystem*“ (ebd., Herv. im O.) der Praxisformen (vgl. ebd., S. 277 f.). Zentral für den Habitus sei, dass dieser „nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur [ist]“ (ebd., S. 279). Saalman (2014) fasst bezüglich des Handelns der Akteure das theoretische Verständnis von Bourdieu unter anderem wie folgt zusammen:

„Der handelnde Mensch ist für ihn weder ein handlungsmächtiges Subjekt noch ein von mächtigen Prozessen getriebenes Objekt, sondern in gewisser Weise eine Kombination beider – ein sowohl innen- wie außergeleiteter Akteur [...]“ (ebd., S. 200)

In diesem Sinne kann von einem theoretischen Zugang gesprochen werden, welcher den Dualismus zwischen Objektivismus und Subjektivismus zu überwinden beansprucht (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 186 ff.). Die Felder werden als „autonome Sphären, in denen nach jeweils besonderen Regeln ‚gespielt‘ wird“ (Bourdieu 1992, S. 187, zit. nach Kumoll 2014, S. 225), betrachtet. Die Felder, so Bourdieu, zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass diese „eine Form von ‚Interesse‘ produzieren“ (Bourdieu 1997, S. 79), welches auch als *Illusio* (vgl. Böning 2014, S. 129) bezeichnet wird und entweder als praktischer Sinn des Feldspiels oder als *Doxa* fungieren könne (vgl. ebd.). Die Teilnahme am Spiel des Feldes erzeugt bei den Teilnehmenden den praktischen Glauben, welchen Kraus und Gebauer (2002) wie folgt beschreiben:

„[...] Mit ihrer Teilnahme lassen sie sich auf das ein, worum es in diesem Spiel geht – um Fußball, Wissenschaft, Literatur –, mit ihrer Teilnahme erkennen sie aber auch das Spiel selbst an, seine Voraussetzungen, den Einsatz, die Ergebnisse, die Kriterien für ‚gutes‘, ‚elegantes‘ oder aber nur ‚erfolgreiches‘ Spiel. Wenn die Zustimmung zum Feld fehlt oder zurückgenommen wird, erscheinen die Welt, die dieses Feld bildet, und das Handeln in ihr absurd [...]“ (ebd., S. 62)

Das Spezifikum der sozialen Felder bestehe darin, dass sie „komplexe Spiele“ (ebd.) sind, deren Aneignung „meist langwierig[e] Prozesse des Lernens [...]“ (ebd.) benötige. Zudem seien die Felder als „Kräftefelder“ (ebd., S. 56) zu betrachten, welche „von der Konkurrenz unter den Akteuren“ (ebd.) durchzogen seien. Den Kräftefeldern sei die „Verschiedenheit“ (ebd., S. 57) der *Spieler* konstitutiv. Bourdieu (1999, S. 372) verweist darauf, dass die Felder den Akteuren gleichzeitig „als eine Menge wahrscheinlicher *Zwänge*, zugleich Voraussetzung und Komplement einer endlichen Menge *möglicher Nutzungen*“ (ebd., zit. nach Kraus und Gebauer 2002, S. 58, Herv. im O.) entgegentreten. Zudem ist anzumerken, dass das Feld als ein Raum der Aushandlung sozialer Positionen eng mit der jeweiligen Wahrnehmung des Feldes verknüpft ist (vgl. Kumoll 2014, S. 226). Gleichwohl hätten die Regeln des Feldes eher einen impliziten Charakter, wodurch den Teilnehmenden des Feldes

ein „Möglichkeitshorizont an Praxisformen“ (ebd., S. 225) eröffnet werde. In diesem Zusammenhang wird Bourdieus Begriff der *Strategien* relevant. Wacquant (1996, S. 41) zitierend führt Kumoll (2014) folgende Definition von Strategien an: „jene präreflexive, unterbewußte Beherrschung der sozialen Welt, die von den Akteuren durch ihr dauerhaftes Eintauchen in diese Welt erworben wird“ (ebd., S. 225). Strategien (re-)produzieren das Feld und stehen gleichzeitig dem Feld gegenüber. „Der übersubjektive Rahmen der Strategisierung sozialer Praxis ist das soziale Feld“, so Kumoll (ebd.). Für die Kontexte von Schule, Unterricht und Leistung sowie die mit diesen verbundenen Anforderungen und Erwartungen ist in diesem Sinne davon auszugehen, dass die Schule in ihrer Dauerhaftigkeit bestimmte feldspezifische Strategien, z. B. zur Bewältigung des Unterrichts, bei den Akteuren erzeugt und mit einem Möglichkeitshorizont an Praxisformen rahmt. Durch diesen Prozess wird auch das Feld (mit-)erzeugt. Wie schon bei den Begriffen der Strategien und der Regeln in den Feldern angemerkt wurde, wird eine Übereinstimmung mit der strukturellen Logik des Feldes, welche aber nicht „explizit festgelegt“ (Kumoll 2014, S. 225) ist, vorausgesetzt. Kumoll (2014) merkt kritisch an, dass die theoretische Fokussierung auf den nicht-intentionalen Charakter der sozialen Praxis „zu einer bedauerlichen Reduzierung der Komplexität“ (ebd., S. 227) führe, und konstatiert das Fehlen einer „ausbalancierte[n] Konzeptualisierung des Zusammenhangs zwischen unbewussten Dispositionen auf der einen und Intentionalität sowie Selbstreflexivität auf der anderen Seite“ (ebd.). Auch Saalman (2014) fragt in ähnlicher Art und Weise nach dem Verhältnis von Unbewusstem und Bewusstem in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Praxis im Bourdieuschen Sinne und schlussfolgert, dass damit „auch das aktive Element in Handlungen wieder deutlich hervortreten [könnte], das hinter der Rede von der habituellen Praxis etwas verblasst ist“ (ebd., S. 203). Dadurch wäre die Frage nach der Selbstreflexivität eine zu berücksichtigende Facette der Auseinandersetzung der Akteure mit (bzw. in) den sozialen Feldern.

In einem Überblicksartikel zur Generierung von Wissenstheorien, welche sich der Frage nach implizitem Wissen widmen, führen Engel und Paul (2017) drei zentrale Forschungslinien auf (vgl. ebd., S. 107): Gilbert Ryle (analytisch-philosophische Perspektivierung), Michael Polanyi (naturwissenschaftliche Dimensionierung) und Karl Mannheim (wissenssoziologische Analyseinstellung). Gemeinsam sei den drei theoretischen Zugängen, so Engel und Paul (2017), die Unterscheidung von je zwei Dimensionen des Wissens: knowing how und knowing that (Ryle), explizit vs. implizit

(Polanyi) sowie kommunikativ vs. konjunktiv (Mannheim) (vgl. ebd., S. 110). Während Ryle eine Unterscheidung zwischen „Praxiswissen“ (ebd., S. 109) und „propositionalem Wissen“ (ebd.) vornimmt, erweitert Polanyi die Betrachtung der Generierung des impliziten Wissens auf das „jenseits des semantischen Sinns“ (ebd.). Bohnsack (2012) fasst die von Mannheim (1980) unternommene Klassifizierung insofern auf, dass er kommunikatives und konjunktives Wissen als zwei Ebenen des Wissens unterscheidet. Die Ebene des „*kommunikativen*“ (ebd., S. 122, Herv. im O.) Wissens erfasse vor allem die „*Verständigung*“ (ebd., Herv. im O.), welche auch außerhalb der habituellen Gemeinsamkeiten ermöglicht werde (vgl. ebd., S. 122). Im Gegensatz dazu lasse sich die Ebene des „*konjunktiven*“ (ebd., Herv. im O.) Wissens dem „unmittelbaren „*Verstehen*“ (ebd., Herv. im O.) zuordnen, welches im Sinne der „fundamentale[n] Sozialität“ (ebd.) der habituellen Gemeinsamkeiten ermöglicht werde. Ein gemeinsamer Erfahrungsraum sei grundlegend für die Generierung des konjunktiven Wissens, daher sei ein unmittelbares Verstehen innerhalb der sozialen Gruppen möglich, auch wenn die Personen nicht gleiche, aber strukturidentische Erfahrungen machen (vgl. Engel und Paul 2017, S. 110). Die beiden unterschiedenen Ebenen des Erkennens stehen sich nach Mannheim generisch gegenüber (vgl. ebd.). Die damit einhergehende Analyseeinstellung wird von Bohnsack (2018b) als ein Wechsel von „der Primordialität des *Propositionalen* zur Primordialität des *Performativen*“ (ebd., S. 213, Herv. im O.) beschrieben und schließt an die Tradition der Rationalismuskritik an, welche die Zweckrationalität des Handelns infrage stellt (zum Überblick ebd., S. 212 f.). Brümmer und Alkemeyer (2017) sehen die Differenz zwischen den Ansätzen von Polanyi und Mannheim in der Bindung des impliziten Wissens an den Körper des Individuums bei Polanyi und in der Fokussierung des konjunktiven Erkennens als kollektiv-geteilten erfahrungsbasierten Vollzug bei Mannheim (vgl. ebd., S. 36).

Nach Matthes und Schütze (1973) ist anzunehmen, dass die Interaktion grundsätzlich „eine gemeinsame – oder doch zumindest als gemeinsam unterstellte – Verständigungsbasis für die wechselseitige Orientierung und Abstimmung der Handlungszüge der an der Interaktion Beteiligten voraus [-setzt]“ (ebd., S. 20). Dies ist unter den Begriff des Alltagswissens zu fassen, welches eine Gruppenspezifität aufweist und eine Bearbeitung von Alltagsroutinen ermöglicht (vgl. ebd., S. 21).

Eine andere Perspektive, das Alltagswissen und die damit einhergehenden Routinen zu fassen, stellt nach Budde et al. (2017) das praktische Wissen dar. Dieses Wissen

„ist konstitutiv für die normativen Orientierungen und konkreten Realisierungen von Ritualen, Spielen, Gesten und anderen kulturellen Handlungen. In diesen und anderen sozialen und kulturellen Praktiken ist ein *in ihnen selbst* erworbenes und situiertes praktisches Wissen erforderlich, das es erlaubt, die entsprechenden Handlungen zu inszenieren und damit wirksam zu machen“ (Budde et al. 2017, S. 12, Herv. im O.).

Damit wird unterstrichen, dass die Erworbenheit des praktischen Wissens eine Habitualisierung darstellt und die Rationalität der handelnden Subjekte infrage stellt.

Im Rückgriff auf die ethnomethodologische Perspektive markiert Eickelpasch (1982), dass die Prozesse der Sinndeutung als zentrale Elemente der Alltagspraxis gesehen würden (vgl. ebd., S. 7), wobei Alltagspraxis bzw. Alltag nicht einen der Tätigkeitsbereiche meine, sondern als „Grundlage für *alle* zweckgerichteten Aktivitäten [...]“ (ebd., S. 9, Herv. im O.) zu verstehen sei. Es gehe somit zentral darum, so der Autor bezogen auf Garfinkel (1967), die Alltagshandlungen auch „*als* Methoden zur sinnhaften Interpretation eben dieser Alltagshandlungen zu analysieren [...], mit deren Hilfe diese Handlungen berichtbar und darstellbar (accountable) gemacht werden“ (ebd., S. 7, Herv. im O.). Daher richte sich der Blick der Forschung auf den Vollzug der Handlungen und damit auf die situative Hervorbringung und die Aufrechterhaltung der Sinnggebung (vgl. ebd., S. 10) bzw. auf das „*Wie* alltagsweltlicher Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd., S. 11, Herv. im O.). Nach Eickelpasch (1982) werden die Begriffe des Alltags und des Common Sense mehr oder minder synonym verwendet (vgl. ebd., S. 9). Die ethnomethodologische Kritik an der Soziologie richte sich auf die fehlende analytische Distanzierung zur Alltagspraxis, was schlussendlich dazu führe, dass die Wirklichkeitskonstruktionen der Alltagswelt übernommen würden (vgl. ebd.). Des Weiteren verweist Eickelpasch (1982) auf die Differenzen innerhalb der ethnomethodologischen Zugänge und hebt die phänomenologischen Arbeiten von Schütz hervor (vgl. ebd., S. 12). Schütz verschiebe die Fokussierung auf die Sozialwelt „als Leistung der alltäglichen Interaktionspraktiken der Gesellschaftsmitglieder in konkreten Handlungsarrangements“ (ebd., S. 12) hin zur Frage nach der „Entwicklung und Strukturierung von Wissen im subjektiven Bewußtseinsstrom, seine Konstitution, Sedimentierung und vorprädikative Basis“ (ebd.) bzw. nach der „Geltung von Wissensbeständen und Handlungsstrukturen“ (ebd., S. 13). In Anlehnung an Max Weber, jedoch in gleichzeitiger Erweiterung von dessen Sinnbegriff strebt Schütz die Analyse der „vorgenommenen Typisierungen und Konstruktionen“ (Bonß et al. 2013, S. 172) an, welche durch die „Idealisierung und Anonymisierung von Erfahrungen“ in den Wissensvorrat übernommen würden (vgl. ebd.). Die Typisierungen, so Bonß et al. (2013),

seien nach Schütz „kontextuelle Ordnungsmuster“ (ebd.), welche es ermöglichen, aus den zahlreichen Erfahrungen „kognitive Ordnungsstrukturen und wiedererkennbare Muster“ (ebd.) aufzubauen. Die Autoren fassen die Überlegungen von Schütz zur Typisierung wie folgt zusammen:

„Der in alltagsweltlichen Interaktionssituationen gewonnene persönliche Erfahrungsschatz verdichtet sich zu Typen, die durch neue Erfahrungen bestätigt, modifiziert und revidiert werden können. Somit resultiert der Typus aus der Verdichtung, Generalisierung und Sedimentierung (Ablagerung) von Erfahrungsmomenten und erlaubt damit die Einordnung neuer – aber irgendwie ähnlicher – Objekte, Ereignisse und Prozesse in bereits bekannte und vertraute Erfahrungsmuster.“ (ebd., S. 172 f.)

Bezogen auf den Sinnbegriff konstatieren die Autoren des Weiteren, dass für die Konzeption des sozialen Handelns die retrospektive Zuschreibung von Sinn zentral sei (vgl. ebd.). Dadurch werde von Schütz eine Trennung zwischen dem Erleben und dem Erlebten vorgenommen, wobei Letzteres erst die Sinnzuschreibung ermögliche. Entsprechend würden „Handeln und Handlung“ (ebd., S. 173) unterschieden. Die typisierten Erfahrungen in der Gestalt eines geteilten Wissensvorrats ermöglichen es, den alltäglichen Handlungen einen Sinn zuzuschreiben, welcher auch im Sinne des Weil-Motivs „als Ausgangspunkt für den Entwurf zukünftigen Handelns [fungiert]“ (ebd., S. 174). Die Umsetzung des Entwurfs werde durch das Um-zu-Motiv (ebd., S. 174) verwirklicht. Zentral sei dabei die „Intersubjektivität der Lebenswelt“ (ebd., S. 175), welche aus „repräsentierten kulturellen Symbole[n] sowie de[n] Sinnsetzungs- und Typisierungsleistungen der sozialen Akteure“ (ebd.) erschlossen werden können. Die von den Akteuren vorgenommenen Typisierungen gäben eine „Orientierungs- und damit Handlungssicherheit“ (ebd., S. 179). Kritisch bezogen auf die Strukturierung des Handelns durch die Motive merkt Bohnsack (2012) deren „*deduktive Logik*“ (ebd., S. 124, Herv. im O.) an:

„Das Handeln ist in der Weise durch den Entwurf motiviert, dass es in seinen einzelnen Schritten aus diesem Entwurf deduktiv abgeleitet wird. So wie sich das Handeln aus dem Entwurf ableitet, so ist dieser wiederum aus einem übergreifenden Entwurf deduziert.“ (ebd.)

Aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie widmet sich Bohnsack dezidiert der Vielschichtigkeit des impliziten Wissens (siehe Abbildung 1). Der Autor versucht damit, zur Klärung des Gegenstands beizutragen (vgl. Bohnsack 2017b).

Im Folgenden wird diese Perspektive zusammenfassend dargestellt. Das implizite Wissen ist das Wissen des handlungspraktischen Vollzugs bzw. „das Wissen im oder um den Modus Operandi“ (ebd., S. 143), welches die Akteur\*innen auf der Ebene der proponierten



Performanz, d. h. der theoretisch-reflektierenden Ebene, nur bedingt erschließbar machen können (vgl. ebd.). Bohnsack (2017b) unterteilt das implizite Wissen in das habitualisierte bzw. inkorporierte Wissen, in das imaginative sowie in das imaginäre Wissen (vgl. ebd.). Die Ebene der performativen Performanz wird von Bohnsack (2017b) unter Rekurs auf George Herbert Mead (1934) und Erving Goffman (1981) erfasst, indem sich auf die von Mead vorgenommene Unterscheidung zwischen dem „Bewusstsein des Sinns“ (Bohnsack 2017, S. 144) und dem „Mechanismus des Sinns“ (ebd.) bezogen wird. Dabei ist letzterer für die Akteur\*innen implizit, dadurch wird auf die differenten Logiken des Sinns verwiesen (vgl. ebd.). Der Logik des Bewusstseins des Sinns ist, ähnlich wie bei Alfred Schütz, auch die Logik des Common-Sense zugeordnet (vgl. ebd.). Bezogen auf die theoretische Perspektive Goffmans auf die sprachliche Handlung lässt sich eine doppelte Logik der Gestalt aufzeigen, der das *Wie eines Sprechereignisses* der habitualisierten performativen Logik zugeordnet wird und, im Unterschied zum „Selbst-Verständnis“, den Akteur\*innen selbst unzugänglich ist (vgl. ebd., S. 144 f.).

<b>Implizites Wissen als performatives Wissen</b>	
<b>Performative Performanz</b> inkorporiertes resp. habitualisiertes Wissen	<b>Proponierte Performanz:</b> imaginatives resp. imaginäres Wissen
<i>K o m m u n i k a t i v e</i>	<i>D i m e n s i o n</i> <b>imaginatives kommunikatives Wissen</b> ○ kommunikative Verbegrifflichung Beispiele: Signifikat des generalisierten Begriffs »Ochs« ○ institutionalisierte Normen/Rollen ○ imaginative (virtuale) soziale Identitäten <b>imaginäres kommunikatives Wissen</b> ○ imaginäre (virtuale) soziale Identitäten Beispiel: »Nationalstolz«
<i>K o n j u n k t i v e</i>	<i>D i m e n s i o n</i> <b>imaginatives konjunktives Wissen:</b> ○ konjunktive Verbegrifflichung Beispiel: Begriff der »Polis« für Bewohner ○ Erzählungen/ Beschreibungen/metaph. Darstellungen <b>ikonisches konjunktives Wissen:</b> ○ abgebildete inkorporierte Praxen/Habitus Beispiel: Zeichnung
<b>habitualisiertes konjunktives Wissen</b> Beispiel: Diskursorganisation und Interaktionsorganisation <b>inkorporiertes konjunktives Wissen</b> Beispiel: abgebildete BildproduzentInnen in Foto-/Videografie	
<i>D i m e n s i o n d e s Z e u g g e b r a u c h s u n d d e r M o t o r i k</i>	
<b>inkorporiertes Wissen in Zeuggebrauch und Motorik</b> Beispiele: Knotenknüpfen – Radfahren – Sich-Hinsetzen	<b>imaginatives Wissen um den Zeuggebrauch</b> Beispiel: bildhafte Darstellung des Knotenknüpfens

Abbildung 1: Implizites Wissen  
(Bohnsack 2017b, S. 143)

Das inkorporierte bzw. habitualisierte Wissen und das kommunikativ-generalisierte Wissen unterscheiden sich insofern, als sich das inkorporierte Wissen der „begrifflich-theoretischen Explikation entzieht und nicht nach der propositionalen Logik, also nicht

zweckrational strukturiert ist“ (ebd., S. 145). In der Differenz zur Dimension des Zeuggebrauchs und der Motorik lässt sich das konjunktive Wissen durch das „Wie des Modus Operandi“ (ebd., S. 146) zeigen. Die Dimension des Zeuggebrauchs und der Motorik, so Bohnsack, „ist weder dem konjunktiven noch dem kommunikativen Wissen zuzurechnen“ (ebd.). Eine ähnliche Unterscheidung lässt sich laut Bohnsack bei Harry Collins (2010) finden, indem dieser zwischen dem somatischen und dem kollektiven Wissen unterscheidet (vgl. ebd., S. 149), wobei letzteres sich aufgrund der Kontextkomplexität einer Explikation entziehe (vgl. ebd.). Grundsätzlich für die Ebene der performativen Performanz sei, dass sie „von den AkteurInnen selbst zwar zur Darstellung, aber kaum zur Explikation gebracht werden [kann]“ (ebd., S. 151) und in den Erzählungen und Beschreibungen im Sinne der proponierten Performanz erfassbar werde. Das imaginative Wissen, welches durch die proponierte Performanz „zur Darstellung gebracht wird, findet sich sowohl in der Dimension des Zeuggebrauchs als auch in der konjunktiven und auch der kommunikativen Dimension“ (ebd., S. 152). Bohnsack (2017b, S. 152 f.) unterscheidet folgende Bereiche des imaginativen Wissens:

- Bereich des Zeuggebrauchs
- Bereich der typenhaften Imagination im begrifflichen Bereich → wie kommunikatives sowie konjunktives Wissen
- Bereich der typenhaften Imagination im Bereich institutionalisierter Handlungen (Normen und Rollen) → kommunikatives Wissen
- Bereich der metaphorischen oder szenischen Darstellungen → konjunktives Wissen.

Im Bereich des kommunikativen Wissens wird zudem das imaginäre Wissen vom imaginativen Wissen unterschieden. „Das imaginative oder imaginäre Wissen im kommunikativen Bereich findet sich insbesondere in Form impliziter Normalitätserwartungen“ (ebd., S. 153), wobei sich Bohnsack hier mit dem Begriff der *sozialen Identitäten* auf Goffman bezieht (vgl. ebd.). Diesbezüglich werden folgende Unterscheidungen vorgenommen:

„Was den Bereich der sozialen Identitäten anbetrifft, so können wir unterscheiden zwischen *imaginären* sozialen Identitäten, denen ein Phantomcharakter [...] eigen ist, das heißt von deren Nicht-Existenz die AkteurInnen ausgehen, und den *imaginativen* sozialen Identitäten, von deren Existenz, das heißt in unserem Kontext: von deren Performanz, die AkteurInnen ausgehen. Dies ist insbesondere dort der Fall, wo unser imaginativer normativer Erwartungshorizont uns bereits im Habitus eines anderen, also im Modus der Performanz, der Enaktierung, begegnet.“ (ebd., S. 156, Herv. im O.)

In diesem Sinne gibt der Rückgriff auf die proponierte Performanz eine methodologisch fundierte Möglichkeit, empirisch sowohl das konjunktive als auch das institutionelle Wissen der *Normalitätserwartungen* in den Blick zu nehmen und auf deren handlungspraktischen Charakter in der Unterscheidung zwischen dem imaginären und dem imaginativen Wissen hin zu befragen. Wie bereits angeführt, ermöglichte der ethnomethodologische Zugang die Verschiebung der Frage vom Was auf das Wie, welche zum konstitutiven Element dieser Forschungstradition erhoben wurde. Dennoch kritisiert Bohnsack (2018b) in seinen Ausführungen zu den Arbeiten von Harold Garfinkel, dass dieser sich zwar auf Mannheim beziehe und damit das Performative anvisiere, sich jedoch dennoch mit der Orientierung am „common sense knowledge“ (ebd., S. 213) in Anlehnung an Alfred Schütz vom „Atheoretischen“ (ebd.) entfernte, nicht zuletzt durch die Zweckrationalität im handlungstheoretischen Modell (vgl. ebd.). Dadurch werde das Spannungsverhältnis zwischen der Handlungspraxis und dem Common-Sense bzw. „den theoretischen Reflexionspotenzialen sowie den [...] *normativen* Erwartungsstrukturen und Programmatiken und auch den *Identitätskonstruktionen* [...]“ (ebd., S. 214, Herv. im O.) aus dem Blick verloren. Hierfür sei der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums von besonderem Interesse (vgl. ebd.). Der konjunktive Erfahrungsraum (siehe Abbildung 2) weist nach Bohnsack (2017b) eine Doppelstruktur auf (vgl. ebd., S. 103), d. h., die Strukturierung des Erfahrungsraums lässt sich als Verhältnis der Ebenen des Wissens verstehen (vgl. ebd.).



Abbildung 2: Orientierungsmuster  
(Bohnsack 2018a, S. 184)

Pointiert definiert Bohnsack (2017b) den konjunktiven Erfahrungsraum als „dasjenige Erfahrungswissen, welches [...] [eine] komplexe Relation von habitualisierter Praxis und normativen (und identitätsbezogenen) Erwartungshorizonten insgesamt umfasst“ (ebd., S. 103). Das Erleben dieser Relation „ist als Prozess im kollektiven Gedächtnis oder Systemgedächtnis gespeichert und ermöglicht die Reproduktion der (interaktiven) Praxis und der Konstitution und Reproduktion des konjunktiven Erfahrungsraums“ (ebd., S. 104). Konjunktive Erfahrungsräume sind grundlegend für die Kontur des Orientierungsmusters (vgl. Bohnsack 2018a, S. 183 f.) bzw. des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (vgl. Bohnsack 2017b, S. 104; 2018a, S. 184).

Für die Formation des konjunktiven Erfahrungsraums ist die notorische Diskrepanz zwischen den beiden Ebenen des Wissens bzw. zwischen den Orientierungsschemata und den Orientierungsrahmen und damit zwischen „Regel und Praxis“ (Bohnsack 2017b, S. 104) konstitutiv, „weil es sich bei den beiden Dimensionen nicht allein um unterschiedliche Wissensbestände, sondern um eine unterschiedliche *Logik* und *Sozialität* der Wissenskonstitution handelt“ (ebd., Herv. im O.). Die „*sekundäre Sozialität*“ (ebd., S. 105, Herv. im O.) des kommunikativen Wissens fungiert nach Bohnsack (2017b) nach einem „*intersubjektiven* [Modus]“ (ebd., Herv. im O.), wohingegen die „*primordial[e] Sozialität*“ (ebd., Herv. im O.) bzw. der „*transsubjektiv[e]* [Modus]“ (ebd., Herv. im O.) für die Ebene des Konjunktiven konstitutiv sei.

Das kommunikative Wissen als Komponente der „*Orientierungsschemata*“ (Bohnsack 2012, S. 123, Herv. im O.) und das konjunktive Wissen als Komponente des „*Orientierungsrahmen[s]*“ (ebd., Herv. im O.) sind aufeinander bezogen. Dieses Verhältnis zwischen den Orientierungsschemata und den Orientierungsrahmen bestimmt auch die sprachlichen Praktiken (vgl. Helsper et al. 2013, S. 111), welche, so Bourdieu (1993), „stets mehr und besser aufeinander abgestimmt sind, als die Handelnden selber wissen und wollen“ (Bourdieu 1993, S. 110, zit. nach Helsper et al. 2013, S. 115). Helsper et al. weisen an diesem Punkt auf eine Ähnlichkeit des Konzepts des kollektiven Orientierungsrahmens mit dem Konzept des „*homologe[n] Habitus*“ (ebd., S. 116) hin, d. h., die Mitglieder einer Gruppe teilen sich – mit Mannheim (1964b) gesprochen – eine Weltanschauung, welche einen atheoretischen Charakter aufweist (vgl. Bohnsack 2012, S. 125). Mit dieser Unterscheidung der beiden Wissensebenen erweitert Bohnsack methodologisch, „dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u. a.

den normativen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (ebd., S. 126).

Methodologisch werden in der Dokumentarischen Methode differente Gestalten des Sinngehalts unterschieden. Nohl (2012b) differenziert zwischen dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt, wobei auf der Ebene des immanenten Sinngehalts zwischen dem objektiven Sinn und dem empirisch nicht zugänglichen intentionalen Ausdruckssinn (Nohl 2012b, S. 2f.) unterschieden wird. Nicht zuletzt richtet sich daher auch die Kritik von Bohnsack (2012) an das Modell von Alfred Schütz, welches mit der Zweckrationalität des Handlungsentwurfs zwar die Intentionen von Akteuren beinhalte, diese einem Beobachter jedoch analytisch verschlossen bleibe, es sei denn, es handelt sich um „*institutionalisiert[e]* und *rollenförmig[e]* Verhaltensweisen“ (ebd., S. 123, Herv. im O.).

Die Konstruktion der Orientierungsschemata ist auf der Ebene der Common-Sense-Theorien anzusiedeln und umfasst z. B. die institutionalisierten normativen Erwartungen, Rollen und Identitätsnormen (vgl. Bohnsack 2017b, S. 103). Die analytische Betrachtung dieser Ebene des Wissens

„stellt also eine adäquate Rekonstruktion einerseits des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns dar und andererseits der Theoriekonstruktionen des Common Sense mit ihren legitimatorischen Funktionen“ (Bohnsack 2012, S. 124).

Dagegen liege die Ausarbeitung des Orientierungsrahmens (im engeren Sinne) auf der Ebene des Dokumentsinns und sei als Modus Operandi zu verstehen (vgl. ebd.). Dieser nehme den Vollzug in den Blick und eröffne den Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum: „Dies bedeutet die Behandlung einer Erscheinung als das ‚Dokument‘ als ‚Hinweis auf‘, als etwas, das anstelle und im Namen des vorausgesetzten, zugrunde liegenden Musters steht“ (Garfinkel 1973, S. 199, zit. nach Kruse et al. 2011, S. 58). Die beiden Sinn-Ebenen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis, welches durch zirkuläres Verstehen zu erfassen wäre.

Die konstitutive Spannung der Logiken des Wissens zwischen den institutionellen Normalitätserwartungen und der habitualisierten Praxis kann auf der Grundlage der Spezifika der Schule als Organisation und Institution diskutiert werden.

Die Schule kann zugleich als Institution und als Organisation betrachtet werden. Nohl (2018) hebt die Bedeutsamkeit der Betrachtung von Schule aus der organisationalen und institutionellen Perspektive hervor (vgl. ebd., S. 15). Im Rückgriff auf Kühl (2011) fasst

Nohl (ebd., S. 16 f.) die Spezifika der Schule als Organisation unter folgenden Aspekten zusammen:

- Die Bestimmung der Mitgliedschaft „erlaubt es der Organisation, ihre Mitglieder auf die Einhaltung formaler Regeln zu verpflichten“ (ebd.);
- die Aufrechterhaltung der Ordnung und die damit einhergehenden Handlungsgrenzen bedeuten für die Schüler\*innen, dass sie „soweit sie Mitglied einer Schule sind, an die jeweilige Schulordnung gebunden[sind]; bei Verstoß drohen ihnen Sanktionen [...]“ (ebd.);
- der hierarchische Aufbau der Organisation bedingt „[...] unterschiedliche Positionen und Rollen, die innerhalb der Organisation aufeinander bezogen [..], definiert werden“ (ebd., S. 16 f.);
- die relative „Entscheidungsautonomie“ (ebd., S. 17) über die Zweck- und Organisationssetzungen.

Für die institutionelle Perspektive ist zentral, so Nohl im Rückgriff auf Berger und Luckmann (2003), dass „Institutionen auf *habitualisierten* Handlungen [basieren]“ (Nohl 2018, S. 17, Herv. im O.).

„Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure. Wenn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut. Sie sind für alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe erreichbar. Die Institution ihrerseits macht aus individuellen Akteuren und individuellen Akten Typen. Institution postuliert, daß Handlungen des Typus X von Handelnden des Typus X ausgeführt werden.“ (Berger und Luckmann 2003, S. 58, zit. nach Nohl 2018, S. 17)

Für die Schule ist damit das Verhältnis zwischen den organisationalen und den institutionellen Logiken im Sinne der „*institutionalisierten Erwartungen*“ (ebd., S. 18, Herv. im O.) konstitutiv.

Aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive können Organisationen als spezifische Erfahrungsräume betrachtet werden, welche auch konjunktiv-geteilte Erfahrungsräume bilden. Diese werden von Bohnsack (2017b) unter dem Begriff des „Organisationsmilieus“ (ebd., S. 123) beschrieben, wobei bei einer Organisation nicht von der Abbildung eines Organisationsmilieus gesprochen werden könne. Vielmehr bildeten sich differente konjunktive Räume (vgl. ebd.), welche „in sie eingelagert sind“ (Nentwig-Gesemann 2018, S. 132). Dadurch würden sich die Erfahrungsräume in Organisationen durch „Mehrdimensionalität“ (ebd., S. 133) auszeichnen.

Organisationen weisen im Unterschied zu gesellschaftlichen konjunktiven Räumen einige Besonderheiten auf, da in ihnen eine Überlagerung der gesellschaftlichen und der

organisationalen Erfahrungsräume, welche je eine Doppelstruktur des Kommunikativen und des Konjunktiven innehaben, erfolgt. Dies wird von Bohnsack (2017b) mit folgenden Begriffen beschrieben: „*doppelte Doppelstruktur*“, „*doppelte Mehrdimensionalität*“, „*doppelte Zugehörigkeit*“ (ebd., S. 141, Herv. im O.). Das Spezifische an Organisationen sei zudem, dass diese über die „Ebene kommunikativer Wissensbestände, unter anderem einer Corporate Identity miteinander verbunden“ (ebd., S. 123) werden, welche unter dem Begriff „*Organisationskultur*“ (ebd., Herv. im O.) diskutiert werden. Mit dem Verweis auf Karl E. Weick (1995) spricht Bohnsack in diesem Zusammenhang von loser Kopplung der differentiellen konjunktiven Erfahrungsräume innerhalb der Organisationskultur, wobei die konjunktive primordiale Sozialität mehr oder weniger lose gekoppelt sei an die sekundäre Sozialität innerhalb der Organisation (vgl. ebd., S. 130). Für die Organisationen sei die „*konstituierende Rahmung*“ (ebd., S. 135, Herv. im O.) bzw. die „*konstituierende Fremdrahmung*“ (ebd., Herv. im O.) zentral. Dazu formuliert Bohnsack (2017b) Folgendes:

„Im Unterschied zu außerorganisationalen Interaktionen wird diese Art der Fremdrahmung nicht in dieser selbst generiert, sondern fungiert als organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus.“ (ebd.)

In Bezug auf die Schule bestehe die konstituierende Rahmung z. B. in der Disziplinierung und Leistungsmessung (vgl. ebd., S. 136). Die Zweit-Codierung umfasse die „Konstruktion von Gesamtidentitäten oder totalen Identitäten“ (ebd., S. 137). So werde die Unterscheidung zwischen den leistungsstarken und leistungsschwächeren Schüler\*innen begleitet durch den „[...] Modus der Attribuierung von Moral oder Unmoral und durch die Einschränkung oder Erweiterung ihrer persönlichen Handlungsautonomie durch gezielte Kontrolle“ (ebd.). Somit stelle Unterricht unter anderem

„[ein] Machtgefüge der Hierarchisierung der SchülerInnen mit seinen unterschiedlichen Konsequenzen der Diskriminierung und Privilegierung als ein habitualisiertes Interaktionssystem mit einer entsprechenden Geschichte im Sinne eines kollektiven Gedächtnisses dar, welches allen Beteiligten gewärtig ist und somit einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert“ (ebd.).

Durch die Interventionspraktiken ständen die Subordinierten unter „*vollkommene[r] Visibilisierung*“ (ebd., S. 246, Herv. im O.). In diesem Sinne spricht Bohnsack von einer hierarchisch organisierten „*Sichtbarkeit*“ (ebd., S. 250, Herv. im O.). Im interaktiven Geschehen des Unterrichts würden die leistungsschwächeren Schüler\*innen durch die Relation zu den leistungsstärkeren sichtbar. Unter der Bedingung der fraglosen Übernahme der Regeln spricht Bohnsack von der Macht im Gegensatz zum Handeln

aufgrund der Antizipation der Sanktionierungen, was eine schwächere Form der Macht darstelle (vgl. ebd., S. 253).

Mit dem Verweis auf die konstitutiven Spannungsverhältnisse in der Schule als Organisation und zugleich als Institution und auf die differenten Logiken des Wissens lässt sich der Erfahrungsraum der Schule als in eine grundlegende Spannung zwischen den Dimensionen der institutionellen Normalitätserwartungen und der habitualisierten Praxis eingebunden verstehen.

### 3.2 Analytische Heuristik

Vor dem Hintergrund der vorgestellten methodologischen Überlegungen wird im Folgenden die für diese Studie spezifizierte Heuristik vorgestellt. Diese bildet die empirische Analysefolie für die Untersuchung des Spannungsverhältnisses zwischen dem normativen impliziten Wissen zu institutionellen Kontexten und dem habitualisierten Wissen. Die institutionalisierten normativen kontextbezogenen Erwartungen werden zusätzlich differenziert nach ihrer handlungspraktischen Reichweite betrachtet. Methodisch werden die Dimensionen des kommunikativen und des konjunktiven Wissens als im Sinne des Forschungsinteresses gleichwertige Analyseeinheiten mit betrachtet.

Bezogen auf das Forschungsinteresse ist anzunehmen, dass Diskurse zur z. B. Schüler\*innenrolle und zu Leistungsvorstellungen in den diskursiven Praktiken der Schule von den Schüler\*innen sowohl explizit als auch implizit verarbeitet werden und mit den impliziten Erfahrungsräumen ein Spannungsfeld erzeugen. Es bedarf, so Nohl (2016), einer Umstellung der *Leitdifferenz* zwischen der kommunikativen expliziten Sinnebene und der konjunktiven impliziten Sinnebene zu einer

„sich kreuzende[n] Leitdifferenz: erstens diejenige zwischen kommunikative[m] und konjunktive[m] Wissen und zweitens diejenige zwischen explizite[m] und implizite[m] Sinngehalt, sodass auch vom impliziten Aspekt kommunikativen Wissens gesprochen werden kann“ (ebd., S. 125).

Von besonderem Interesse ist daher die Rekonstruktion des Spannungsverhältnisses zwischen den normativen und den habitualisierten Wissensdimensionen. Die letztere Dimension, die Dimension des konjunktiven Wissens „*strukturiert* aber nicht nur die Praktiken der Akteure, [sie] *verbindet* diese auch miteinander [...]“ (Vogd und Amling 2017, S. 15, Herv. im O.). Gleichzeitig ist für die Leistungsbewertung das Spannungsverhältnis der beiden Dimensionen geradezu konstitutiv, insbesondere im



Hinblick auf das Spannungsverhältnis zwischen „Norm und soziale[r] Identität“ (Bohnsack 2014, S. 34) und „Habitus“ (ebd.) sowie zwischen der kommunikativ-generalisierten und der konjunktiven Dimension. Für die Gruppenzusammensetzung gilt die Annahme, dass die Schüler\*innen in Bezug auf die Leistungserbringung und Leistungsbewertung nicht die gleichen Erfahrungen gemacht haben müssen, sondern strukturidentisch homologe Erfahrungen erlebt haben können. Vogd und Amling (2017) merken dazu an:

„Akteure, die einen *konjunktiven* Erfahrungsraum teilen, brauchen sich entsprechend nicht persönlich zu kennen, sondern es reicht aus, dass sie in ihren Leben vergleichbare Problemlagen erfahren haben und diesbezüglich ähnliche alltagspraktische Lösungsformen entwickeln und habitualisieren konnten“ (ebd., S. 15, Herv. im O.).

Somit ermöglicht der analytische Blick der Dokumentarischen Methode die Herausarbeitung der „*atheoretischen* oder *impliziten* Wissensbestände [...], denen ein *handlungsleitender*, ein die *Praxis* orientierender Charakter eigen ist“ (Bohnsack 2017b, S. 15, Herv. im O.), sowie des kommunikativ generierten Wissens. Die strukturidentischen Erfahrungen können auch als „Kollektivvorstellungen“ (ebd., S. 65) begriffen werden und als „handlungsleitende Wissensbestände“ (ebd.) fungieren.

Für die Untersuchung des Sinns von Leistungsbewertung und -erbringung aus Sicht der Schüler\*innen sind beide Dimensionen und deren Verhältnis zueinander von besonderem Forschungsinteresse, denn auch die Art und Weise, wie die Akteur\*innen sich zu den normativen Erwartungen und den institutionellen Anforderungsstrukturen positionieren, gibt Hinweise auf das konjunktive Wissen. Es verbleibt die Annahme, „dass sich die konjunktive Erfahrung sowohl auf der vorbegrifflichen wie auch begrifflichen Ebene konstituiert“ (ebd., S. 73). Das kommunikative Wissen gibt Hinweise auf die institutionellen Normen des Handelns, es kann auch einen impliziten Charakter aufweisen. Gleichwohl geben die Gruppendiskussionen die empirische Möglichkeit, die habitualisierte Praxis in den Blick zu nehmen. Da es sich im Fall einer Gruppendiskussion um die verbal vollziehende Praxis handelt, kann diese auch als Ausdruck von „habitualisiertem Wissen“ (ebd., S. 143) analysiert werden. Damit erfasst die Dimension des habitualisierten Wissens die impliziten bzw. atheoretischen Strukturen der Handlungspraxis.

Mit der stärkeren Ausrichtung des Forschungsinteresses auf die Untersuchung der institutionellen Erwartungen ermöglicht die Dokumentarische Methode, aus praxeologisch wissenssoziologischer Perspektive die beiden Dimensionen der Wissens- bzw. Sinnlogik und deren Verhältnis zueinander analytisch zu trennen und einer rekonstruktiven Analyse

zu unterziehen, um die „Prozesse[] der Wissensgenese und Wissenskonstruktion“ (Asbrand und Martens 2018, S. 1) herauszuarbeiten. Demnach gilt es in dieser Forschungsarbeit, die konjunktiven Räume aus Sicht der Schüler\*innen in den Blick zu nehmen. Dies ermöglicht,

„[...] die Struktur der Handlungspraxis (mit ihrer performativen Logik) in ihrer Relation zur Dimension der Normen und Identitätserwartungen (mit ihrer propositionalen Logik) systematisch zum Gegenstand der empirischen Analyse zu machen“ (Bohnsack 2017b, S. 26).

Durch die Trennung der beiden Dimensionen des Wissens wird in der Dokumentarischen Methode das größere Forschungsinteresse auf die konjunktive Dimension des Wissens gerichtet, da diese Dimension als generative Ebene der Handlungen angesehen wird, wobei der Dimension des kommunikativen Wissens bezogen auf das Handlungspotenzial eine eher untergeordnete Rolle zugewiesen wird. Um dem Gegenstand der vorliegenden Untersuchung gerecht zu werden, wird die Dimension des kommunikativen Wissens stärker in die Analysen einbezogen. „In der Schule und im Fachunterricht geht es wesentlich darum, Wissen explizit zu machen, um es der Kommunikation und Bewertung zugänglich zu machen.“ (Jahr und Nagel 2018, S. 199) Besonders hinsichtlich der Konstruktion der schulischen Anforderungsstrukturen, welche nicht als vollständig implizites Konstrukt begriffen werden können, sondern auch explizit im schulischen und unterrichtlichen Kontext verhandelt werden, sind beide Dimensionen des Wissens für diese Studie von grundlegendem Forschungsinteresse.

Die stärkere Einbindung der Dimension des kommunikativen Wissens im Verhältnis zum habitualisierten Wissen kann als neuere Entwicklung der methodologischen Diskussion der Dokumentarischen Methode betrachtet werden und stellt einen aktuellen empirischen Forschungsaspekt dar. Dies wird zum einen an der methodologischen Ausdifferenzierung in einem Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne unter dem Oberbegriff des Orientierungsmusters (vgl. Bohnsack 2018a, S. 184) sichtbar, was eine stärkere analytische Einbindung von kommunikativ-generalisierten Sinnstrukturen ermöglicht. Zum anderen ist dies an den differenten theoretischen Modellierungen (sozialwissenschaftliche Prozessanalyse, subjekttheoretischer Zugang, professionstheoretischer Ansatz, poststrukturalistische Diskursanalyse) mit der Dokumentarischen Methode, welche die Dimension der Orientierungsschemata aufgreifen, in einigen neueren Studien zu erkennen (vgl. z. B. Deppe 2019; Geimer 2019; Hinzke 2018; Khan-Zvornicanin 2018; Vogd 2004). Die vorliegende Studie greift diese Diskussion auf und adaptiert sie für das Forschungsinteresse in der nachfolgend erläuterten analytischen Heuristik (siehe

Abbildung 3). Die Formation der analytischen Heuristik (Abbildung 3) basiert auf den Ausführungen von Bohnsack (2017b, 2018) sowie von Nohl (2019).

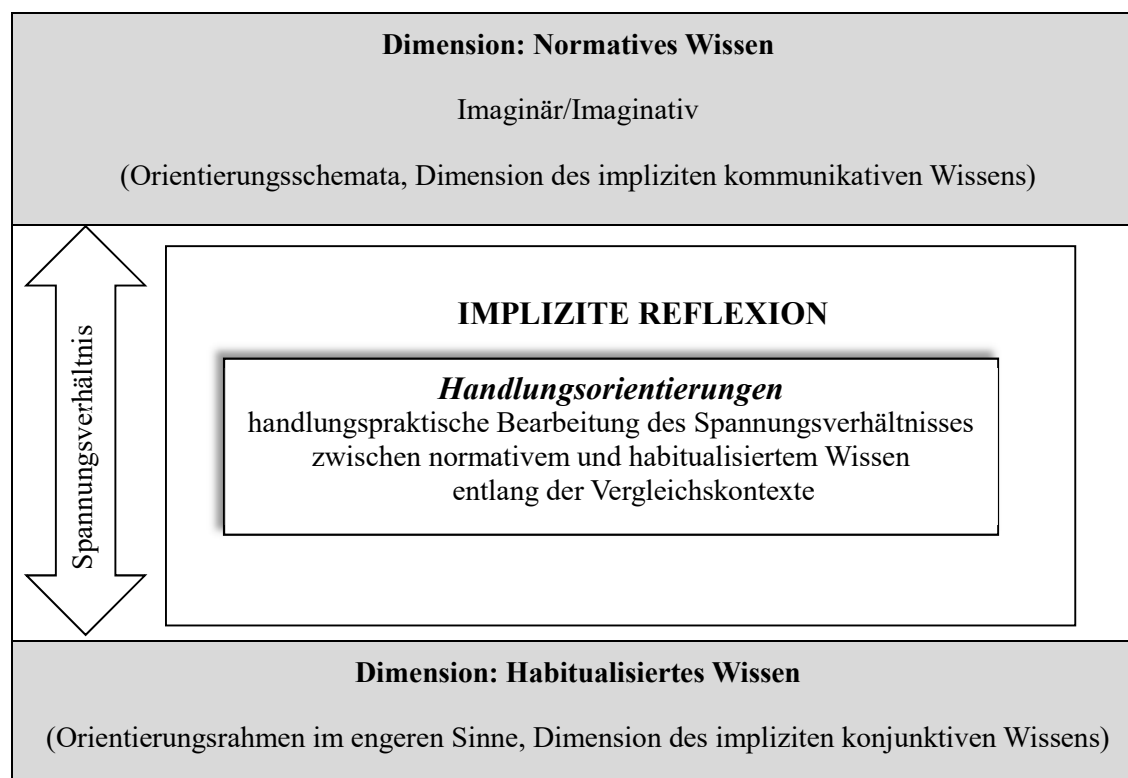


Abbildung 3: Analytische Heuristik

(basierend auf den Ausführungen von Bohnsack 2017b, 2018; Nohl 2019)

Die Dimension des normativen Wissens wird als Konstruktion verstanden, welche den Akteur\*innen als idealtypische Zustände entgegentritt und damit eine Erwartungsstruktur erzeugt, welche dennoch im Rahmen des habituellen Wissens interpretiert wird. Diese Dimension wird im Sinne des praxeologischen wissenssoziologischen Zugangs als die „proponierte[] Performanz“ (Bohnsack 2017b, S. 143) verstanden. Auch wenn in diesem Sinne von einer kommunikativen Dimension gesprochen wird, wird in dieser Studie in Anlehnung an Bohnsack (2017b) auf die implizite Dimension des normativen Wissens verwiesen (vgl. ebd., S. 143). Nach Geimer (2014) ist damit gemeint, dass diese Dimension des Wissens methodologisch zwar als reflexiv zugänglich betrachtet wird, dennoch „nicht immer auf der Ebene des Bewusstseins operieren [muss]“ (Geimer 2014, S. 115). Spezifisch für den in dieser Studie angenommenen Blick auf die Dimension des normativen Wissens ist, dass diese Dimension auch als ein Teil des „konjunktiven Erfahrungsraum[es]“ (Bohnsack et al. 2019, S. 25–26) fungiert und, wie in Kapitel 3.1 dargestellt wird, eine Komponente der Orientierungsschemata darstellt. Somit wird ein analytischer Zugang zu

den institutionalisierten Erwartungsstrukturen aus dem Erfahrungshorizont der Akteur\*innen selbst eröffnet. Die Erwartungsstrukturen werden nach imaginärem, das heißt handlungspraktisch wenig anschlussfähigem Wissen, und nach imaginativem, das heißt handlungspraktisch anschlussfähigem Wissen, unterschieden. An dieser Stelle wird an die Differenzierung zwischen imaginativen und imaginären sozialen Identitäten angeschlossen, wie diese bei Bohnsack (2017b) zu finden ist:

„Während also die AkteurInnen an der Performanz und Habitualisierung der imaginativen sozialen Identitäten orientiert sind und somit deren Bezug zur Praxis gegeben ist, gehen die AkteurInnen im Falle der imaginären sozialen Identitäten entweder selbst nicht davon aus, diese virtualen Entwürfe zur Performanz zu bringen, das heißt eine Beziehung zur Performanz im Sinne einer möglichen Enaktierung, einer Neuorientierung wird von ihnen selbst ausgeschlossen beziehungsweise nicht mit dargestellt.“ (ebd., S. 157)

Der analytische Zugriff darauf erfolgt über Argumentationen, Bewertungen und verallgemeinernde Beschreibungen.

Die Dimension des habitualisierten Wissens umfasst methodologisch die konjunktive Dimension des performativen Wissens (vgl. ebd., S. 143) und schließt an die performative Logik des impliziten atheoretischen Wissens (performative Performanz) an (ebd.). Da es sich bei der Studie um verbale Daten in Form von Gruppendiskussionen handelt, wird in Anlehnung an Bohnsack (2017b) vom habitualisierten konjunktiven Wissen gesprochen (vgl. ebd.). Diese Ebene ermöglicht den empirischen Zugriff auf die Ebene des konjunktiven Erlebens. Der analytische Zugriff erfolgt über Erzählungen, Beschreibungen und die Metaphorik des Wir-Erlebens.

Die beiden Dimensionen des Wissens erzeugen ein handlungstheoretisches Spannungsverhältnis bzw. stehen in einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017a, S. 235) zueinander. Die handlungspraktische Verknüpfung der normativen kontextuellen Interpretation und der habitualisierten Interpretation wird in dieser Studie als Handlungsorientierung innerhalb des Spannungsverhältnisses aufgefasst und schließt damit an den Begriff der „implizite[n] Reflexion“ (ebd., S. 239) an. Das Forschungsinteresse an dem beschriebenen Spannungsverhältnis richtet sich auf die Bearbeitungsmodi der schulischen Erwartungs- und Anforderungsstrukturen aus Sicht der Schüler\*innen. In diesem Sinne zeigt sich der Begriff der Handlungsorientierungen als analytisch brauchbar, denn diese „beziehen sich auf spezifische Probleme und Themen“ (Nohl 2019, S. 55) und bilden somit „(kleinschnittigere) Orientierungen, die sich als modus operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen und Themen rekonstruieren

[lassen]“ (ebd., S. 54). Diese Problemkonstellationen und Themen werden im Folgenden unter den Begriff der Vergleichskontexte gefasst und bilden die Vergleichshorizonte für die empirischen Rekonstruktionen.

Die Begriffe Handlungsorientierung und implizite Reflexion werden beide in der Studie verwendet, da das Forschungsvorhaben zum einen an den Modi der Bearbeitung innerhalb der Vergleichskontexte interessiert ist, was an den Begriff der Handlungsorientierung anschließt. Zum anderen wird die Verbindung zwischen der normativen und der habitualisierten Dimension als strukturell dem Gegenstand des Umgangs mit den institutionellen Anforderungen angemessen gesehen, was der Begriff der impliziten Reflexion methodologisch passend abbildet. Daher wird der Begriff Handlungsorientierung nicht nur in der Dimension des habitualisierten Wissens angesiedelt, sondern im Sinne der impliziten Reflexion als zwischen den beiden Wissensdimensionen fungierend verstanden.

Nach der fallübergreifenden Kontrastierung erfolgt die Typenbildung, welche zunächst im Sinne der relationalen Typenbildung (vgl. Nohl 2012a) fallübergreifend das Verhältnis der Handlungsorientierungen zueinander in den Blick nimmt und abstrahierend fokussiert. Darauf folgend werden im Sinne der Sinngeneese (vgl. Bohnsack 2013b) die Modi der impliziten Reflexion als Typisierung der Handlungsorientierung zwischen den kontrastiven Auflösungen der Wissensdimensionen rekonstruiert und schlussendlich auf die Passungsverhältnisse hin theoretisiert. Dafür wird die normative Wissensdimension hinsichtlich der handlungspraktischen Anschlussfähigkeit zum habitualisierten Wissen analytisch unterschieden, wodurch eine empiriegeleitete Theoretisierung der Passungsverhältnisse ermöglicht wird.

### **3.3 Entfaltung der Forschungsfrage**

Ausgehend von der These, dass die schulische Leistungsbewertung und Leistungserbringung ein Spannungsverhältnis zwischen der Interpretation der institutionellen Anforderungsstrukturen und der habituellen Praxis darstellen und damit als ein Prozess der Erfahrungsgenerierung zu begreifen wären, ist die Kollektivität der diesbezüglichen Praxis zentral: Öffentlichkeit des unterrichtlichen Diskurses (vgl. Prose und Rabenstein 2018a, S. 7), Referenzgruppeneffekte bei der Leistungsbewertung (vgl. Bräu und Fuhrmann 2015), teilweise explizierbare Leistungsanforderungen im

unterrichtlichen Gespräch (vgl. Gellert 2013), Herstellung von Leistung in sozialen Praktiken (vgl. Breidenstein et al. 2011), Formation von Leistungsordnung und (Subjekt-)Anerkennung (vgl. Idel und Rabenstein 2016), Prozessierung von In- und Exklusionspraktiken entlang der Zuschreibung von Leistungsdifferenzen (vgl. Sturm et al. 2020), um nur beispielhaft einige diese These unterstützenden Konzepte zu nennen.

Unter Berücksichtigung der Annahme, dass die sozialisatorischen Effekte der unterrichtlichen Praxis „mit Blick auf die Schülersubjekte“ (Breidenstein und Rademacher 2016, S. 284) in Unterrichtsbeobachtungen kaum zugänglich sind (vgl. ebd.), nimmt diese Studie die Perspektive der Schüler\*innen auf die schulischen Anforderungsstrukturen in den Blick, da ein Forschungsdesiderat bezüglich der Formation des kollektiv-geteilten impliziten Wissens besteht. Zwar werden Leistungsdifferenzen als ein dem Individuum zugeschriebenes Konstrukt diskutiert, sie können sich aber dem öffentlichen Diskurs des Unterrichts nicht entziehen. Somit wird Leistung als kollektiver Erfahrungsraum gefasst, welcher sich durch die Praxis des „Bewertet-Werden[s]“ (Kalthoff 2014, S. 878) und des „Bewerten[s]“ (ebd.) generiert. Dies wird in der Konzeptualisierung von unterrichtlichen Bewertungs- und Anforderungsstrukturen als eingebettet in die Prozesse der sozialen Ausdeutung als „soziale Konstruktion“ (Heller und Kotthoff 2020, S. 10), als Überlagerung differenter Perspektiven (vgl. Otterspeer et al. 2019, S. 27) und als Erfahrungsräume (vgl. Asbrand und Martens 2018), welche für die unterrichtliche Praxis konstitutiv sind, deutlich.

Es ist davon auszugehen, so die Grundthese dieser Untersuchung, dass Schüler\*innen im Rahmen der unterrichtlichen Praxis insbesondere Erwartungshaltungen, Vorstellungen und implizite Orientierungen zum Unterricht und zu schulischer Leistung generieren. Dabei stehen die institutionellen Rahmungen in einem Spannungsverhältnis zu den habitualisierten Orientierungen, welches in seinem genetischen und generierenden Charakter von besonderer Relevanz für das Handlungspotenzial der Schüler\*innen ist. Dem folgend sind für die vorliegende Studie die Erfahrungen der Schüler\*innen von Bedeutung – damit stehen diese Gruppe der schulischen Akteur\*innen sowie deren habitualisiertes Wissen zu institutionellen Anforderungsstrukturen im Fokus dieser empirisch-rekonstruktiven Untersuchung. Die notorische Diskrepanz der differenten Logiken des Wissens, welche in diesem Spannungsverhältnis konstitutiv für die Erfahrungsräume ist, leitet insofern die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Handlungsorientierungen zu unterrichtlichen Bewertungs- und Anforderungsstrukturen, als

das Verhältnis zwischen dem normativ-impliziten Wissen der Schüler\*innen zu schulischen Erwartungsstrukturen und dem habitualisierten impliziten Wissen, welches sich in den gruppenspezifischen Interaktionen in der Gruppendiskussion vollzieht und damit rekonstruierbar wird, zum empirischen Gegenstand dieser Studie wird. In der vorliegenden Studie wird folgende Fragestellung verfolgt: *Welche Handlungsorientierungen zu unterrichtlichen Leistungs- und Bewertungsanforderungen lassen sich aus Sicht der Schüler\*innen rekonstruieren und in welchem Verhältnis stehen sie zur (Nicht-)Passung?*

Die leitenden Teilforschungsfragen sind:

- Wie werden die institutionalisierten Erwartungsstrukturen bzw. die normativen institutionellen Anforderungen durch die Schüler\*innen im Sinne des normativen impliziten Wissens hinsichtlich der handlungspraktischen Anschlussfähigkeit entworfen?
- Auf welche Art und Weise wird das habitualisierte Wissen zu schulischen Kontexten zum Ausdruck gebracht?
- Welche Modi der Handlungsorientierungen als handlungspraktisches Spannungsverhältnis zwischen dem normativen impliziten Wissen zu Anforderungsstrukturen und dem habitualisierten Wissen lassen sich innerhalb der schulischen Kontexte rekonstruieren?
- In welchem Verhältnis stehen die Modi der Handlungsorientierungen zur (Nicht-)Passung?

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass für die Schüler\*innen die Unterrichts- und Bewertungsanforderungen sowie die Teilnahme am Unterricht interaktive Erfahrungsräume darstellen. Das Besondere an der Leistungserbringung und Leistungsbewertung ist vor allem, dass dieses Konstrukt nicht nur implizite Elemente und Erfahrungen hervorruft, sondern eingebettet in die organisationale Struktur der Schule als Institution verankert ist, welche explizit den Auftrag hat, die Leistungen zu bewerten und damit die schulische Leistung überhaupt zu produzieren und herzustellen. Dadurch erhalten auch die kommunikativen Wissensstrukturen sowie die Deutungen der expliziten Vorgaben, Regelungen, Erwartungen und Anforderungen eine wichtige Rolle. In Bezug auf die Bearbeitung von leistungsbezogenen Aspekten sind die sozialisationstheoretische und institutions-organisationale Ebene von Bedeutung, wobei sich die Anschlussfähigkeit der beiden Dimensionen zueinander womöglich durch differente handlungspraktische Potenziale auszeichnet.

## 4. Methodisches Vorgehen

Die Erläuterungen in den vorangegangenen Kapiteln zeigen auf, dass sich der methodologische Zugang der Dokumentarischen Methode sowie der Gruppendiskussionen als theoretische Betrachtungsfolie institutionalisierter Spannungsverhältnisse im schulischen Alltag eignet. Daher werden diese beiden Zugänge kurz dargelegt (Kapitel 4.1). Daraufhin wird das Verfahren der leitfadengestützten Gruppendiskussion erläutert, da dieses sich aufgrund der thematischen Fokussierung als besonders geeignet für die Bearbeitung der Forschungsfrage zeigte, ebenso wird die Leitfadenkonstruktion vorgestellt (Kapitel 4.2). Die Gemeinschaftsschule als Forschungsfeld sowie die besondere Bedeutung dieser Schulform für das Forschungsinteresse werden im anschließenden Teilkapitel (Kapitel 4.3) erläutert. Die für die Studie spezifizierte analytische Heuristik wurde bereits im vorangegangenen Kapitel vorgestellt (siehe Kapitel 3.2), diese bildet die Grundlage für die gesamten nachfolgenden empirischen Analysen.

### 4.1 Dokumentarische Methode

Ausgehend vom Forschungsinteresse der vorliegenden Studie, welche sich auf das kollektive implizite Wissen im Verhältnis zu den schulischen Anforderungen richtet, werden die Dokumentarische Methode sowie die Gruppendiskussion als empirischer Zugang gewählt; da diese methodologisch aufeinander verweisen, werden sie im Folgenden zusammen vorgestellt. Die Darlegungen in diesem Kapitel erheben nicht den Anspruch, die breite begriffliche und methodologische Diskussion innerhalb der Dokumentarischen Methode abzubilden, vielmehr fokussiert sich die Darstellung auf die für das Forschungsinteresse und für das anschließende empirische Vorgehen bedeutsamen Aspekte.

Die Dokumentarische Methode zählt zum Ansatz der rekonstruktiven Forschung (vgl. Nohl 2012a) und ist als praxeologisch orientierte Methodologie und Methode zu verstehen (vgl. Bohnsack 2017b). Methodologisch geht sie auf die Arbeiten zur Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1964a), zur Ethnomethodologie von Harold Garfinkel (1973) (1976), zur Kultursoziologie von Pierre Bourdieu (vgl. Bohnsack 2012, S. 120) sowie auf die systemtheoretischen Arbeiten von Niklas Luhmann (vgl. Bohnsack 2010, S. 292) zurück. Bohnsack (2013a) selbst betont, dass die Dokumentarische Methode in ihrer Entwicklung vor allem auf empirische Untersuchungen mit dem Gruppendiskussionsverfahren



zurückzuführen sei (vgl. ebd., S. 176). Mittlerweile wird die Dokumentarische Methode für unterschiedliche Datentypen und in unterschiedlichen Forschungsfeldern angewandt (vgl. Amling und Geimer 2016; Asbrand und Martens 2018; Bohnsack 2013a).

Der Begriff der Gruppendiskussion bzw. des Gruppendiskussionsverfahrens wird je nach methodologischer und methodischer Ausrichtung unterschiedlich verwendet (vgl. zusammenfassend dazu Kühn und Koschel 2011; Lamnek 2005, S. 23 ff.). In den Anfängen des Einsatzes von Gruppendiskussionen standen vor allem experimentelle sozialpsychologische Untersuchungen von Kleingruppen im Vordergrund (vgl. Lamnek 2005). Bohnsack et al. (1995) trugen durch ihre empirischen Untersuchungen zu jugendlichen Milieus maßgeblich zur Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens im deutschsprachigen Raum bei (vgl. Lamnek 2005, S. 21).

Es wird sich dabei vor allem an der wissenssoziologischen Perspektive Mannheims (1964a, 1964b) orientiert, insbesondere am Begriff des *konjunktiven Raums* (Genaueres dazu in Kapitel 3.1) und an den Arbeiten von Mangold (1960, 1967). Das Gruppendiskussionsverfahren kommt in diesem Zusammenhang zur Anwendung, um ein empirisches Problem zu lösen, welches sich aus der Frage nach der Rekonstruktion der biografischen bzw. milieuspezifischen Orientierungen bei Jugendlichen in der Adoleszenz ergibt (vgl. Bohnsack 2003, S. 499). Dieser Bezug auf die konjunktive Erfahrung kann als ein methodologischer Zugang gesehen werden, der die Ebenen des Individuums und des Kollektivs als bestimmte Form der Sozialität (Genaueres dazu in Kapitel 3.1) begreift (vgl. Bohnsack et al. 2010, S. 12).

Gruppendiskussionen ermöglichen in besonderem Maße, die habitualisierten Orientierungen einer Gruppe, welche als Repräsentanz spezifischer konjunktiver Erfahrungsräume fungiert, zu erfassen (vgl. Bonnet 2009, S. 225 f.), da diese in ihrer diskursiven Organisationsstruktur alltäglich stattfindenden Interaktionen nahestehen (vgl. Fritzsche 2015, S. 172). Im Prozess des Austauschs mit Mitgliedern der Gruppe wird die Person aufgefordert, „die eigene Meinung zu benennen und zu behaupten, wodurch tieferliegende Einstellungen und ein größerer Bereich von Reaktionsweisen zum Vorschein kommen“ (Vogl 2014, S. 582). Dabei wird die gegenseitige Bezugnahme der Teilnehmenden, den\*die Interviewer\*in mit eingeschlossen, zu einem konstitutiven Element des Verfahrens (vgl. ebd.). Damit ist der „Ausgangspunkt [...] mithin nicht das Subjekt und seine Intention, sondern die kollektive Entfaltung“ (Przyborski 2004, S. 39).

Die konjunktiven Erfahrungsräume in den Gruppendiskussionen bzw. die gemeinsame Geschichte der Teilnehmenden werden „*propositional*“ (Bohnsack 2017b, S. 127, Herv. im O.) und „*performativ* repräsentiert“ (ebd., Herv. im O.). Dies spiegelt sich in der Verhandlung der Themen innerhalb der Gruppe wider sowie in der Art und Weise, wie sie dies vollzieht. Auch in der Relation zwischen „Einzeläußerung oder Einzelpraktik auf der einen und deren Kontext auf der anderen Seite“ (ebd., S. 139) zeigt sich dies. Für die konjunktiven Erfahrungsräume ist daher ein „Spannungsverhältnis [...] zwischen Habitus einerseits und Norm und Identität andererseits“ (ebd., S. 138 f.) konstitutiv. Bohnsack (2017b) betont dennoch: „Jede Gruppe ist ein interaktiver Erfahrungsraum, aber nicht jeder interaktive Erfahrungsraum ist eine Gruppe.“ (ebd., S. 122) Das würde für den unterrichtlichen Kontext bedeuten, dass nicht alle im interaktiven Erfahrungsraum *Unterricht* Anwesenden methodologisch betrachtet eine Gruppe sind, welche strukturhomologe Erfahrungen teilt.

Für diese Studie wird das Gruppendiskussionsverfahren gewählt, da die Schüler\*innen aus methodologischer Perspektive „als Träger oder Repräsentanten kollektiver Erfahrungsräume oder Typiken“ (ebd., S. 118) der schulischen Organisation betrachtet werden. Das Interessante an den Gruppen der Schüler\*innen ist, dass diese in mehreren Dimensionen gelagerte Erfahrungsräume repräsentieren können, welche sich nicht nur

„auf der Grundlage der unter Bedingungen der *Anwesenheit* der Beteiligten sich entwickelnden gemeinsamen Geschichte als solche konstituieren, sondern sich darüber hinaus im Bereich der gesellschaftlichen Dimension durch konjunktive Bindungen, also durch Strukturidentitäten im Bereich der Sozialisationsgeschichte, auszeichnen [...]“ (ebd., S. 123, Herv. im O.).

Dabei ist es wichtig zu beachten, dass sich nur aufgrund der stattfindenden Interaktion nicht zwangsläufig eine Gruppe bildet (vgl. ebd., S. 122). Kennzeichnend für eine Gruppe sind geteilte Orientierungen bzw. ein konjunktiver Erfahrungsraum (vgl. ebd.).

Im methodischen Vorgehen werden drei Hauptschritte unterschieden (vgl. Bohnsack 2012, S. 128; Nohl 2012b). Im ersten Schritt der formulierenden Interpretation werden die Gruppendiskussionen nach Themen strukturiert und nach interaktiver Dichte geordnet. Dies dient der Ausarbeitung des immanenten Sinngehalts. Im weiteren Verlauf – zweiter Schritt – werden die konjunktiven Erfahrungen im Prozess der komparativen Sequenzanalyse fallintern und fallvergleichend im Modus der reflektierenden Interpretation rekonstruiert (vgl. Nohl 2012b, S. 3 ff.). Dieser sequenzielle Vergleich soll unter anderem der Ablösung der „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2013a, S. 188) des

Forschenden dienen und die eventuell verschiedenen Modi der Herstellung des Orientierungsrahmens empirisch erfassen. Die konjunktiven Erfahrungsräume werden analytisch „vor dem Hintergrund *negativer und/oder positiver Vergleichshorizonte*“ (Bohnsack 2012, S. 131, Herv. im O.) aufgespannt, welche das implizite Streben und deren Begrenzungen markieren. Die Einschätzung der handlungspraktischen „Realisierungsmöglichkeiten“ (Przyborski 2004, S. 56) wird durch Herstellung des Enaktierungspotenzials herausgearbeitet. Die Analyse des Diskursverlaufs in der Gruppendiskussion ermöglicht, die Konjunktivität des Erfahrungsraums der Gruppe in den Blick zu nehmen. In Schritt drei erfolgt die Typenbildung auf der empirischen Grundlage der vorangegangenen komparativen fallübergreifenden Analysen.

## 4.2 Leitfadengestützte Gruppendiskussion

Für die in dieser Studie geltende Fragestellung erwies sich die leitfadengestützte Gruppendiskussion als geeignete Erhebungsmethode. Hierfür wurden aus methodologischen und methodischen Überlegungen heraus die Verfahren des Leitfadeninterviews und der Gruppendiskussion in ihren besonderen Stärken zusammengeführt. Die Vorteile des Leitfadeninterviews liegen in der Fokussierung des Gesprächs auf die dem Forschungsinteresse geltenden Bereiche. In der Verbindung mit der Gruppendiskussion ermöglicht das Erhebungsverfahren, kollektiv geteilte Orientierungen der Gruppe der Schüler\*innen in Bezug auf das Forschungsinteresse zu erfassen, da diese als „Träger überindividueller, gemeinsam geteilter Wissensordnungen und Sinnmuster aufgefasst“ (Schmidt 2018, S. 27) werden.

Die empirischen Grenzen dieser Erhebungsmethode liegen vor allem in der Themenfokussierung der Gruppendiskussion, was in gewissem Maße das Prinzip der „maximale[n] Offenheit“ (Helfferich 2014, S. 563) einschränkt. Dennoch eignet sie sich in besonderer Weise, wenn zum einen das Forschungsinteresse einen spezifischen Themenbereich in den Blick nimmt, und zum anderen die Diskutant\*innen Kinder und Jugendliche sind, da dadurch der Gesprächsverlauf und die Erzählungen eingeleitet und immer wieder aktiviert werden (vgl. ebd., S. 560).

Bei der Leitfadenkonstruktion und der Erhebung wurde insbesondere Wert auf den erzählgenerierenden Charakter der Fragen sowie auf die Flexibilität in Bezug auf die Erhebungssituation gelegt. Der Leitfaden ermöglicht eine Strukturierung und die

thematische Zentrierung des Gesprächs im Sinne des Forschungsinteresses; gleichzeitig wird angenommen, dass durch das möglichst offen gehaltene leitfadengestützte Gruppengespräch die Entfaltung der erlebten Erfahrungen erfolgen kann. Dadurch wird der Zugang zu Relevanzstrukturen, Deutungen und habitualisiertem Wissen eröffnet, welcher sich in der Art und Weise der Anschlüsse im Verlauf des Gesprächs zeigt. Die Gruppendiskussionsmitglieder haben auch die Möglichkeit, die vom Leitfaden vorgeschlagenen Konstrukte abzulehnen, umzudeuten, zu erweitern, zu verschieben bzw. an andere als die vom Leitfaden vorgeschlagenen Konstrukte anzubinden.

Die Themen des Leitfadens fungieren dabei als theoriegeleitete sensibilisierende Konzepte: *Unterricht*, das Bild der *guten Schüler\*innen* und *Noten*. Die Fragen zur Diskussion über Unterricht sind insofern relevant für das Forschungsinteresse, als dass schulische Settings als rahmende Elemente bezüglich der schulischen Anforderungen angesehen werden. Mit der Diskussionsfrage über die\*den gute\*n Schüler\*in werden die impliziten normativen Wissenskonstruktionen zu schulischen Anforderungen angesprochen, da die Institutionen der formalen Bildung „[...] qua formaler Struktur, Anweisung und Entscheidung organisiert [sind] und ihre Mitglieder auf ein bestimmtes Rollenverhalten [verpflichten]“ (Vogd und Amling 2017, S. 17). Da Noten in der Anlehnung an Meulemann (1999) als eine „Währung“ (ebd., S. 313) des Bildungswesens fungieren, wurde mit der Diskussion über Noten ein weiterer Bereich der Unterrichts- und Bewertungsanforderungen in die Gruppendiskussionen eingebracht.

### 4.3 Forschungsfeld

Der Sekundarbereich des Schulwesens in Schleswig-Holstein zeichnet sich durch den „Trend zur Zweigliedrigkeit“ (Mägdefrau 2019, S. 113) aus, wobei dieser Begriff different betrachtet wird (zum Überblick vgl. Wacker 2017, S. 196). In der Literatur wird zunehmend vom Begriff des „Zwei-Säulen-Modells“ (Budde 2015, S. 28; Maaz und Köller 2019, S. 505) ausgegangen. „Unter dem Begriff ‚Zwei-Säulen-Modell‘ lässt sich die abnehmende horizontale und zunehmende vertikale Stratifizierung im Schulsystem fassen.“ (Budde 2015, S. 28) Die diesbezügliche Reform des Schulwesens wird vor allem „auf [den] demografischen und schulstrukturellen Wandel“ (Wacker 2017, S. 197) zurückgeführt. Zudem stehen die Bildungssysteme nach den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien besonders unter Reformdruck (vgl. ebd., S. 198). Tillmann (2013) fasst die Formierung der „Zweigliedrigkeit“ (ebd., S. 11) bezogen auf die Schulstruktur als

„Kompromissmodell“ (ebd.) auf, vor allem ausgehend von zwei Tendenzen in der Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland, welche sich unter den Schlagwörtern „Elend der Hauptschulen“ (ebd.) sowie „Unantastbarkeit des Gymnasiums“ (ebd.) zusammenfassen lassen.

Schleswig-Holstein zählt zu den ersten Bundesländern, in denen flächendeckend Gemeinschaftsschulen<sup>4</sup> eingeführt wurden. Somit ist die Gemeinschaftsschule eine etablierte Schulform in der Bildungslandschaft Schleswig-Holsteins. Die Gemeinschaftsschulen sind dem Sektor der sekundären Bildung im Bildungssystem Deutschlands zuzuordnen. Somit können sie zum einen als zentrale Institutionen des formalisierten Lernens junger Menschen gesehen werden (vgl. Lauterbach 2012, S. 573), zum anderen sind sie, zumindest ihrem gesetzlichen Anspruch nach,

„der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet, unabhängig von den zu erreichenden Schulabschlüssen. Die Schul- und Unterrichtsgestaltung orientiert sich daher an den Lernvoraussetzungen und Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler und fördert sie in ihrer individuellen Lernentwicklung“ (§1 Absatz 1 GemVO).

Die Gemeinschaftsschulen schließen mit der Orientierung an „individuelle[r] Förderung“ (ebd.) an den aktuellen programmatischen „Topos des öffentlichen Bildungsdiskurses in Deutschland“ (Klieme und Warwas 2011, S. 805) mit Blick auf ein „längeres gemeinsames Lernen“ (Liegmann 2016, S. 59) an. Darüber hinaus werden die Schüler\*innen gemeinsam unabhängig vom anvisierten Abschluss unterrichtet. Die Lehr- und Leistungsheterogenität der Lerngruppen wird vor allem in der Programmatik der Gemeinschaftsschulen betont.

Die Einführung der Gemeinschaftsschulen wird politisch mit dem Anspruch der Verringerung der Selektion durch schulformbedingte Abschlüsse (vertikale Selektion) verknüpft und verfolgt damit das programmatische Ziel, einen Schritt in Richtung der ausgleichenden Bildungsgerechtigkeit zu machen (vgl. Wacker 2017, S. 198). Dies könnte zu einem Spannungsverhältnis im Umgang mit der Allokationsfunktion der Schule führen (vgl. Rademacker 2008, S. 178). So zeigte die Studie von Petersen (2016), die unterschiedliche Schulen in der Phase des Übergangs zu den Gemeinschaftsschulen videografisch untersuchte, dass sich durch die Einführung dieser neuen Schulform eine spannungsreiche Beziehung zwischen den Ansprüchen der Reform als

---

<sup>4</sup> Der Begriff geht auf das Gutachten von Rösner (2004) zurück.

Orientierungsschemata und dem Orientierungsrahmen des Unterrichts auf die Gestaltung einer Lernkultur herausarbeiten ließ (vgl. ebd.). Zudem stellen die programmatischen Anforderungen der Gemeinschaftsschule mit dem Anspruch der Ausrichtung des Unterrichts auf Individualisierung, begründet durch die Heterogenität der Lerngruppe und die gleichzeitige Forderung nach Förderung „des Lernen[s] in Gemeinschaft“ (Wittek 2016, S. 123), die Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen. Zwar liegen einige Befunde zur Gemeinschaftsschule vor (vgl. Petersen 2016; Preuss-Lausitz 2008; Wittek 2013, 2016), jedoch sind die Ergebnisse zu den Fragen bezüglich der Beachtung von Lern- und Leistungsunterschieden an den Gemeinschaftsschulen nicht eindeutig (vgl. Bohl et al. 2019).

In dieser Hinsicht ist insbesondere die Untersuchung von Deutungen zu Unterricht und schulischen Anforderungen aus Sicht der Schüler\*innen sowie zu habituellen Handlungsorientierungen unter Berücksichtigung eines Spannungsverhältnisses zwischen den erlebten normativen Erwartungsstrukturen und dem habitualisierten Wissen von großem Forschungsinteresse im Feld der Gemeinschaftsschulen.

Das Sampling bilden siebzehn leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit Schüler\*innen an Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein aus höheren, kurz vor dem Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) stehenden Jahrgängen. Die Fokussierung auf diesen Abschnitt des schulischen Wegs ermöglicht, sowohl die sozialisationsbedingte Erfahrung mit den schulischen Anforderungen als auch die leistungsbezogene Heterogenität in den Blick zu nehmen. Die Gruppendiskussionen wurden in den Klassenräumen der entsprechenden Schule durchgeführt. Die Schüler\*innen, die an der jeweiligen Gruppendiskussion teilnahmen, kommen größtenteils aus einer Lerngruppe. Gleichwohl kann nicht ohne Weiteres von der Gruppe als Gruppe im Sinne des praxeologischen Begriffs ausgegangen werden, auch wenn deren Angehörige ein über längere Zeit relativ stabiler Verband sind. Das Besondere an den organisational zusammengestellten Lerngruppen ist, dass die Schulklassenverbände „Zwangsgemeinschaften“ (Jahr und Nagel 2018, S. 198) hinsichtlich der Wahl der Mitgliedschaft bilden. Des Weiteren zielen die Erbringung und Bewertung von Leistung auf die individuelle Zuschreibung und Herstellung von Differenz, begründet durch diese Zuschreibung, die auch in der kollektiven Erfahrung eingelagert ist. Die differente Zusammensetzung der Gruppe ist zudem methodologisch produktiv, da die kollektiven

Orientierungen sich nicht in einer Gruppe zeigen, die identische Erfahrungen macht. Eine Gruppe ist vielmehr durch strukturhomologe Erfahrungen gekennzeichnet. Die Heterogenität der Schüler\*innen in der Gruppendiskussion soll auch praxeologisch der *realen Gruppe* näherkommen.

Die Diskussionen wurden auf freiwilliger Basis geführt. Da die Fragestellung die Sinngeneese der Handlungsorientierungen bzw. von deren Relationierung bezüglich der Unterrichts- und Bewertungsstrukturen anvisiert, werden zur Bildung der Gruppendiskussion im Sampling keine differenzierenden Kategorien mit einbezogen (hier z. B. nach sozialer Herkunft, Zuwanderungshintergrund, Geschlecht, Schulform). Durch den Verzicht auf die Homogenisierung der Gruppendiskussionen mithilfe bestimmter Kategorien versucht die Studie, das sogenannte Problem der „Reifizierung“ (Budde 2013b, S. 13) zu minimieren. Indem „die verwendeten Kategorien in der Regel vorausgesetzt werden“ (ebd.), besteht bei empirischen Analysen die Gefahr einer Subsumierung der Ergebnisse unter diese Kategorien und damit der Herstellung bzw. Reproduktion dieser Kategorien.

Die Gruppendiskussionen umfassen die Diskussion zu den Leitfragen, die immanenten Nachfragen, welche direkt im Gespräch gestellt wurden, sowie die weiteren Nachfragen, die nach Abschluss des Hauptteils des Gesprächs formuliert wurden. Die Gesprächsimpulse beinhalten die Fragen nach der Beschreibung des Unterrichts, der Leistungsbewertung und -erbringung, dem Bild der\*des guten Schülers\*in sowie nach den unterrichtlichen bzw. leistungsbezogenen Aktivitäten. Der Leitfaden diente vor allem der Orientierung im Diskussionsverlauf und der Fokussierung auf die für das Forschungsinteresse wichtigen Bereiche. Die Gruppendiskussionen wurden anschließend im kontrastiven Vergleich nach und nach für die Analysen entlang der Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation mit der Dokumentarischen Methode analysiert.

Dem Schritt der reflektierenden Interpretation ging gemäß dem Auswertungsvorgehen der Dokumentarischen Methode die formulierende Interpretation voraus. Die Analyse der Gruppendiskussion wurde entlang der drei für das Forschungsinteresse zentralen Oberthemen a) Unterricht, b) Anforderungen und c) Leistung durchgeführt. In der Darstellung der reflektierenden Interpretationen zu den Oberthemen werden die ausgewählten Unterthemen-Passagen vorgestellt und analysiert, außerdem wird auf die homologen Sequenzen an weiteren Stellen der Diskussion verwiesen, in denen die

Oberthemen selbstläufig erneut von den Schüler\*innen aufgegriffen wurden. Daher wurden die immanenten Nachfragen der Interviewerin und die von den Schüler\*innen selbstläufig aufgeworfenen Diskussionsabschnitte in die Analysen einbezogen. Damit wurden die Passagen der direkten Ansprache des Themas um die weiteren sich im Kontext des Themas ergebenden metaphorischen und interaktionsdichten Passagen sowie die im Kontext der Forschungsfrage erkenntnisversprechenden Passagen ergänzt.

Die durchgeführten Gruppendiskussionen wurden im sukzessiven Prozess des immanenten Vergleichs betrachtet. Bei der formulierenden Interpretation wurden neben den durch den Leitfaden angesprochenen Themen auch insbesondere die Themen aus dem Relevanzsystem der Gruppendiskussion beachtet. Die empirische Kontrastierung und die Bearbeitung der für die Forschungsfrage besonders vielversprechenden Gruppendiskussionen wurden für eine detaillierte Darstellung ausgewählt. Die im Folgenden dargestellten Gruppendiskussionen stellen die maximal kontrastiven Fälle des Samplings dar. Diese drei Fälle zeichnen sich auch durch hohe interpretative Dichte und Metaphorik aus, was auf die konjunktiven Erlebens- bzw. Wissensstrukturen verweist. Bei allen nachfolgenden Gruppendiskussionen handelt es sich um geschlechterheterogene Gruppen.

Sowohl die Namen sämtlicher Personen als auch die Fachbezeichnungen, Begriffe und Konzepte, welche auf die einzelne Schule zurückgeführt werden könnten, wurden anonymisiert. Die Abkürzungen in den Transkriptionen werden aus der anfänglichen Reihung des Sprechens (A, B, C, D, E) und dem gelesenen Geschlecht (w=weiblich, m=männlich) zusammengesetzt (z. B. Aw, Dm). Die Abkürzung Iw steht für die Interviewerin. Die Namen der Gruppen stammen aus den metaphorisch-dichten Passagen der Gruppendiskussionen und verweisen gleichzeitig auf die Modi der jeweiligen Gruppe. So wurde die Bezeichnung für die Gruppe *Zeit* gewählt, weil diese Gruppe handlungspraktisch einen generativen Modus der Herstellung der schulischen Leistung aufzeigt, welcher sich an der effektiven Zeitnutzung orientiert. Im Gegensatz dazu zeichnet sich die Gruppe *Tabelle* durch eine Orientierung des Glaubens an formalisierende Regelmäßigkeit aus. Quer zu den Orientierungen der vorgenannten Gruppen liegt der Modus der Gruppe *Ultimatum*, der in einer handlungspraktischen Distanzierung zu schulischer Leistung steht.



## 5. Analyse der Gruppendiskussionen

Im Folgenden werden die reflektierenden Interpretationen der ausgewählten Gruppen dargestellt (Kapitel 5.1 – *Ultimatum*; 5.2 – *Tabelle*; 5.3 – *Zeit*). Dieser Schritt der Analyse dient der Extrahierung der zentralen normativen impliziten Wissenskonstrukte sowie des impliziten konjunktiven habitualisierten Wissens (die diesem Vorgehen zugrunde liegende analytische Heuristik wurde in Kapitel 3.2 ausführlich vorgestellt). Die Gruppen zeichnen sich durch eine hohe interaktive Dichte der Verhandlungen der jeweiligen Themen aus, daher werden die Passagen aus Gründen der Darstellbarkeit auf zentrale Sequenzen reduziert dargestellt. Dennoch werden Auslassungen (gekennzeichnet durch [...]) für die Darstellung des diskursiven Verlaufs paraphrasierend in die reflektierende Interpretation mit einbezogen. Die Intensität der Themenverhandlung in den Gruppen *Ultimatum* und *Tabelle* ist für den Interpretationsweg überaus ergiebig. Die konzise Interpretationsdarstellung der Gruppe *Zeit* dient in besonderer Weise der Kontrastierung.

Nach den reflektierenden Interpretationen der jeweiligen Gruppen werden die Ergebnisse fokussiert und entlang der Kontexte, welche als Vergleichshorizonte für den nächsten Schritt der empirischen Analysen – die fallübergreifende Komparation – dienen, dargestellt. Dabei werden die besonderen Spezifika und auch die Gemeinsamkeiten der Gruppen erst durch die fallübergreifende Komparation (Kapitel 6) empirisch erhärtet.

### 5.1 Gruppe *Ultimatum*

Im Folgenden wird die reflektierende Interpretation der ausgewählten Passagen der Gruppe *Ultimatum* vorgestellt. Die gesamte Gruppendiskussion dauerte insgesamt ca. eine Stunde und zwanzig Minuten.

#### 5.1.1 Oberthema: Unterricht

##### Unterthema: *Ultimatum*

In der Anfangspassage der Gruppendiskussion diskutiert die Gruppe über den typischen Unterrichtsablauf und verbindet diesen in einer Konklusion mit dem Bild der Schule. Bei der Darstellung wird auf die besonders metaphorisch dichten Stellen bzw. auf die Sequenzen eingegangen, welche nach der formulierenden Interpretation der Gruppendiskussionen für einen fallübergreifenden Vergleich relevant sind (00:01:16–00:11:40).

Am: Da wir so viel Unterrichtsausfall haben (.) in letzter Zeit ist das eher entspannt Aber wenn wir den Unterrichtsausfall wegdenken würden würde das eigentlich ganz üblich ablaufen Ääääh (.) Ja das wär halt ehm verschiedene Themen verschiedene Unterrichts- ääh verschiedenen(.) verschiedene Themen verschiedenen (.) ehm (.) Fächern machen

Iw: Mmm Mhh

Am: Ehm die bearbeiten wir auch (2) Ja eigentlich komplett au- also wir bearbeiten die komplett aus (2) Tja (2)

Cw: Er hat das schon... so gesagt ((@(.@))

Bm: Mmmmh (1) Bei uns (hälts au-) ist es auch eigentlich so dass jeder aufm gleichen Stand is so ungefähr ... also vom Arbeitsklima her (.) mmh ... ja und wir kommen halt morgens in die Schule um sieben Uhr fünfundvierzig (.) haben eigentlich um dreizehn Uhr fünfzehn Schluss bis zu sechs Stunden

Iw: Mh

Bm: Mmh aber donnerstags und freitags haben wir nur fünf Stunden bis <sup>L</sup>

Cw: Äh

Bm: Zwölf

Cw: Bis zwölf <sup>J</sup> Bm: (3) Jah (2) was macht man?

Cw: ((@(.@))

[...]

Iw: Und dafür könnt ihr so viel Zeit nehmen wie ihr da so braucht?

Am: Ja uns wird immer so nen

Bm: Ultimatum gestellt

Am: Genau also <sup>L</sup>Bm: so <sup>J</sup> bis dann und dann is es fertig

Iw: Ok

Am: Und wer es dann nicht fertig hat das geht dann halt auch meistens in die Note ein (.)

[...]

Bm: Das ist hier in Deutschland so dass man neun Jahre verpflichtet ist zur Schule zu gehen (.) Wenn man diese neun Jahre halt voll hat kann man einfach gehen ohne Abschluss wenn man möchte

Am: Dann ist man (aber) auf sich alleine gestellt

Bm: Genau und dann ist man auf sich alleine gestellt und das meinte er grad damit den Lehrern kann es ja eigentlich egal sein (.) weils nich... dern ihrn Leben ist sondern eigentlich ja unsers (.) äh wir

haben eigentlich so Lehrer in unserer Klasse die (.) denen wir nicht \* ega:l sind und die das mit uns durchziehen (.)

Iw: Es gibt andere Lehrer?

Bm: Ja

Dm: Auf jeden Fall

└ Am: Ja ┘

Bm: Also hier

└ Am: ( ) ┘ auf der Schule gibt es (.) Lehrer die komm von ner ganz ander'n Sonne(.) wenn mans so sehen möchte

Dm: ((@(.@)) (2)

Iw: Wie würdest du diese Sonne beschreiben?

Dm: Mm Dunkel

Bm: Dunkel ja

Alle: ((Gelächter)) └ Bm: Das sind eher so die Lehrer die noch einen dazu drücken dass du nicht schaffst den Abschluss irgendwie (.) gemeistert zu kriegen ┘

[...]

Dm: Das ist echt hier ┘

Bm: Bodenhaltung ┘

Dm: Das ist echt hier wie ┘ Cw ??: (( @(.@) )) ┘ Massenproduktion ehrlich (3)

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde werden die Schüler\*innen mit der ersten Eingangsfrage gebeten, ihren typischen Unterricht zu beschreiben. Nachdem Iw ihre Frage zur Diskussion gestellt hat, zögert die Gruppe bei der Beantwortung. Am eröffnet die Beschreibung mit einer Elaboration im Modus einer Argumentation und verortet diese gleichzeitig in ein kollektives *Wir*. Er schildert zunächst sein Empfinden des Unterrichts („eher entspannt“) und beschreibt anschließend dessen hypothetisch-gewöhnten Verlauf („würde das eigentlich ganz üblich ablaufen“). Dieser zeichnet sich durch die Abfolge von unterschiedlichen Themen und Fächern aus, welche dabei gemacht bzw. bearbeitet werden. Am Anfang der Elaboration zeigt sich, dass der Unterrichtsverlauf auf der verallgemeinernden Ebene nicht sofort beschreibbar ist. Den ersten Anknüpfungspunkt bietet die Beschreibung von dessen Qualität als „entspannt“. Damit stellt sich die

Beschreibung der typischen Unterrichtsstunde in einem wertenden oder bewertenden Modus als erster Zugang zum aufgeführten Stimulus dar. Die Beschreibung des im Kollektiv als entspannt erlebten Unterrichts wird durch den Unterrichtsausfall begründet. Somit beginnt Am die Elaboration mit einer kausalen Bedingung, welche jedoch nicht den Ablauf der Unterrichtsstunde aufgreift und damit auf die Beschreibung des Prozessierens von Unterricht zielt. Durch die *Wir*-Formulierung rekurriert Am auf die Erfahrung der Gruppe. Implizit ist das konjunktive *Wir* nicht die Beschreibung des Ablaufs der typischen Unterrichtsstunde, sondern bezieht sich auf den Unterrichtsausfall und das damit verbundene Gefühl, dass „das eher entspannt [ist]“.

Antithetisch zur Beschreibung des aktuellen Empfindens von Unterricht fährt Am in seiner Äußerung mit einem Gedankenexperiment fort: „Aber wenn wir den Unterrichtsausfall wegdenken würden“, wäre das normative Unterrichtsgeschehen ein Ablauf von verschiedenen Themen und Fächern, wobei die Beschreibung von Am in einer eher distanzierten Haltung entfaltet wird. Grammatikalisch wird diese Formulierung im Kontrast zu den vorherigen Sequenzen ohne Subjekt gebildet und markiert eine Distanzierung zur eigenen Einflussnahme auf das Geschehen im Unterricht. Die Konsistenz in Bezug auf den Ablauf des typischen Unterrichts wird als Heterogenität der Themen und Fächer konstruiert. Unterricht tritt der Gruppe aus Sicht von Am in erster Linie als eine Vielzahl verschiedener Themen und Fächer entgegen, welche, bildlich gesprochen, wie auf einem Fließband immer wieder an einem vorbeiziehen und bearbeitet bzw. „komplett“ bearbeitet werden. Während die Benennung der Themen subjektneutral erfolgt, wird die Bearbeitung der Themen in kollektive Tätigkeit verortet: „(.) die bearbeiten wir auch (2)“. Die Darstellung der Sequenz markiert, dass institutionelle Aufforderungen der Gruppe imaginär entgegentreten („eigentlich“) und in der kompletten Bearbeitung gesehen werden („Ja eigentlich komplett au- also wir bearbeiten die komplett aus (2) Tja (2)“). Die handlungspraktische Ohnmacht in Bezug auf diesen Ablauf zeigt sich in dem sequenzabschließenden „Tja“ von Am.

Cw schließt an die Elaboration von Am an und validiert diese mit einem Lachen. Als Nächster äußert sich Bm. Seine Aussage verortet er weiterhin in einer kollektiven Adressierung („[b]ei uns“) und schließt mit einer Beschreibung im Modus der Differenzierung an. Propositional ergänzt Bm die Konstruktion von Unterricht um einen weiteren Aspekt. Das Spezifische für diese Gruppe im Unterschied zu anderen sei, dass

„jeder“ auf dem „gleichen Stand is“. Die Standähnlichkeit wird von Bm mit dem „Arbeitsklima“ in Verbindung gebracht und als weitere Charakteristik des Unterrichts eingefügt. Durch die Ergänzung von Bm wird die Homogenität in einer Lerngruppe als ein bedeutendes Element zur Herstellung des spezifischen Klimas im Unterricht markiert, wobei der Unterricht implizit mit der Arbeit und einer spezifischen Konstellation der Atmosphäre bzw. der Beziehungen zwischen den Akteur\*innen verbunden wird. Die Bedeutsamkeit der Art und Weise der Beziehungsgestaltung sowie der Leistungshomogenität für die Arbeit im Unterricht wird hervorgehoben.

Im weiteren Verlauf der Äußerung von Bm erfolgt in der Beschreibung eine Verschiebung hin zur zeitlichen Dimension. Diese wird insofern relevant, als dass sie die jeweiligen äußeren Grenzen des täglichen Verbleibens in der Schule markiert: das Ankommen und der Schluss werden als wichtige Zeitpunkte gekennzeichnet. Besonders relevant erscheint für Bm die Ergänzung, dass das Verbleiben in der Schule an zwei Tagen in der Woche kürzer sei. Cw schließt sich dieser Aussage an und ergänzt diese durch den Nachsatz: „(3) Jah (2) was macht man“. Durch die Konklusion von Cw wird die von Am elaborierte Ohnmacht in Bezug auf den Unterricht und dessen institutionellen Rahmen validiert („Tja“). Im Hinblick auf die Beziehung zu der in der Schule zu verbringenden Zeit wird diese als den institutionellen Rahmungen mehr oder weniger *ausgeliefert sein* markiert. Eine besondere Relevanz wird vor allem den zwei kürzeren Unterrichtstagen eingeräumt. Die Sequenz wird durch das Lachen von Cw abgeschlossen und damit in einer Konklusion implizit validiert.

Im weiteren Verlauf der Diskussion über den typischen Unterrichtsalltag interessiert sich Iw anschließend dafür, was die Schüler\*innen typischerweise im Unterricht machen. Durch die Form, wie die Schüler\*innen ihre Aktivitäten während des Unterrichts beschreiben, wird weiterhin die distanzierte Beschreibung zum unterrichtlichen Geschehen markiert, da der Ablauf der ständigen Bearbeitung der angebotenen Bearbeitungsgegenstände als mechanisch beschrieben wird; besondere Relevanz wird der Bearbeitung von Arbeitsbögen gewidmet. Die Gegenstände, an denen gearbeitet werden soll, („kriegen unsere Bögen“) sowie die Zeit („kriegen wir Zeit dafür“) sind Elemente, welche von außen an die Schüler\*innen herangetragen werden. Beide Elemente werden dabei reglementierend gesehen („so Bögen bereit gestellt von eins bis zehn die wir dann bearbeiten (.) sollten“). Nach dem Ende der vorgegebenen Zeit werden die Ergebnisse der Bearbeitung gemeinsam verglichen („wir vergleichen“). Durch die nachfolgende exemplifizierende Beschreibung

der zeitlichen Strukturen am Beispiel der Aufgabenbearbeitung wird die normative Konstruktion von Unterricht als Raum der stetigen Bearbeitung bzw. der Arbeit validiert. In der Beschreibung des zeitlichen Rahmens der Aufgabenbearbeitung zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der institutionell eröffneten Möglichkeit, den Arbeitsplan in „unserem eigenen Tempo“ bearbeiten zu dürfen, und der Anforderung, bis zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig werden zu müssen („aber trotzdem [...] fertig haben“). Die Homogenisierung der kollektiven Taktung in einer Differenz zu den schulischen Anforderungen wird validiert. Die normative Konstruktion des Unterrichts wird entlang der Aufforderungsstruktur der Bearbeitung auf Zeit gedeutet („die wir dann bearbeiten (.) sollten“).

Im weiteren Verlauf des Gesprächs zeigt Iw durch immanente Nachfrage Interesse am Konzept bzw. der Handhabung von Arbeitsbögen. Die Beschreibung verbleibt weiterhin in der generalisierenden Bearbeitung der verschiedenen Aufgaben zu verschiedenen Themen. Die Strukturen des Unterrichts werden dabei wie eine Endlosschleife des Bearbeitens von Arbeitsbögen beschrieben. Da die Gruppe in der vorherigen Sequenz die Diskrepanz zwischen der eigenen Bearbeitungsgeschwindigkeit und der Anforderung, zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig zu sein, aufgeworfen hat, fragt Iw, ob sich die zeitliche Bearbeitung der Arbeitsbögen am Arbeitstempo der Schüler\*innen orientiere. Daraufhin bringen Am und Bm ergänzend den Begriff des „Ultimatums“ in die Diskussion ein. Am beschreibt die Bearbeitungszeit als ein „Ultimatum“. Bm schließt sich dieser Beschreibung an, woraufhin Am diese validiert und erklärt, dass das Ultimatum als eine institutionelle Forderung fungiere, welche die Bearbeitung der Aufgaben als zu erledigen markiert. Am führt die Beschreibung insofern fort, als dass die nicht erfolgte Fertigstellung mit den Noten verknüpft werde. Damit wird das Erleben der institutionellen Praxis der Aufgabenerfüllung nicht nur als Forderung beschrieben, sondern in der Folge auch direkt mit den Noten verknüpft. Die Leistungsbewertung tritt in einer bedrohlichen Art und Weise in Verbindung mit der metaphorischen Beschreibung der Anforderungspraxis in der Darstellung von Unterricht hervor, wobei die Leistung implizit als eine Art Strafe fungieren kann. Im Hinblick auf die vorangegangenen Analysen verschärft sich mit der Einbindung dieser Sequenz die Art und Weise des Verhältnisses zwischen den Schüler\*innen und der Schule.

Im weiteren Verlauf verschiebt sich das Gespräch auf die weiteren Themen des Interviews. Dennoch begleitet das oben aufgeführte Spannungsverhältnis zwischen dem Erleben der schulischen und unterrichtlichen Strukturen sowie den normativen Anforderungen weiterhin die Diskussion. Die Diskutant\*innen kehren implizit auch innerhalb anderer Themen immer wieder auf die offenbar für sie bedeutsame Relevanzstruktur zurück. Im Verlauf der Passage kristallisiert sich heraus, dass das Unterrichtssetting mit einer stetigen Aufforderung zur Mitarbeit verbunden wird, welche einen impliziten Bedrohungshorizont der Leistungsbewertung innehat. In der analysierten Sequenz wird implizit das Drei-Phasen-Modell des Unterrichts entfaltet: Arbeitsbogenbearbeitung, Ultimatum, leistungsbezogene Konsequenz.

Auf der Ebene des thematischen Verlaufs wird die Konstruktion von Unterricht selbstläufig direkt mit der Leistungsbewertung in Verbindung gebracht. Die Leistung wird als von außen an die Schüler\*innen herangetragene Anforderung durch Sanktionierung konstruiert („Ultimatum gestellt [...]; das geht dann halt auch meistens in die Note ein“). Dabei wird von den Diskutant\*innen keine enaktierende Strategie entwickelt. Mit der zunehmenden metaphorischen und interaktiven Dichte der Passagen im weiteren Verlauf konzentriert sich die Beschreibung des unterrichtlichen Erlebens. Als besonders relevant erscheint das Verhältnis zwischen dem zeitlichen Rahmen des Unterrichts und den Pausen, wobei Dm den Begriff des Freiraums in den diskursiven Verlauf des Gesprächs einbringt. Dieser solle in Form von „Gegenleistungen“ für die Leistungsbereitschaft in der Schule erfolgen, konkret zum Beispiel durch die Erweiterung des Bewegungsradius während der Schulzeit („Dm: [...] Also man könnt da schon bisschen mehr ehm wenn man gute Leistungen hat in ner Schule ehm von den Lehrern Gegenleistungen bekommen sag ich jetzt ma so das man jetzt zum Beispiel sagt ok ihr könnt in na Pause jetzt das Schulgelände verlassen (.) Un:ds ja“, 00:09:05). Die Enaktierungsstrategie wäre demnach ein Tausch mit den Lehrpersonen: Wer in der Schule „gute Leistungen“ erbringt, bekommt die Erlaubnis und damit die Freiheit, das Schulgelände zu verlassen – Leistung und Gegenleistung. Damit erscheint das Erbringen von Leistung in der Schule als eine Art Währung mit einem Tauschwert bzw. als ein Bonus, mit dem bestimmte Zusatzfreiheiten getauscht werden können. Aus Sicht von Dm wird diese Währung nicht von den Schüler\*innen als wichtig angesehen, sondern hätte für die Lehrpersonen einen erstrebenswerten Charakter. Diese Erwartungsstruktur des Tausches wird imaginär entworfen. Dm beschreibt die Bedeutsamkeit der Leistungserbringung insofern, als dass diese vor allem aus der Perspektive der

Lehrpersonen betrachtet bzw. für die Lehrpersonen erbracht werde. Daher wird von Dm eine Gegenleistung seitens der Lehrpersonen als zu erwarten beschrieben. Der Bonus für den/die regelkonforme\*n Schüler\*in wird als das Erlangen von mehr Freiheit von der Schule während der schulischen Zeit beschrieben. Es wird erneut das enaktierende Streben der Gruppe nach Minimierung der unterrichtlichen bzw. der schulischen Zeit validiert.

Die Forderung nach mehr Freiraum in den Pausen wird in Abgrenzung zu den jüngeren Jahrgängen erhoben, indem deren Tätigkeiten während der Pausen als weniger bedeutsam markiert werden. Auch in der Beschreibung der Pausen wird erneut das praktische Wissen zur Schule als einengende Institution validiert, auch im Hinblick auf die Anerkennung der Altersdifferenz zwischen den Schüler\*innen seitens der Schule. Im Folgenden wird die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung ausgehandelt, wobei das Thema des Verhältnisses der Schüler\*innen zur Schule weiterhin immer wieder eingebracht wird.

Am validiert die Elaboration von Dm, der den propositionalen Gehalt hinsichtlich der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung sowie des Freiheitserlebens innerhalb der Schule in die Diskussion eingebracht hat. Mit einer Elaboration im Modus einer Exemplifizierung verdeutlicht er die Tauschbeziehung mit den Lehrpersonen im Unterricht, welche sich durch einen hohen Anteil am Unterrichtsgespräch auszeichnet und im Gegensatz zu anderen unterrichtlichen Erfahrungen im positiven Gegenhorizont verortet wird („[...] diskutieren wir gerne“, 00:09:05). Es dokumentiert sich erneut, dass der überwiegende Teil des Unterrichtsalltags eher mit der Einschränkung des eigenen Handlungspotenzials verbunden wird.

Antithetisch positioniert sich Am in Bezug auf die Forderung von Dm nach einer Gegenleistung und ergänzt seine Position durch die Zuschreibung des geringen Interesses der Lehrpersonen am schulischen Erfolg der Schüler\*innen. Es wird ein Spannungsfeld zwischen dem Streben nach Anerkennung, der Konstruktion einiger Lehrpersonen als an den Schüler\*innen Desinteressierte und dem Ableisten der schulischen Zeit als Pflichtdienst („die haben ihre neun... Jahre (.) Pflicht (.) voll“, 00:10:02) sichtbar. Dabei wird die Schule prinzipiell als Nichtfreiraum konstruiert, was sich in der Validierung von Am und Bm zeigt; somit wird die Schule als eine einschränkende Institution erlebt.

Die Zeit des Schulbesuchs wird normativ an den Begriff der Schulpflicht geknüpft und performativ so zum Ausdruck gebracht. Als positiver Gegenhorizont kann das Verlassen der Institution gesehen werden. Unter der Bedingung des Erfüllens der nötigen



Pflichtschuljahre wird dies auch als eine mögliche Handlungsoption dargestellt. Auf der impliziten Ebene deutet sich ein Spannungsverhältnis an zwischen dem enactierenden Streben nach Verringerung der Schulbesuchszeit und der als bedrohlich entworfenen Konstruktion der Zukunft bzw. der Zeit nach der Schule („Am: Dann ist man (aber) auf sich alleine gestellt“), was sich in der Anschlussvalidierung von Bm zeigt („Genau und dann ist man auf sich alleine gestellt [...]“). Implizit verbindet Bm die schulischen Abschlüsse bzw. deren Fehlen mit der eigenen Zukunft. Dabei wird die Zukunftsperspektive als bedrohlich entwickelt. Es dokumentiert sich eine Erweiterung der Konstruktion von Schule als nur *Arbeit* hin zu einem biografisch bedeutsamen Lebensort. Die Zukunftsperspektive wird insofern als bedrohlich entworfen, dass einer Zwangsvergemeinschaftung in der Gegenwart die Perspektive des *Allein-Seins* in der Zukunft als gegenüberstehend beschrieben wird.

Dem propositionalen Gehalt von Am bezogen auf die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung stimmt Bm implizit nur teilweise zu, indem eine Differenzierung in der Beschreibung vorgenommen wird. Es zeigt sich, dass der normativ entworfenen Vorstellung von der schulischen Leistung als ein Tauschverhältnis prinzipiell eine Grenze gesetzt wird. Da die Erbringung von *guten* schulischen Leistungen als eine der Interessen der Lehrpersonen beschrieben wird und für eine Gegenleistung in diesem Sinne als erwartet argumentiert wird, begrenzt das Desinteresse die handlungspraktische Möglichkeit; somit zeigt sich erneut die Diskrepanz zwischen dem normativen Wissen und dem habitualisierten Wissen zur schulischen Praxis. Durch die Elaboration im Modus der Argumentation markiert Bm, dass die emotionale Distanzierung der Lehrpersonen sich zum einen mit der Anerkennung der eigenverantwortlichen Zuständigkeit für die Gestaltung des zukünftigen Lebens erklären lässt und zum anderen nicht für alle Lehrpersonen an der Schule gilt.

Erfahrungsbasiert proponiert Bm einer Differenz zwischen den Lehrpersonen und unterteilt diese in zwei Gruppen, welche entlang des Interesses an den Schüler\*innen konstruiert werden, wobei einige Lehrpersonen als den Schüler\*innen zugewandt beschrieben werden. Damit greift Bm das Thema des Interesses der Lehrpersonen am schulischen Erfolg der Schüler\*innen erneut auf. Dabei werden die Lehrpersonen, welche Interesse an den Schüler\*innen zeigen, als in einem Verbund mit diesen stehend konstruiert („und die das mit uns durchziehen“). Diese Gruppe der Lehrpersonen wird durch die Konstruktion der

Nähe beschrieben. Die Differenz zwischen unterschiedlichen Lehrpersonen wird von fast allen Diskutant\*innen unisono validiert. Daraufhin beschreibt Am metaphorisch die andere Gruppe der Lehrpersonen als maximal distanziert zu den Schüler\*innen, indem er diese als „von ner ganz ander´n Sonne“ kommend markiert; die Beschreibung wird mit dem Zusatz „[d]unkel“ verstärkt. Bm validiert die Ergänzung von Dm, indem er die Beschreibung bestätigend wiederholt. Anschließend validiert die Gruppe konjunktiv den propositionalen Gehalt der Differenzherstellung zwischen den Lehrpersonen mit einem unisono Lachen. Es dokumentiert sich, dass die Schüler\*innen erfahrungsbasiert einige Lehrpersonen nicht nur als maximal fremd erleben, sondern auch als maximal different zu den anderen Lehrpersonen. In einem Einschub während des Lachens der Gruppe ergänzt Bm noch die Beschreibung der Lehrpersonen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie zum einen als an den Schüler\*innen nicht interessiert konstruiert werden und zum anderen aus Sicht der Schüler\*innen als zu ihrem persönlichen Misserfolg strategisch beitragend beschrieben werden. Dies wird in der metaphorischen Darstellung des Bildes eines Menschen, welcher schon am Boden liegt und noch weiter gedrückt wird, zum Ausdruck gebracht. Das antizipierte Erreichen des Abschlusses wird als unsicher und sich durch einen hohen Anforderungscharakter auszeichnend dargestellt („den Abschluss irgendwie (.) gemeistert zu kriegen“).

Durch diese Beschreibung erreicht das Gruppengespräch zum Ende einen interaktiven Höhepunkt, welcher mit den Metaphern „Massenproduktion“ und „Bodenhaltung“ sowie dem Lachen von Cw abgeschlossen wird. Somit wird das Erleben der Beziehungsstrukturen als *gedrückt* und *am Boden gehalten werden* ohne prinzipielle Möglichkeit einer Entwicklung im Sinne des negativen Gegenhorizonts validiert. Die im positiven Gegenhorizont beschriebene pädagogische Orientierung am Einzelnen und die damit einhergehende prinzipielle Anerkennung jeder\*s Schüler\*in wird als nicht eingelöst gesehen, da diese sich durch die diametrale Orientierung auf die Menge (*Masse*) und deren Herstellung (*Produktion*) auszeichnet. Die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wird damit negativ distanzierend und formal markiert. In der metaphorischen Beschreibung von Dm und deren Ergänzung durch Bm zeigt sich ein sich bereits in den vorherigen Sequenzen abzeichnendes diskrepantes Verhältnis zwischen den Schüler\*innen und der Schule.

Die Bedeutung der Zukunftsperspektive wird ebenfalls an weiteren Stellen der Diskussion sichtbar. So thematisieren die Diskutant\*innen in einem retrospektiven Abgleich eine Abwertung der schulischen Abschlüsse hinsichtlich der beruflichen Einstiege.

Bm: Geh jetzt von der Schule (2) <sup>L</sup> Dm: (( @(. )@ )) <sup>J</sup> da kann ich nix machen da kann ich nich ma eben so wie früher aufn Bau gehn mir dreißig Jahre den Arsch abbuckeln (.) dann noch just for fun den Beruf wechseln und noch irgendwas machen (.) das geht nich ohne Abschluss heute brauchst du schon und keine Ahnung in der Werkstatt an Autohersteller zu schrauben Realschulabschluss <sup>L</sup> Cw: Ja <sup>J</sup> (00:49:05-5)

Es wird erzählt, dass die eigene Zukunftsperspektive durch das Erreichen der ESA als nicht gesichert einem entgegen tritt, bzw. es wird mehr oder weniger die Unmöglichkeit eines Anschlusses an die berufliche Zukunft entworfen. Die normativen Erwartungen an die formalen Bildungsabschlüsse werden als angestiegen gesehen, was gleichzeitig implizit ein Erleben der Abwertung des angestrebten Abschlusses darstellt. Die Steigerung der formalen Anforderungen in den handwerklichen Berufen wird als problematisch und zukunftsweisend als bedrohlich erlebt.

### **Unterthema: Unterrichtsprinzip**

Die folgende Passage schließt fast unmittelbar an den vorherigen Abschnitt an. Im thematischen Verlauf der Gruppendiskussion wird die Beschreibung des Unterrichts weiterhin diskursiv durch weitere ergänzende Exemplifizierungen fortgesetzt (00:13:09–00:15:32). Auf der Ebene der formulierenden Interpretation wird in diesem Abschnitt die Beschreibung der Gemeinschaftsschule als Schulform mit dem Thema der Leistung verbunden und unter dem Aspekt des Leistungsstands verhandelt. Dennoch wird diese Passage als eine exemplifizierende Schilderung des Erlebens von Schule gesehen; zudem gibt dieser Abschnitt einen Hinweis darauf, dass die Konstruktion der Schule bzw. spezifisch der Gemeinschaftsschule eng mit dem Aspekt der Leistung verknüpft ist, da die beiden Themen als ineinander verwoben diskutiert werden.

Dm: Das funktionier- das funktioniert auch nich einf- also so man kann nich einfach n Förderschüler n Hauptschüler n Realschüler und n Gymnasiasten kann man nich in ein Klassenraum setzen und sagen ja Kinder dann machen wir jetzt ma Unterricht welche zwei Gruppen fallen dann da am meisten aus das is doch völlig klar dass die Hauptschüler und die (.) Förderschüler am meisten rausfallen

Iw: MmMmh

Dm: Is ja einfach so

Bm: Ja weil sie den Leistungsstand nich <sup>L</sup> Dm: Ja <sup>J</sup> mithalten können <sup>L</sup>

Dm: Den Leistungsstand kann man einfach nicht mithalten (2) ich meine ich bin ja nich so n umsonst Hauptschüler eigentlich und sitz dann irgendwie an (.) also ich bin jetzt Hauptschüler persönlich so ich mach

ja nich extra Hauptschule um dann mit irgendwelchen ehm Gymnasiasten in einem Raum zu sitzen um mit denen da irgendwas zu machen also s is völicher Humbug von der Behörde

Bm: Vor (einigen) die ham ja auch ganz andere (.) ja Gymna- (.) nur weils Gymnasiasten sind heißt es ja nich dass die gleich viel besser sind

Dm: Das stimmt

Bm: Aber (.) Gymnasiasten ham ja irgendwie immer dieses Talent (.) sie lernen viel schneller und das machen sie auch weil sie halt (.) was machen für die Schule (.) es gibt Hauptschüler (.) die kriegen Hausaufgaben auf es sind man soll nich alle über einen Kamm scheren es gibt auch Real- und Gymnasiasten bestimm die es machen aber (.) Hauptschüler sind meistens die so die (( @(. )@ )) nach Hause gehen Hausaufgaben auf haben sich das ein Mal angucken und wieder weglegen <sup>L</sup> Dm: @(. )@ <sup>J</sup> legen Gymnasiasten sind ja eigentlich die (.) die gucken sich das an machen noch n Bogen mehr am besten (.) ja und das is halt einfach das sind (.) Gymnasiasten die sind aufm ganz andern Niveau und die wissen auch schon halt wofür sie das machen und das ist bei den meisten Hauptschülern noch nich so die ham noch nich die Perspektiven

Iw: Hmm

Bm: Und (.) das is einfach...

Dm: Die Behörde hat einfach versagt um ehrlich zu sein so das ist einfach vom Prinzip her es geht einfach nich so man kann jetzt nich so s is genauso wenn ich jetzt (.) keine Ahnung sag <sup>L</sup>

Bm: Nen Löwen undn Tiger zusammen in einen Käfig pack <sup>L</sup> Dm: Ja oder... <sup>J</sup> fetzen sich ja auch

Dm: Ja (2) das is einfach <sup>L</sup> Bm: ( ) <sup>J</sup> es es haut es haut (äh) vom Prinzip her nich hin dass man denn ehm angeblich gemischten Stoff kriegt und man sagt jetzt ok wir machen jetzt Gemeinschaftsschulen hauen jetzt alles äh zusammen aber trotzdem ham die Gymnasiasten noch ihre eigenen Schulen.

Das Problematische an der Schule wird von Dm in der durch die bildungspolitische Umstrukturierung der schulischen Strukturen erzeugten und zugeschriebenen Heterogenität der antizipierten Abschlüsse in einem „Klassenraum“ gesehen. Dm beschreibt, dass bei dieser Art und Weise der Unterrichtsgestaltung den unterschiedlichen Schüler\*innen-Gruppen nicht die gleichen Ressourcen des Anknüpfens an den Unterricht zur Verfügung ständen bzw. diesen die Teilnahme verschlossen bleibe („das is doch völlig klar dass die Hauptschüler und die (.) Förderschüler am meisten rausfallen“). Daran anschließend wird dieses Erleben der Institutionsstrukturen von Bm und Dm an den sich stetig verändernden Leistungsstand angeknüpft. Im Tempo seiner Veränderung schließe dieser die zwei Schüler\*innen-Gruppen grundsätzlich aus („Ja weil sie den Leistungsstand nich <sup>L</sup> Dm: Ja <sup>J</sup> mithalten können <sup>L</sup> Dm: Den Leistungsstand kann man einfach nicht mithalten“). Dadurch werden leistungsbezogene Anforderungen und Schule auf der normativen Ebene miteinander verknüpft und für bestimmte Schüler\*innen-Gruppen als imaginär und ohne Enaktierungspotenzial entworfen. Die handlungspraktische Unmöglichkeit des Anschlusses an den Leistungsstand wird von Dm an das Identitätskonstrukt „Hauptschüler“ geknüpft. Der Vergleich erfolgt in der Beschreibung einer maximalen Differenz, welche durch die Zusammensetzung der Lerngruppe und durch

den Unterrichtsvollzug entsteht. Die Schüler\*innen im gymnasialen Zweig werden als maximaler Kontrast zum konjunktiven Raum der Gruppe beschrieben („ich bin ja nicht so ein umsonst Hauptschüler [...] ich mach ja nicht extra Hauptschule um dann mit irgendwelchen eh Gymnasiasten in einem Raum zu sitzen um mit denen da irgendwas zu machen“). Die Beschreibung erfolgt über einen wertenden Vergleich („die gleich viel besser sind“), in dem die zugeschriebenen Positionierungen angenommen werden, und die kollektive Identität der\*s Hauptschüler\*in durch den leistungsbezogenen Vergleich als strukturell deskreditierend aufgeladen wird. Die Differenz zwischen den beiden maximal kontrastierenden Schüler\*innen-Gruppen wird im weiteren Verlauf von Bm entlang der Beschreibung der besonderen Eigenschaft der „Gymnasiasten“ konstruiert, indem diesen ein besonderes Talent zugeschrieben wird („ham ja irgendwie immer dieses Talent“). Dieses liege zum einen im schnelleren Lernen und zum anderen in der eigenen Aspiration, die schulischen Aufgaben ohne Aufforderung zu bearbeiten. Die Begabungskonstruktion wird in Bezug auf die grundsätzliche Anschlussfähigkeit an den Leistungsdiskurs der schulischen Strukturen markiert.

Im weiteren Verlauf der Sequenz differenziert Bm die Unterschiede der Schüler\*innen-Gruppen durch die Beschreibung des Umgangs mit den Hausaufgaben. Dazu werden das Verhältnis von Schule und Freizeit und die Art und Weise der Bearbeitung der Hausaufgaben durch die *Gymnasiasten* aufgerufen („die gucken sich das an machen noch ein Bogen mehr am besten“). Demgegenüber steht die (Selbst-)Beschreibung der Bearbeitung durch die Hauptschüler, die „sich das ein Mal angucken und wieder weglegen“. Die den Gymnasiasten zugeschriebene Selbststeigerungslogik wird als eine der Erklärungen für den schulischen Erfolg gesehen und hierarchisch eingeordnet („Gymnasiasten die sind aufm ganz andern Niveau“). Diese Fähigkeit wird als maximal different zur eigenen Praxis erlebt.

Die Quelle der Steigerungsaspiration bzw. von deren Verweigerung wird von Bm an die Konstruktion von Zukunft geknüpft. Die Differenz wird maximalkontrastiv zwischen der Multiperspektivität einerseits und der Perspektivlosigkeit andererseits hergestellt, wobei die eigene kollektiv zugeschriebene Zukunftsperspektive als eine maximalkontrastierende Differenz zum Kollektiv der Gymnasiasten konstruiert wird. Zudem wird die Aspiration für das Erledigen der schulischen Aufgaben an dessen klaren Nutzen angebunden („Und

die wissen auch schon halt wofür sie das machen“), während sich implizit eine eigene Ziel-Perspektivlosigkeit dokumentiert.

Die sich schon in der Eingangspassage abzeichnende Orientierung an der schulischen Mitarbeit als ein Tauschverhältnis, an welche sich eine direkte Verwertung anschließt, wird hier erneut als imaginär validiert. Zwar besteht ein handlungspraktisches Streben nach der Annäherung zur Schule über die Tauschoption, diese kann aber enaktierend nicht umgesetzt werden, da diese für die Schule als tauschbare Ressourcen im Sinne einer spezifischen Begabung konstruiert werden, welche der eigenen zugeschriebenen Positionierung grundsätzlich als nicht zur Verfügung stehend entworfen wird. Auch das Streben nach mehr Freiraum in der Logik des Tausches bleibt ohne Enaktierungspotenzial. Auf diese Weise steht das handlungspraktische Streben in einem imaginären Verhältnis zu den normativen Entwürfen und bleibt damit auf der Ebene der handlungspraktischen Umsetzung nicht erreichbar bzw. bringt die Schüler\*innen in ein dilemmatisches Verhältnis zu den schulischen Strukturen. Dies wird validiert, indem das diskrepante Verhältnis zu Schule und Unterricht markiert und metaphorisch durch den Begriff *Käfig* beschrieben wird; es verweist auf ein Erleben der schulischen Strukturen als in diesen ausweglos eingesperrt zu sein. Es wird die grundsätzliche Unmöglichkeit eines ausgewogenen Unterrichtsklimas aufgrund der Heterogenität der Leistungsfähigkeit konstruiert („man kann jetzt nicht so“). Die Schüler\*innen-Gruppen werden dabei als von Grund auf in einem Konkurrenzverhältnis sich befindende Gruppen konstruiert („Nen Löwen undn Tiger zusammen in ein Käfig pack  $\perp$  Dm: Ja oder...  $\perp$  fetzen sich ja auch“). Dadurch wird ein maximalkontrastiver Vergleich zwischen den Schüler\*innengruppen entfaltet. Erneut zeigt sich die habitualisierte Logik der Gruppe im Sinne des Dualismus: so wie bereits in der Beschreibung von zwei grundsätzlich differenten Identitäten der Schüler\*innen (Hauptschüler vs. Gymnasiasten), von Lehrpersonen (von der „dunklen Sonne“ vs. andere) sowie in der Beschreibung von Schule und Unterricht (Vergangenheit vs. Gegenwart).

Die Diskutant\*innen konstruieren sich selbst als fremd dem *eigenen* Unterricht gegenüber. Dies lässt sich nicht nur an der grundsätzlichen Begabungs-konstruktion, sondern auch an der Konstruktion der politischen Entscheidungen, welche eine gerechte Leistungsverteilung mehr oder weniger ausschließen, erklären. Beide Elemente werden als konjunktive Fremdräume erlebt. Durch die beiden Elemente wird eine scheinbar natürliche Schieflage zwischen den Schüler\*innen, die erfolgreich am Unterricht teilnehmen („die

anderen“, „die Gymnasiasten“), und denjenigen, die das nicht können bzw. das nicht tun („wir“, „die Hautschüler“), konstituiert.

### Unterthema: Unterrichtsinhalte

In der Eingangspassage entwirft die Gruppe eine distanzierte Konstruktion von Unterricht als eine nie endende Abfolge von Themen und Fächern mit dem Anspruch der kompletten Bearbeitung. Da auch in der Gruppe *Zeit* die Unterrichtskonstruktion unter Einbeziehung der Verhandlung der im Unterricht zur Bearbeitung stehenden inhaltlichen Vorgaben vorgenommen wird, wird die nachfolgende Passage (00:22:41–00:24:29) der Gruppe *Ultimatum* in die Analyse mit einbezogen. Zudem zeichnet sich diese Passage auf der Ebene der Diskursorganisation durch eine hohe interaktive Dichte aus und verweist damit auf erfahrungsbasierte Relevanzstrukturen der Gruppe *Ultimatum*.

Dm: Und wir...<sup>L</sup> Bm: Oder...<sup>J</sup> w- wir lernen in der Schule nichts also<sup>L</sup> Cw: Das lernt man in ner Ausbildung<sup>J</sup> wir also wir lernen schon was in der Schule aber wir lernen (.)<sup>L</sup> Am: ((Kurzatmer))<sup>J</sup> nich genug was fürs Leben auch wirklich wert (für was) is

Bm: Ich brauche nich ne Lineäre (.) Gleichung um Einkaufen zu gehen<sup>L</sup> Cw: Ne ((@(.)@))

Dm: Ja<sup>J</sup> Brauch ich ja einfach nich

Dm: Oder wa- wie heißt das jetzt was wir zurzeit machn?

Bm: Ne das war ne Lineare ( )<sup>L</sup>

Dm: Ja keine Ahnung das hab ich...

Cw: Oder<sup>J</sup> Funktion und so

Dm: ( )<sup>L</sup> Bm: Oder Funktion ich brauche auch nich keine Ahnung (.) was ich eigentlich brauche is Mal Plus Geteilt und<sup>L</sup> Am: Ja<sup>J</sup> Minus

Dm: Die Grundlagen

Bm: Das is das Einzige was man brauch im Leben (.) ich brauche<sup>L</sup> Dm: ( )<sup>J</sup> keine Brüche in meinem Leben ich muss nich ausrechnen was n Viertel von ner Torte is ich weiß es so (.) das brauch man alles nich

Dm: Ich mein als ob ich jetzt so das is jetzt genau so ja w- wir holen uns jetzt hier n Kuchen wir sind jetzt sechs Leute (.) ehm nja dann werd ich jetzt ma genau ausmessen ehm ein Sechstel des Kuchens und denn den gerecht verteilen sach ich jetzt ma das macht doch kein Mensch<sup>L</sup> Cw: ((@(.)@))<sup>J</sup> ma ehrlich das macht doch kein Mensch

Bm: (((@(.)@))

Dm: Oder nich? I- ich mein stelln se sich ma vor ich würd äh äh euch jetzt alle zum Kuchen einladen (.) und äh äh sie wolln grad sich n Stück NEIN (.) ich muss das jetzt ers ma alles ausmessen<sup>L</sup> Iw?: Mmm.<sup>J</sup> Und denn können sie Kuchen haben. (.) das wär total hirnrissig (.) oder es is alles hirnrissig

w-wäh echt ne also kaum so Fach10 ham wir gute Themen (.) Fach7 ham wir gute Themen (.) Fach5 ham wir echt gute Themen aber so Fach2 Weltkunde und son Kram ham wir echt ( )<sup>L</sup>

Bm: Fach3 auch aber so (.) was ich echt in Frage stelle is eigentlich Fach2 (.)<sup>L</sup> Dm: Ey wir lernen da...<sup>J</sup> Fach8 auch son Fach wozu brauch ich später (.) oder wozu lerne ich in der Schule wie ich Alkohol herstelle?<sup>L</sup> Dm: Wir lernen da...<sup>J</sup> Was soll ich damit?<sup>L</sup>

Dm: W- w- ma wir brennen wir machen gerade Wein dann machen wir Branntwein (.) und denn machen wir Schnaps jet eigentlich wofür brauchen wir das jetz ma ehrlich dann werden wir nachher alle<sup>L</sup> Cw: (( @(. )@ ))<sup>J</sup> (und dann) verdien wa unser Geld könn wa auch machen wenn (sie) wollen

Bm: Und dann komm wir später in den Knast weil wa es wieder illegal Dm: Ja<sup>J</sup> machn (2) das...  
Dm: Das also Schulsystem hat einfach völlig versagt. (1)

Prinzipiell werden die unterrichtlichen Inhalte mit dem Lernen verbunden („also wir lernen schon was in der Schule“), jedoch hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit als Lebensweltbezug hinterfragt. Implizit wird ein diskrepantes Verhältnis zwischen den vermittelten Inhalten und deren Bedeutsamkeit für das *Leben* aufgemacht, wobei die unterrichtlichen Inhalte als wenig relevant für den Alltag außerhalb der Schule erachtet werden. Die Bedeutsamkeit der Inhalte wird hinsichtlich ihrer Wertigkeit im *zukünftigen Leben* bzw. der praktischen Umsetzung gedeutet. Es zeigt sich eine normative Erwartung an die schulische Struktur als Ort der Vermittlung von zukünftig im Alltag verwertbarem Wissen, obwohl der Entwurf einer normativen Funktion der Schule als Institution der Vorbereitung auf das Leben imaginär bleibt. Konjunktiv erfolgt allerdings eine Zurückweisung der Ausfüllung dieser Funktion. Der geringe Wert der unterrichtlichen Themen wird vor allem in deren Nicht-Anschlussfähigkeit an die eigene Lebensrealität bzw. den Alltag gesehen. Dies wird an der Diskussion zur Relevanz von Fachthemen für die alltäglichen Handlungen exemplifiziert („Einkaufen“, Gäste empfangen). Als positiver Gegenhorizont werden die grundlegenden Rechenoperationen als ausreichend konstruiert, um den Alltag zu gestalten. Als negativer Gegenhorizont werden die Inhalte gesehen, welche darüber hinausgehen, da sie nicht der normativen Vorstellung der erlebten Lebenspraxis entsprechen und damit normativ aufgrund ihrer Unanwendbarkeit in der Zukunftsperspektive abgelehnt werden („das macht doch kein Mensch“, „wozu brauch ich später“). Implizit wird den auf die praktische Anwendung orientierten Inhalten die Diagnose eines *Quasi-Lebenswelt-Bezugs* attestiert. Fächer, welche als positiv gedeutet werden, werden weniger hinsichtlich ihrer Realitätsnähe betrachtet, sondern über die *guten Themen* und die Möglichkeit einer kommunikativen Anschlussfähigkeit an das Unterrichtsgespräch definiert. In diesen Fächern sehen sich die Schüler\*innen als Mitgestalter\*innen des diskursiven Verlaufs des



Unterrichts, womit sich erneut das Erleben einer partiellen Anschlussfähigkeit bzw. einer handlungspraktischen Gestaltungsmöglichkeit während des erlebten Unterrichts zeigt.

In der Art und Weise der Darstellung wird erneut ein polarisiertes Muster der Beschreibung von Schule und Unterricht validiert. Die Logik der Polarisierung ist allerdings in sich widersprüchlich. In einer Bilanzierungsfigur wird die Funktion des Schulsystems als komplett gescheitert beurteilt („völlig versagt“). Die zu Beginn der Passage aufgeworfene normative Erwartung an die Schule in ihrer Funktion als Vorbereitung auf das Leben wird in einer kompletten Differenz zur erlebten Praxis entfaltet. Hier zeigt sich, dass das Erleben einer Distanz zu Schule und Unterricht als Versagen des kompletten Schulsystems gesehen wird.

Das problematische Verhältnis des Anschlusses an die unterrichtlichen Inhalte wird an einer späteren Stelle selbstläufig aufgegriffen. Die Schüler\*innen diskutieren über die beruflichen Wünsche nach dem Schulabschluss. Einer der Diskutant\*innen berichtet über die umfangreichen praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten für einen der ausgewählten Berufe. Gleichzeitig wird problematisiert, dass die Kompetenzen, welche die Schüler\*innen besitzen, für das schulische System keine Bedeutsamkeit haben und nicht berücksichtigt werden („Das interessiert doch jetzt kein kein (.) kein Menschen das ich da jetzt irgend- j:a::: (.) Kuchenstücke (.) wieder aufs Thema zurück zu kommen das interessiert auch kein Menschen“, 00:50:06), womit ein divergentes Verhältnis zwischen dem handlungspraktischen Streben der Gruppe und der Schule validiert wird.

Damit wird auch im Abschlussteil der Gruppendiskussion die Strukturhomologie des maximal differenten Verhältnisses zwischen den normativ erlebten Anforderungsstrukturen und dem habitualisierten Wissen validiert. Interpretativ interessant an der Figur der Diskrepanz ist, dass diese weniger im Sinne des Widerstands elaboriert wird, sondern dass die Schüler\*innen akzeptieren, dass ihre Fähigkeiten und Kompetenzen nicht diejenigen sind, welche für die Schule als geltend oder brauchbar markiert werden, und dass es bestimmte Schüler\*innen-Gruppen gibt, welche als grundsätzlich anschlussfähiger gesehen werden („Gymnasiasten“).

### **5.1.2 Oberthema: Leistungsanforderungen**

Im Folgenden wird die reflektierende Interpretation des Oberthemas Leistungsanforderungen dargestellt. Hierbei wird insbesondere auf die Verhandlung der

Unterthemen zu schulischen Erwartungsstrukturen und auf das Schüler\*innen-Bild der Diskutant\*innen eingegangen.

### **Unterthema: Schulische Erwartungen**

Die Passage wird durch Nachfrage von Iw zum Bild der\*s guten Schüler\*in eingeleitet (00:07:38–00:07:53; 00:17:58–00:19:14). In dem diskursiven und thematischen Verlauf des Ausschnitts werden die schulischen Erwartungen rekonstruierbar.

Bm: Also man muss nich hoch intelligent sein und (.) alles können abe n gutn Schüler zeichnet schon aus dass er jeden Tag pünktlich da is (.) dass er seine Hausaufgaben macht (.) dass er sich im Unterricht beteiligt dass er auch so zu anderen sagt zum Beispiel hey Stopp jetzt reichs ne ich will hier lernen

Iw: Mmh

Bm: Also ich finde sowas zeichnet n guten Schüler aus (.)

Am: Ja (sowas) find ich auch (2) Der sich dann allerdings auch am Fachunterricht beteiligt

Cw: MmMmh

Bm: Genau

Cw: Einer von den Beiden

[...]

Dm: Und das macht auch viel nen guten Schüler aus dass man ehm Kontakt also guten Kontakt zu seinen Lehrern hat das ist total wichtig dass man s ich mein jetz zum Beispiel ehm (.) das is so ich (.) seh mein- meine Lehrer jeden Tag sechs Stunden sechs bis acht Stunden ich mein ehm stellen se sich ma vor wir würden zusammen wohnen in ner WG und ich würd sie circa sechs bis acht Stunden jeden Tag sehen und würde nichts über sie wissen oder (.)

└ Iw: Mmh ┘

könnte nichts mit i- äh nichts über also (.) also kein Wort mit ihnen irgendwa- über irgendwas reden außer irgendwelchen Fach2-Kram den sie mir kurz erklären

└ Cw: ((@(.@)) ┘

oder den ich ihnen kurz erkläre und das wars (.) also sie verstehen was ich mein oder?

└ Iw: Mmh ┘

Ja. (6)

Bm beschreibt im Modus der Argumentation, dass der\*die gute Schüler\*in nicht zwangsläufig ein hochintelligenter Mensch sein müsse. Dadurch weist Bm den Anspruch des Superlativs zurück, indem er eine doppelte Negation der Begabung und des Könnens

einführt („muss nicht hoch intelligent sein und (.) alles können“). Normativ wird damit ein\*e gute\*r Schüler\*in vor allem über die Differenz zwischen Begabung und Können in einen Zusammenhang gebracht. Die normative Erwartung wird im weiteren Verlauf der Aussage von Bm durch eine antithetische Äußerung („aber“) begrenzt. Es werden zunächst die vorunterrichtlichen Aspekte wie Pünktlichkeit, die Anwesenheit in der Schule und das Erledigen der Hausaufgaben angeführt; diese stellen die ausreichende Bedingung dar („schon“). Danach wird Bezug auf den Vollzug des Unterrichts genommen, indem die Beteiligung am Unterricht angesprochen wird. Diese wird über die Abgrenzung und das Verbalisieren der Lernbereitschaft sowie die Performanz von Passförmigkeit zu Regeln gegenüber der Peergroup exemplifiziert. Allgemein zeigt sich, dass normativ das Bild des guten Schüler\*in über Begabung, Anwesenheit, Beteiligung am Unterricht und Lernen beschrieben wird. Fachliche Anforderungen spielen hingegen keine Rolle. Es zeigt sich, dass erfahrungsbasiert die Anwesenheit in der Schule und die Abgrenzung zu nicht konformem Regelverhalten während des Unterrichts eine besondere Herausforderung für das Anschließen an die normative Erwartung an die Schüler\*innenrolle darstellen.

Aufgrund der Verspätung eines\*r der Diskutant\*innen wird der Impuls von Iw erneut aufgegriffen, dabei wird in der Formulierung stärker auf die Ebene der Bewältigungsstrategien eingegangen. Dm übernimmt den diskursiven Verlauf und fügt das Lernen und den Freiraum als notwendige Erfüllungsbedingungen der institutionellen Anforderungen ein. Danach wird die Diskussion thematisch auf die Verhandlung des Freiraums für die Schüler\*innen verschoben. Sie diskutieren darüber, dass sie sich im Schulsystem wie eine zufällige Zahl vorkommen, womit die formalisierenden Strukturen der Schule handlungspraktisch im negativen Gegenhorizont verortet werden. Daran anschließend wird erneut die Beschreibung des Schüler\*innen-Bildes angesprochen. Als weitere Komponente wird die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung eingeführt, wobei ein persönliches, ausgewogenes Verhältnis zu den Lehrpersonen als bedeutsam erachtet wird. Diese Komponente wird zur rahmenden Dimension des Konstrukts („total wichtig“) und im Modus einer Exemplifizierung am Beispiel der Wohngemeinschaft verdeutlicht. Die Distanzierung zwischen den Akteur\*innen der Institution wird als besonders problematisch beschrieben. Das fachbezogene Gespräch wird zwar als Teil der diskursiven Verhandlung in der Schule angesprochen, aber hinsichtlich seiner Bedeutsamkeit abgewertet und stellt damit den negativen Gegenhorizont dar, wobei gleichzeitig die zu kurze Zeit des lehrzentrierten Gesprächs bemängelt wird. Wiederum zeigt sich die

dilemmatische Figur der Gruppe in ihrer Beziehung zu den schulischen und unterrichtlichen Anforderungsstrukturen.

### **Unterthema: Schüler\*innen-Erwartungen**

Im weiteren Verlauf sprechen die Diskutant\*innen unter anderem die Problematik der Unterrichtsstörungen an, berichten sich gegenseitig von ihren eigenen Erfahrungen zu „Unruhestiftern“ und greifen selbstläufig erneut die Verhandlung des Themas des\*er guten Schüler\*in auf (00:30:43–00:33:28). Dabei gehen sie so vor, dass sie entlang mehrfacher Exemplifizierungen über das negative Schüler\*innen-Bild miteinander diskutieren. Bm schließt an die Beschreibung von Am insofern an, dass er das negative Bild der institutionellen Anforderungen als „Unruhestifter“ beschreibt. In seiner Aussage verschiebt er die Perspektive der Institution auf die Perspektive der Lerngruppe, wonach als Unruhestifter derjenige gilt, welcher den „Klassenzusammenhalt“ zerstört. Derjenige, der sich nicht an der Herstellung des Kollektivs beteiligt, wird in einem maximal negativen Bild beschrieben („Für mich is er einfach n Unruhestifter der den Klassenzusammenhalt kaputt macht“<sup>L</sup> Dm: Nja auf jeden<sup>L</sup> Zerstört einfach“, 00:30:43). Gleichzeitig berichtet Bm, dass sowohl die Lerngruppe als auch der „Unruhestifter“ selbst in eine Situation ohne Gewinner\*in versetzt würden. Die eigene Lerngruppe wird als spezifische eigentümliche Konstellation beschrieben („unsere Klasse“), welche nur bestimmte Positionen als dazugehörig anerkennt. Es zeigt sich eine kollektive Orientierung auf die spezifische Art und Weise des Dazugehörens. Am validiert die aufgeworfene Proposition von Bm, der im Anschluss mit der Beschreibung fortfährt. Das Verhalten der Unruhestifter habe eine direkte Auswirkung auf das Arbeitsklima („So (.) das zerstört auch wieder das Arbeitsklima“, 00:31:20); da im Rahmen des institutionellen Settings keine Abgrenzungsmöglichkeit zum „Unruhestifter“ möglich sei, wird diese als Grund der eigenen Arbeitsverweigerung benannt („lieber in die andere Ecke und mach gar nix (.) also wenn man natürlich n Dickkopf is wenn nich dann (2) (aber) so is das halt“, 00:31:38). Es zeigt sich, dass das Verhalten der anderen als Erklärung für die eigene Arbeitsverweigerung gilt, obgleich deren Verhalten als unsozial abgelehnt wird. Damit dokumentiert sich ein handlungspraktisches Streben nach Herstellung des Anschlusses an das unterrichtliche Geschehen, welches in einem diskrepanten Verhältnis zur kollektiven Orientierung an der Lerngruppe als Peergroup steht.

Im Anschluss an die Beschreibung von Bm verschiebt Dm den diskursiven Verlauf in Richtung der erfahrungsbasierten Beschreibung des positiven Schüler\*innen-Bildes, indem die Beschreibung zwar verallgemeinernd formuliert wird, dennoch auf die eigene Sichtweise zurückgebunden wird. Als Anforderung an den\*die gute\*n Schüler\*in wird aus Sicht von Dm eine Person gesehen, welche in die Schule gekommen ist und für keine Störung während des Unterrichts verantwortlich ist.

Dm: Aber vorhin war ja die Frage was das für uns also für mich jetzt `n guter Schüler (.) <sup>L</sup> Iw: MmMmh <sup>J</sup> Was für mich `n guter Schüler is ich würd` sagen der zur Schule kommt mehr brauch` er gar nich machen und keine Unruhe <sup>L</sup> Bm: Am Unterricht beteiligt <sup>J</sup> machen Unterrichtsbeteiligung der kann auch überall ne Sechs haben das` trotzdem `n guter Schüler er kommt (00:31:52-6)

Dabei wird die Dimension der Leistung als institutionelle Anforderung abgewiesen. Als positiver Gegenhorizont wird das Ankommen in der Schule unabhängig von Noten gesehen. Es zeigt sich eine formale Übereinkunft, dass dabei zu sein und dazuzugehören ausreichende Bedingungen für den Anschluss an die normativen Anforderungen darstellen.

### Unterthema: Perfektion

Am Ende der Gruppendiskussion wird in einer weiteren interaktiv dichten Passage (00:53:58–00:58:23) die Diskussion zu den Eigenschaften des Schulsystems in Verbindung mit dem Anspruch der Perfektion („Dieser dieser dieses Perfektionistische auf jeden Fall“) und den daraus resultierenden Zukunftsperspektiven geführt („Ich ich hab ja:: (.) fast gar keine Perspektive ohne Abschluss“).

Dm: Das das <sup>J</sup> (( @(. )@ )) so Deutschland an sich hat dieses (.) Perfektionistische (.) so keine Ahnung jetzt sagn wir jetzt ma dieser Klassenraum hier (2) hat irgendwo (.)ne andere kurzzeitige Farbgebung weil da `n Fleck is (.) das is nicht perfekt (.) so ich mein` (.) gucken Sie sich ma die deutschen Autos an

Cw: (( @(. )@ ))

Dm: Das is doch ma kr- richtig **krank**e Scheiße (( @(. )@ )) jetzt ma ehrlich

Bm: (( @(. )@ ))

Dm: Was die da für`n Müll mach`n das ja: genau aerodynamisch sind damit man da auch ja <sup>L</sup> Bm: Windschnittig <sup>J</sup> Und <sup>L</sup> Cw: (( @(. )@ )) <sup>J</sup> all so`n Kram (.) <sup>L</sup> Bm: Alles (dumm-)( ) <sup>J</sup> Jetzt ma echt wofür muss dasw- wofür muss die Welt perfekt sein? (.)

Iw: Is das auch in der Schule? Also würdet ihr <sup>L</sup> Bm: Ja ... <sup>J</sup> sagen Unterricht <sup>L</sup> Bm: ... ich würd das alles auf die Schule beziehen <sup>J</sup> ist das auch mit diesem Perfekt? <sup>L</sup>

Bm: Alles würd ich auf die Schule beziehen<sup>L</sup> Dm: Die ganze (.) also<sup>J</sup> ganz also nach meiner Meinung bezieht sich komplett alles auf<sup>L</sup> Bm: Ja<sup>J</sup> auf die Schule Wirtschaft alles (.)<sup>L</sup> Bm: Weil ...<sup>J</sup> In welche politische Szene man reinkommt oder so was zum Beispiel (.)

Iw?: Mmh

Bm: Ich mein (2) jeder (.) jede Mama und Papa sagt ja mein Sohn Schule is wichti::g! oder (.)<sup>L</sup>  
Dm: Ja ich hab`s früher...<sup>J</sup> sonst irgendwas

Dm: ...selber nie besser gemacht<sup>L</sup> Bm: Ja<sup>J</sup> Ich hab`s nich<sup>L</sup> Iw?: Ja<sup>J</sup> besser gemacht (1) streng dich bloß an (( @(.@) ))

Bm: Aber ich mein wenn ich`s (.) und das hab ich auch zu meiner Mutter gesagt und das war auch `n langes Streitthema bei uns zu Hause (.) Ich hab gesagt wenn ich meinen Abschluss nich schaffen würde (.) dann wüsst` ich nich was ich werde (.)

Iw: Mmh

Bm: Wüsst...<sup>L</sup> Dm: (Früh-) (.) (mmh)<sup>J</sup> Ich ich **hab` ja**:: (.) fast gar keine Perspektive ohne Abschluss ok ich könnte mich bei der SchuleY anmelden und noch ma `n Jahr Schule machen (.)<sup>L</sup> Cw: (Ding deing.)<sup>J</sup> Aber ganz ehrlich is das der Weg den man einschlagen will?<sup>L</sup>

Dm: Ich<sup>J</sup> hab kein Bock mehr auf Schule ehrlich (( @(.@) )) Ich mach<sup>L</sup> Bm: Wirklich ...<sup>J</sup> jetzt noch dieses Jahr und denn hier (.) (dies-)

Bm: Ich komm mit (.) Siebzehn aus der Schule<sup>L</sup> Dm?: (( @(.@) ))<sup>J</sup>

Cw: ((Mmrch))

Bm: So... (.)

Dm: Ich fast mit Achtzehn.

Bm: Dann machen<sup>L</sup> Cw: (Ich auch Siebzehn.)<sup>J</sup> mach ich zwei Jahre Realschulabschluss (.) dann bin ich schon Neunzehn (.) so Neunzehn is ja noch ok aber (.)<sup>L</sup> Cw: Denn drei Jahre Ausbildung<sup>J</sup> neunzehn Jahre drei Jahre Ausbildung (.) dann bin ich zweiundzwanzig (2) Oah dann muss ich noch arbeiten (.)<sup>L</sup> Cw: (Ja)<sup>J</sup> So äh (.) ich versteh`s nich (.) `ne Ausbildung is immer wichtig das sagt mir auch immer jeder Ausbildung,<sup>L</sup> Cw: MmhMmh<sup>J</sup> bla bla bla (2) Ich find`s<sup>L</sup> Dm: Und du verdienst so wenig<sup>J</sup> Ja

Dm: Also die die Verdienste sind nun mal so (.) ich meine ich (mach`s bei so an) ich denk grad an SuSm3`s Vater ja ich damals mit Fünfzehn zu Hause raus bin Maurer geworden hab damals viertausend Mark verdient (.) und jetzt verdient man `n Scheiß Also (ehrlich)<sup>L</sup> Bm: Genau so is es<sup>J</sup> Ich mein die das Geld is einfach nich so ( )<sup>L</sup> Bm: Geld is auch nur Papier<sup>J</sup> Es is Papier ja!<sup>L</sup> Bm: Mehr is es nich<sup>J</sup> [...] ein Blatt Papie::r (.) was (.) wert hat (2) für Ware die wir haben wollen (.) Das is doch völliger Humbug oder nich? Ich mein (.) (all) warten (wir)

Bm: Das Thema hat`n wir auch ers vor Kurzen (.) was is Geld bitte wert? es is auch nur `n Stück Papier eigentlich nur da is was **drauf** gedruckt und natürlich das EU-Siegel was irr- na

Dm: Wie viel Gold is da drin? wie viel Goldanteil is da drin?

Bm: Gar nix

Dm: Null Komma null zwei und was hatten früher früher zum (.) Mittelalter die Münzen? Das war (fast) <sup>L</sup> Bm: Äh so viel wie drauf stand so viel wie drauf stand <sup>J</sup> Das war fast hundert Prozent

Bm: Ja (.)

Dm: Und jetzt bezahl'n wir mit irgendwie so'n komischen Abfallblech hier (.) was aus irgendwelchen alten Cola-Dosen gedruckt is <sup>L</sup> Cw: (( @(.@) )) <sup>J</sup> (( @(.@) )) Und denn (.) ja das is 'n Euro <sup>L</sup> Cw: (( @(.@) )) <sup>J</sup> das war richtig wär's

Bm: Ja!

Cw: ( ) <sup>L</sup>

Dm: So <sup>J</sup> (nee).

Bm: Und (.) da ab du ba ha'm hab ich auch schon (.) so nachgedacht (.) Ich werd ja nich dafür bezahlt in die Schule zu gehen (.) is ja einfach so (.) ich mach's ja eigentlich nur für mich (2) aber wie (.) soll ich meine Schule schaffen (.) wirklich jetzt (.) wie soll ich meine Schule schaffen wenn ich kein Ansporn hab (.) ok (.) man kann sagen ja: der Ansporn is dass ich mein Abschluss schaff (2) hätten Sie Lust jeden Morgen aufzustehen (.) um sechs Uhr sich fertig zu machen um dann in die Schule zu gehn? (2) ok um was zu lernen (.) ja

Dm. D:u? (( @(.@) ))

Bm: Das macht man neun Jahre unbezahlt (.) so

Dm: Dann kommt immer nur die Ausrede: „Ja danach wird ja alles gut bezahlt krieg's ein guten Job“ (.) dreihundertfufzig Euro im Monat. (.) Also <sup>L</sup> Bm: ( ? ) <sup>J</sup> jetzt ma (jetz) so einfach ma rausgehauen ne also es war jetzt nich Brutto nein (( @(.@) )) <sup>L</sup>

Bm: Ich würd' <sup>J</sup> gern ma ich würd' gern in ein anderes Land in eine Schule geh'n (.) um zu gucken wie das da abgeht (.) weil mich das echt interessiert eigentlich (.) weil (.) deutsche Schule is langweilig (.) also nich vom Niveau her sondern (.) <sup>L</sup> Cw: Allgemein <sup>J</sup> vom Aufbau <sup>L</sup>

Dm: Es is <sup>J</sup> lernen und lernen und lernen ((begleitet von synchronen Klopfen)) das is einfach dieses... <sup>L</sup> Bm: Mehr is es nich <sup>J</sup> ich find' dass is auch das Einzige was echt von Adolf hier noch geblieben is leider Gottes (( @(.@) )) also so fühlt es sich auf jeden Fall meistens immer an (.)

Iw: MmhMmh

Dm: Dieser dieser dieses **Perfektionistische auf jeden Fall** (.) So würd' ich sagen das is:: äh h-hat hat was mit dem mit dem zweiten Weltkrieg auf jeden Fall auch mit zu tun <sup>L</sup>

Bm: Nja und immer dieser <sup>J</sup> deutsche Sto:lz

Dm: Ja.

Erneut zeigt sich auch in diesem Abschnitt ein divergentes Erleben der schulischen und unterrichtlichen Strukturen zur Konstruktion der normativen Erwartungen. Die Verhandlung von Perfektion im Hinblick auf den Unterricht stellt ein bedeutsames Element der Passage dar. Die Diskutant\*innen erzählen sich gegenseitig ergänzend, dass sich das deutsche Schulsystem durch eine Orientierung an Perfektion auszeichne, und fragen

rhetorisch, wofür die Welt perfekt sein müsse, da auch die Schule selbst in ihrer Ausgestaltung nicht perfekt sei. Durch den verallgemeinernden Modus der Darstellung betrifft das Perfektionistische alle Bereiche des Lebens sowie besonders die Schule („Alles würd ich auf die Schule beziehen<sup>L</sup> Dm: Die ganze (.) also <sup>J</sup> ganz also nach meiner Meinung bezieht sich komplett alles auf<sup>L</sup> Bm: Ja <sup>J</sup> auf die Schule Wirtschaft alles“) und steht in einer Differenz zur eigenen Erfahrung. Der perfektionistische Anspruch wird als pathologische Erscheinung der gesellschaftlichen Struktur gesehen und im negativen Gegenhorizont verortet. Es zeigt sich, dass die Schüler\*innen sich selbst als nicht perfekt erleben und sich damit in einem diskrepanten Verhältnis zum Perfektionsanspruch des gesellschaftlichen Gefüges befinden („wofür muss das w- wofür muss die Welt perfekt sein“).

Anschließend wird der familiäre Aspekt in den diskursiven Verlauf eingefügt. Allgemeingültig für die Eltern beschreiben die Schüler\*innen, dass diese die Wichtigkeit der Schule betonen, gleichzeitig aber über eine ähnliche divergente Beziehung zur Schule berichten. Die als hypothetisch antizipierte Unsicherheit der Zukunftsgestaltung wird an das Fehlen des Schulabschlusses bzw. an die prinzipiell eingeschränkten Anschlussmöglichkeiten an den Ausbildungssektor angeknüpft. Die Zukunftsvorstellung wird als Perspektivlosigkeit entworfen. Die enaktierende Strategie des weiteren Schulbesuchs wird gleichzeitig zukunftsorientiert als negativer Gegenhorizont aufgespannt. Die Unmöglichkeit, die Perspektivlosigkeit als entworfenes Zukunftsbild zu verringern, wird mit dem negativen Erleben der Schule in der Gegenwart in Verbindung gebracht.

Im weiteren Verlauf der Sequenz entwerfen die Schüler\*innen hypothetisch ihre zukünftige Biografie. Die zeitlichen und institutionellen Formen werden miteinander in Beziehung gebracht. Die zeitliche Struktur stellt die rahmende Dimension der Beschreibung dar. Es wird eine Ablehnung des normativen Entwurfs eines institutionalisierten Lebenslaufs markiert, dieser wird als negativer Gegenhorizont erlebt, indem die Zeit im Bildungssystem als verschwendete Zeit ohne Ertrag für die Zukunft gesehen wird. Das Ende der Ausbildung steht in einer als normativ erlebten Erwartung der anschließenden Berufstätigkeit, die Schüler\*innen erleben sich als dieser normativen Erwartung passiv unterworfen. Als entscheidender Faktor der Ablehnung werden die Erträge der Ausbildungszeit im Erwerbsleben gesehen. Bei der Diskussion der antizipierten Verdienste zeigt sich auf der



Ebene des konjunktiven Sinngehalts die Konstruktion eines generationalen Konflikts, in dem die Verdienste in einem Beruf als gravierend negativ zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart in ihrer Entwicklung betrachtet werden. Erneut wird die formale Abwertung der Abschlüsse validiert, indem im Modus eines retrospektiven Vergleichs berichtet wird, dass die früheren ähnlichen Schüler\*innen-Biografien eine Berufs- und Lebensunterhaltungsperspektive ermöglichten, was in der Gegenwart als gegensätzlich erlebt wird. Die Beschreibung der Relation zwischen dem Gehalt der älteren Generation und dem der neuen Generation wird durch die Diskussion um das „Geld“ vorgenommen. Es wird eine Differenz zwischen dem symbolischen Wert des Geldes und dessen eigentlicher Natur beschrieben. Der implizite, sich schon am Anfang der gesamten Passage abzeichnende Widerspruch zwischen den normativen Erwartungen und der *Wirklichkeit* wird diskursiv fortgesetzt und in einen handlungspraktischen Widerspruch eingefügt. Am Beispiel des Geldes wird darüber diskutiert, dass dieses auch nur einen symbolischen Charakter aufweise und keinen wirklichen Wert darstelle.

Es wird problematisiert, dass der Schulbesuch als nicht bezahlte Tätigkeit zwar für einen selbst gedacht sei, aber gleichzeitig als nicht wirklich realisierbare und in einen Abschluss mündende Tätigkeit gesehen wird. Die entwickelte zukunftsbezogene berufliche Perspektive wird dabei aufgrund der zur Verfügung stehenden Optionen als wenig erstrebenswert beschrieben. Es wird an den spezifischen Aufbau der schulischen Strukturen angeschlossen, diese werden wegen der stetigen Aufforderung zum Lernen als „langweilig“ markiert („Es ist  $\perp$  lernen und lernen und lernen“). Die Schule wird in ihrer Struktur als monotone Abfolge von Lernen erlebt, wobei erneut die Orientierung am *Perfektionistischen* angesprochen wird. Es zeigt sich, dass die Pathologie des Schulsystems in dessen Orientierung an den symbolischen Werten gesehen wird, welche mit einer eigentlichen Wertlosigkeit verbunden wird, und der Fetischcharakter der normativen Erwartung an immer höhere formale Abschlüsse und damit an die stetige implizite Steigerung abgewertet wird. Diese Differenz wird interaktiv in einem gegenseitigen Ergänzen validiert. Die normative Adressierung an die Schüler\*innen, die Zeit im Bildungssystem als Investition in die eigene Entwicklung zu sehen, wird als Widerspruch erlebt, da immer wieder die Unsicherheit des Abschlusses prognostiziert wird.

Die Konstruktion von Schule als *Bodenhaltung* und *Massenproduktion* setzt sich damit auf der Ebene des Orientierungsgehalts weiter fort. Die Sinnhaftigkeit der Schule wird als

Erreichen eines Abschlusses gedeutet, die damit verbundenen Tätigkeiten werden weder in Form einer Entlohnung kompensiert, noch wird das normativ erwartete Erreichen des Abschlusses als praktisch nicht umsetzbar gesehen. Der historisch bedingte Aufbau der Schule wird als Fortsetzung einer Ideologie des Anspruchs des stetigen fortlaufenden Lernens und des Strebens nach Perfektion entworfen, welche als handlungspraktisch nicht erreichbar gesehen wird.

### 5.1.3 Oberthema: Leistung

#### Unterthema: Leistungsformate

In der Ablaufbeschreibung des typischen Unterrichts berichten die Diskutant\*innen, dass dieser sich vor allem durch die Bearbeitung und Bewertung von Arbeitsbögen auszeichne, wobei die unterrichtlichen Tätigkeiten als durch den Anspruch der Leistungsbewertung überlagert erlebt werden (siehe Oberthema Unterricht). Mit einer immanenten Nachfrage interessiert sich Iw, ob diese Arbeitsbögen die einzige Quelle der Noten darstellen oder ob es noch weitere Elemente der Leistungserbringung gebe (00:04:38–00:07:05).

Iw: Mm. Und macht ihr nur solche Bögen oder? <sup>L</sup> wie bekommt ihr sonst Noten?

Bm: (Nein)

Cw: Ne wir machen das auch mal <sup>L</sup> so dass wir nur ein Bogen alle zusammen machen und dann (.)

Bm: Oder (mein) nur mündlich dass wir nur im Unterricht einmal reden über ein Thema (.) zum Beispiel Wirtschaft und Politik ist auch so n Fach

Iw: Mm

Bm: Da redet man halt eigentlich mehr als man schreibt

Am: Mmh

Bm: weil das m er son Fach ist wo man seine Meinung äußert und (.) ehm ja wo man eigentlich viel diskutiert (.) deswegen mögen wir das Fach auch eigentlich

Cw: ((@(.@)) ja ((@(.@))

Am: ((@(.@)) (.) ja (.) ja genau also in Fach7 wird uns das eigentlich beigebracht zu diskutieren kann man schon so sagen (2) und (2) da macht man sich eher auch nur Stichpunkte

Iw: Mmh (2) und wofür bekommt ihr noch Noten? also d- du hast gesagt mündliche...?

Bm: (Ja) genau

Iw: ...Beteiligung <sup>L</sup> Am: Mmh <sup>L</sup> dann war diese Bogen und wofür bekommt ihr noch äh wenn es um Noten geht? <sup>L</sup>

Bm: In Tests also man schreibt (.) also man macht n Thema (.) bearbeitet das dann kriegt man einen Test also da wird man (.) sozusagen geprüft ob man das Thema verstanden hat

Iw: Mmh

Am: ( )

Bm: Und das geht auch noch in die Note rein (.)  
 Iw: Und diese Bögen wie bearbeitet ihr die? also alleine? oder ( )<sup>L</sup>  
 Am: Ja man kann es in Gruppen machen kann es aber auch alleine machen  
 Iw: Ja  
 Am: Die Meisten machen es eigentlich alleine weils dann konzentrierter geht (2) ehm (.)  
 Bm: Fragt man wenn man nix weiß fragt man den Lehrer einfach<sup>L</sup> Am: Ja<sup>J</sup> der erklärt das ein denn<sup>L</sup> Cw: Mmh<sup>J</sup> auch noch ma  
 Iw: Mh (.) macht ihr oft so in Gruppen?  
 Cw: Ehm das ...<sup>L</sup>  
 Bm: Ja eigentlich schon  
 Am: Ei- Jaa also schon es gibt<sup>L</sup> Bm: ( )<sup>J</sup> es gibt Leute in unserer Klasse die mögen das es gibt aber auch Leute die mögen das nicht so die machen... die arbeiten gern alleine  
 Bm: Ja (2) die sich eher abgelehnt fühlen oder so wie er... er setzt sich<sup>L</sup> Am: Ja<sup>J</sup> dann meistens immer weg und macht das alleine weiter  
 Am: Ja  
 Iw: Mmh  
 Cw: Man ist ja eigentlich auch m meistens immer schneller wenn man alleine arbeitet

Die Nachfrage von Iw wird im Anschluss von Bm verneint. Ergänzend dazu berichtet Cw, dass die Arbeitsbögen auch gemeinsam „gemacht“ würden. Die Bearbeitung von Arbeitsbögen bleibt weiterhin als Relevanzkategorie erhalten, die Differenzierung von Cw ergänzt die Einzelarbeit um das klassenöffentliche Bearbeiten von gestellten Aufgaben im Unterricht. Bm berichtet anschließend, dass alternativ zur Arbeitsbogenbearbeitung mündliche Noten vergeben würden. Diese bewerten das „nur im Unterricht einmal reden über ein Thema“ in einem Fach. Es zeigt sich, dass im Vergleich zur Arbeitsbogenbearbeitung im Hinblick auf den damit verbundenen Aufwand die mündlichen Noten hinsichtlich der Anschlussfähigkeitsherstellung an den Leistungsdiskurs als einfacher zu erreichen konstruiert werden. Dies wird von Bm exemplifiziert. Am validiert die Exemplifizierung von Bm. Daraufhin führt Bm eine Trennung von mündlicher und schriftlicher Leistung ein, wobei die Fächer mit einem hohen Redeanteil im positiven Gegenhorizont verortet werden. Enaktierend werden solche Fächer mit der handlungspraktischen Möglichkeit, die eigene Meinung zu einem Leistungselement umwandeln zu können, verbunden. Die schriftlichen Aspekte der Leistung bilden den negativen Gegenhorizont. Die normative Konstruktion von mündlicher Leistung wird imaginativ entworfen, indem die Anforderungen implizit minimiert werden. Dies wird auch im Anschluss von Am deutlich („da macht man sich eher auch nur Stichpunkte“). Cw und

Am schließen an die Aussage von Bm mit einem Lachen und einer bejahenden Validierung an. Dieser Anschluss markiert eine konjunktive Übereinstimmung. Die mündliche Leistung wird dabei im Vergleich zur schriftlichen Leistung als minimiert dargestellt („nur Stichpunkte“). Diese Art und Weise der Unterrichtsgestaltung wird im positiven Gegenhorizont verortet.

Ergänzend fragt Iw nach weiteren Elementen der Leistungsbewertung, daraufhin führt Bw die Tests auf. Diese fungieren als schriftliche Form der Leistungsbewertung und werden als Bewertung der Verstehensprozesse entworfen, sie stehen im Kontrast zu mündlichen Leistungserbringungssituationen. Diese werden mit weniger Aufwand bzw. mit dem Potenzial der Anschlussfähigkeit verbunden („nur einmal reden“).

Im weiteren Verlauf der Interaktionseinheit wird das Tempo der Bearbeitung von Arbeitsbögen verhandelt. Die Schüler\*innen streben an, diese eher alleine zu bearbeiten, um den Zeiteinsatz zu minimieren. Die Gruppenarbeit wird als weniger effektiv gedeutet. Auch in dieser Passage werden erneut die Notwendigkeit und die Schwierigkeit der Abgrenzung zur Peergroup thematisiert (siehe auch Oberthema Unterricht).

Die Verhandlung der Notenvergabe wird um den Aspekt der Gerechtigkeit bzw. der Nachvollziehbarkeit der Leistungsbewertung ergänzt. So erzählen die Schüler\*innen, dass sie die Notenvergabe vor allem mit dem Würfel-Verfahren assoziieren („Die würfeln das denk ich manchmal echt“ L Cw: (( @(. )@ ))“, 00:35:30). In der Fokussierungsmetapher „würfeln“ dokumentiert sich, dass die Leistungsbewertung als Zufallsprodukt wahrgenommen und damit als intransparenter, unabhängig von der tatsächlichen Leistung stattfindender Prozess erlebt wird. Als Eingrenzung der Zufälligkeit der Leistungsbeurteilung wird die Sonderbehandlung einzelner Schüler\*innen genannt. Die Leistungsbewertung wird als ungerecht konstruiert, da das Prinzip der Bewertung nicht für alle gleichermaßen gilt. Dabei wird gleichzeitig eine normative Erwartungsstruktur der gerechten, d. h. objektiven Leistungsverteilung entworfen; diese wird als imaginär und damit im handlungspraktischen Erleben nicht stattfindende Praxis dargestellt. Es zeigt sich erneut ein fehlender handlungspraktischer Anschluss an die leistungsbezogenen Erwartungen, welche entweder an der eigenen Identitätskonstruktion oder an der Dysfunktionalität des Bildungssystems und der darin stattfindenden Praxis festgemacht werden, bei gleichzeitiger normativer Konstruktion der prinzipiell möglichen objektiven Leistungsbeurteilung.

### Unterthema: Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung

Das Erleben eines diskrepanten Verhältnisses mit den und innerhalb der schulischen Strukturen ist besonders relevant für die Schüler\*innen der Gruppe *Ultimatum*. Dies zeigt sich insofern, als dass die Gruppe nach einem weiteren 20-minütigen Gespräch die Thematik des Verhältnisses mit den Lehrpersonen sowie die Konstruktion von Schule, Unterricht und Leistung noch einmal selbstläufig aufgreift und in einer hohen interaktiven Dichte verhandelt. In der Art und Weise der Beschreibung in den vorherigen Passagen wurde zum einen eine Differenzierung der Lehrpersonen entlang der (Nicht-)Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums mit den Schüler\*innen konstruiert, zum anderen das Erleben von Schule und Unterricht als *Massenproduktion* und *Bodenhaltung* metaphorisch beschrieben.

In einem der weiteren Diskussionsabschnitte werden die spezifischen Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen als ein positiver Gegenhorizont im Kontrast zur Fokussierung der Schule auf die Leistung besprochen (00:37:14–00:39:24). So erzählen die Schüler\*innen in gegenseitiger Ergänzung von einigen Lehrpersonen, welche in besonderem Maße als positiv konnotiert würden. Diese werden als Mensch mit „Humor“, Mensch mit „Herz“ oder als „Mutter“ beschrieben („Frau Lw2...<sup>L</sup> Am: ((@(.)@))<sup>J</sup> und so das sin auch eigentlich (.) Menschen mit<sup>L</sup> Dm: So `ne Mutter<sup>J</sup> mit Humor (.) Wirklich! [...] das is kein keine Industrie-kacke wenn ich<sup>L</sup> Bm: (( @(.)@ ))<sup>J</sup> das jetzt ma so ausdrücken darf<sup>L</sup> Bm: Keine Bodenhaltung<sup>J</sup> [...] Bm: Frau Lw2 is (.) Mama“, 00:37:24–00:38:32). Diese Lehrpersonen zeichnen sich dadurch aus, dass sie weniger eine formalistische Beziehung gestalten, sondern einen individuell persönlichen Zugang zu den Schüler\*innen aufbauen. Diese Art von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wird vom Verständnis der Schule als *Industrie* und *Bodenhaltung* bzw. von der Forderung der Schule nach stetiger und permanenter Arbeit abgegrenzt („Ihr müsst arbeiten und arbeit- [...] Und das will kein Mensch sowas das is einfach nu:r Leistung Leistung Leistung mehr is das nich (.) an(statt) das son bisschen menschlicher anzugehen so das is“, 00:38:30), gleichzeitig wird die Fokussierung der Schule auf die Leistungserbringung im negativen Gegenhorizont verortet. Die auf Distanz und auf permanente Aktivität angelegten schulischen Strukturen werden implizit handlungspraktisch abgelehnt und gleichzeitig als normative Kritik gefasst.

Anschließend vergleichen die Schüler\*innen ihre Lerngruppe metaphorisch mit einer kleinen Werkstatt im Unterschied zu großen industriellen Betrieben („Und das ist der Unterschied das ist hier ist Industrie das hier ist Wolfsburg und (.) unsere Klasse ist diese kleine (.) Familienindustrie (.) äh was heißt Industrie? diese kleine Familienfirma (.) die so'n paar Autos mal nebenbei verbrät und mal (.) irgendwie (.) 'nen alten BMW verkauft (( @(. )@ )) oder sowas das ist unsere Klasse (2) Bm: Ja (.) Dm: Und so sollte es sollte (.) jede Klasse sein“, 00:39:24). Die Schule wird vor allem als „Industrie“ gesehen, wohingegen die eigene Lerngruppe als „kleine Familienfirma“ beschrieben wird. Dabei stellen die Schüler\*innen die normative Erwartung auf, dass eigentlich alle Lerngruppen in der Schule so sein sollten. Damit wird erneut ein implizites Streben nach familiärer Orientierung in der Schule deutlich, welche auf einer normativen imaginierten Gleichheit beruht bzw. die Anerkennung auch bei Nicht-Anschlussfähigkeit an die normativen Erwartungen fordert. Die Leistungsfokussierung der Schule wird abgelehnt.

Die Lehrpersonen, zu welchen die Schüler\*innen eine konjunktive Nähe aufweisen, werden vor allem über die soziale Gefühlsebene beschrieben. Damit wird ausgedrückt, dass die konjunktive Nähe zu diesen Lehrpersonen sich offenbar aus deren nicht erwarteten institutionellen Rollenhandlungen konstruiert, welche eine Anerkennung der Schüler\*innen nicht nur in ihrer institutionellen Rolle als Schüler\*innen signalisiert. Auf der Ebene der Konstruktion eines normativen Bilds der Lehrpersonen zeigt sich, dass diese sich durch die Distanzierung zum konjunktiven Raum der Schüler\*innen auszeichnen. Es dokumentiert sich ein handlungspraktisches Streben nach persönlicher Nähe zu den Lehrpersonen, welche im Kontrast zu der sonst erlebten distanzierten Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung sichtbar wird. Die Beschreibung solcher Lehrpersonen erfolgt in einer hohen interaktiven Dichte, da während der Beschreibung mehrere Diskussionsteilnehmer\*innen (Am, Dm, Cw) den Versuch unternehmen, an die von Bm aufgeworfene Proposition anzuschließen. Dies gibt einen interpretativen Hinweis darauf, dass die formalisierenden institutionellen Beziehungen im negativen Gegenhorizont verortet werden. Die Besonderheit der Lehrpersonen, welche eine persönliche Nähe zu den Schüler\*innen aufweisen, wird vor allem in ihrer Menschlichkeit gesehen.

Die Schüler\*innen greifen erneut die Diskussion über Schule und Unterricht auf, welche in einer der vorherigen Passagen metaphorisch in der Konklusion als *Industrie* bzw. *Bodenhaltung* beschrieben wurden, und verorten die familiäre Orientierung im positiven

Gegenhorizont. Die gesamte Schule wird maximalkontrastiv zur Gruppe bzw. die Gruppe selbst wird als Teil der negativ formulierten *Industrie* beschrieben. Es dokumentiert sich, dass diese Konstruktion von Schule und Unterricht eine konjunktive Erfahrung darstellt. Die handlungspraktische Erfahrung der distanzierten, auf die formalisierenden Beziehungen und am Produkt orientierten schulischen und unterrichtlichen Strukturen spannen den negativen Gegenhorizont auf. Gleichzeitig zeigt sich in der Art und Weise der Erzählungen über das Erleben von Schule und Unterricht ein polarisierender und maximalkontrastierender handlungspraktischer Modus. Die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung zeichnet sich aus Sicht der Schüler\*innen durch eine maximalkontrastierende Erfahrung aus. Die erlebte stetige Aufforderung zum Arbeiten und die hauptsächliche Orientierung an Leistung werden als negativer Gegenhorizont entfaltet. Es dokumentiert sich eine negative Beziehung zum unterrichtlichen Alltag, indem der Unterricht und dessen Anforderungen mit einem negativen Bild verbunden werden. Zudem wird die institutionelle Orientierung an Leistung und stetiger Arbeit abgelehnt. Die Differenz zwischen dem impliziten konjunktiven Streben und der praktischen Erfahrung zeigt sich strukturhomolog in mehreren Passagen und wird wiederholt zum Ausdruck gebracht, wobei das Streben nach einer familiär orientierten Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung validiert wird.

Dennoch zeigt sich, dass sich die Schüler\*innen auch als ein Teil des Leistungsdiskurses konstruieren und von einer Ähnlichkeit der Rolle als Schüler\*in ausgehen. Das prinzipiell gegebene Leistungspotenzial unterschiedlicher Schüler\*innen-Gruppen wird mit den damit einhergehenden unterschiedlichen Handlungsspielräumen verbunden. Somit werden die Schüler\*innen-Gruppen als in einem nicht ausgeglichenen Konkurrenzverhältnis zueinander stehend beschrieben, da ihnen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung ständen und unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt würden. Die aufgeworfene Differenz markiert einen maximalen Kontrast zur potenziellen Konkurrenzfähigkeit innerhalb einer Institution. Die Schüler\*innen positionieren sich implizit als andere zu der von ihnen entworfenen institutionellen Norm.

Es zeigt sich, dass die Schüler\*innen sich als konjunktiv different zu den anderen Lerngruppen an der Schule erleben. In der Art und Weise des Sprechens über Schule, Unterricht und Leistung dokumentiert sich passagenübergreifend eine polarisierende Darstellungspraxis („Mutter“, „Mensch mit Herz“ vs. „Industrie“, „Bodenhaltung“ vs.

„Familienfirma“). Ferner verdichtet sich in dem kontrastiven Vergleich zu den vorherigen Passagen ein Erleben der Nichtpassung zur Leistungsordnung der schulischen und unterrichtlichen Strukturen und Anforderungen. Die Konstruktion der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung über die Ebene der persönlichen Beziehung wird erneut validiert und die Leistung wird mit dem negativen Gegenhorizont verknüpft. Die Überlagerung der Tätigkeiten und Beziehungen in der Schule durch die Leistungsanforderungen wird als im negativen Gegenhorizont stehend verhandelt, wobei das handlungspraktische Streben in einem Spannungsverhältnis zu den institutionellen Strukturen des Unterrichts validiert wird.

#### **5.1.4 Ergebnisse der reflektierenden Interpretation**

In der passagenübergreifenden Betrachtung werden die zentralen Ergebnisse der reflektierenden Interpretation der Gruppe *Ultimatum* vorgestellt. Die folgende Übersicht stellt die Wissenshorizonte des normativen und des habitualisierten Wissens entlang der Vergleichskontexte dar (siehe Tabelle 1). Diese werden anschließend kurz erläutert.



Tabelle 1: Ergebnisse der reflektierenden Interpretation Gruppe *Ultimatum*

Vergleichskontexte	Wissenshorizonte Gruppe <i>Ultimatum</i>
Schule	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginär</i>: an Perfektion orientiertes Schulsystem</li> <li>▪ <i>imaginär</i>: an Gerechtigkeit bzw. an Zukunftsvorbereitung orientiertes Schulsystem</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Schule als Pflichtzeit</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Minimierung der schulischen Zeit</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: unsichere Zukunftsperspektiven</li> </ul>
Unterricht	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginär</i>: Übersteigerungsanspruch</li> <li>▪ <i>imaginär</i>: Bearbeitung von symbolischen und abstrakten Inhalten</li> <li>▪ <i>imaginär</i>: Daueraktivität</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Belastung</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: weniger Unterricht; alltagspraktische Unterrichtsinhalte; Partizipation am Unterrichtsgespräch</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: Anspruch stetiger selbstständiger Arbeit; Verlagerung der Schule in die Freizeit; Fremdkontrolle in Pausen; eigenständige Aufgabebearbeitung</li> </ul>
Beziehungen	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: persönliche Unterstützung und Motivation (Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung)</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: kollektive Orientierung an Peergroup</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: familiäre Beziehung; leistungsunabhängige Anerkennung (Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung); Schüler*innen-Kollektive (Schüler*innen-Beziehung)</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: auf organisationale Rollen beschränkte formalistische Beziehung</li> </ul>
Anforderungen	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginär</i>: komplette Abarbeitung</li> <li>▪ <i>imaginär</i>: zu Hause für die Schule weiterarbeiten</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Sanktion und Kontrolle</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Minimierung der Anforderungen</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: Aufforderung zum stetigen Lernen; Abstraktheit der Gegenstände</li> </ul>
Leistung	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Selektion</li> <li>▪ <i>imaginär</i>: Tauschverhältnis</li> <li>▪ <i>imaginär</i>: gerechtigkeitsorientierte Trennung nach Begabung</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Anerkennung alltagspraktischer Fähigkeiten; Bedeutung der eigenen Meinung</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: begabungsbedingte prinzipielle und nicht überbrückbare Leistungsdifferenz, keine Nachvollziehbarkeit der Leistungsbewertung</li> </ul>

Ein divergentes Verhältnis von Schule, Unterricht und dem Erleben dieser Strukturen ist rahmender Modus der Gruppe *Ultimatum*. Die schulische Struktur wird normativ als an der Perfektion orientiertem System entworfen, wobei die Funktion des Schulsystems in der Herstellung von gesellschaftlicher Gerechtigkeit durch die Sicherung der Zukunftsentwicklung gesehen wird. Gegenüber diesen normativen Konstruktionen zeigt sich eine handlungspraktische Nichtabschlussfähigkeit. Enaktierend strebt die Gruppe nach einer Minimierung der unterrichtlichen und schulischen Zeit und gerät damit in eine dilemmatische Figur, da die als unsicher entworfene Zukunftsperspektive mit dem Verlassen der Schule näher rückt. Zwar werden die Schule und die durch sie formal vergebenen Abschlüsse als biografisch bedeutsame Elemente entworfen, jedoch ohne handlungspraktische Anschlussfähigkeit erlebt. Dies richtet sich vor allem auf das Spezifikum des Schulsystems, welches auf Perfektion und Übersteigerung ausgerichtet ist und damit als bestimmte Schüler\*innen-Gruppen strukturell ausschließend markiert wird. Somit kommt die Schule ihrem Auftrag, eine ausgleichende Gerechtigkeit durchzusetzen, nicht nach. Diese Dysfunktionalität des Bildungssystems wird an der Gemeinschaftsschule als besonders bedeutsam hervorgehoben, da die Zusammensetzung der Lerngruppen nach Leistungsheterogenität differente Anschlussmöglichkeiten der Teilnahme erzeugt und dadurch die Schüler\*innen im unteren Leistungsspektrum durch den leistungsbezogenen Vergleich negativ positioniert. Imaginativ wird die Schule als institutionalisierte Pflichtzeit gedeutet. Praktisch werden damit die schulischen und unterrichtlichen Strukturen als die Handlungsfreiheit einengende und das Handlungspotenzial einschränkende Räume erlebt. Dies zeigt sich besonders in der Beschreibung der Schule als ein System, in dem die Schüler\*innen sich als namenlose Schüler\*innen-Gruppen vorkommen. Die überindividuellen Strukturen des Bildungssystems werden dabei im negativen Gegenhorizont verortet. Die schulischen Strukturen werden als mehr oder weniger distanzierend erlebt, da diese als sich nicht am Einzelnen, sondern als an der Herstellung eines spezifischen Produkts in einer formalisierenden und distanzierenden Beziehung orientierend entworfen werden.

Das enaktierende Streben nach Minimierung der unterrichtlichen Zeit zeigt sich ebenfalls bei der Konstruktion des Unterrichts, indem das handlungspraktische Streben nach weniger unterrichtlicher Zeit ausgerichtet wird. Dabei schließt der positive Gegenhorizont auch die Beteiligung am Unterricht mit ein, entweder durch die stärkere Berücksichtigung der alltagspraktischen Relevanz der zur Vermittlung stehenden Inhalte oder durch die

Möglichkeit einer partizipativen Beteiligung an der Diskussion. Dennoch bleibt die handlungspraktische Umsetzung abgekoppelt von der normativen Dimension, da der überwiegende Anteil des Unterrichts als am Übersteigerungsanspruch und als an der Vermittlung von symbolischen bzw. abstrakten Inhalten orientiert entworfen wird. In der Art und Weise der Beschreibungen und Erzählungen zum Unterricht zeigt sich, dass diese normative Konstruktion als handlungspraktisch nicht erreichbar entworfen wird. Das Enaktierungspotenzial zur Einflussnahme auf das unterrichtliche Geschehen wird durch die Art des überwiegend auf die eigene Arbeit fokussierten Unterrichts als begrenzt erlebt. Unterricht wird als eine Sammlung von zu den Schüler\*innen in einer Distanz stehenden Themen gesehen, welche zur Bearbeitung stehen und durch die spezifische Konstellation von Atmosphäre gerahmt sind. Die Organisation des Unterrichtsgesprächs, welche auf die Diskursivität des Austauschs mit den Schüler\*innen gerichtet ist, wird im positiven Gegenhorizont verortet. Die normative Erwartung an den Unterricht ist die Vermittlung von anwendbarem und im konkreten Alltag nützlichem Wissen, welches ermöglicht, im antizipierten Alltag mit den Anforderungen des Lebens zurechtzukommen. Die unterrichtlichen Inhalte werden dadurch habitualisiert auf ihre Nützlichkeit hin bewertet und damit unterschiedlich anerkannt. Durch die Fokussierung des Unterrichts auf die Leistung wird dieser als Ort eines *Schein*-Wettbewerbs erlebt, was sich am Entwurf von normativen Vorstellungen der kollektiven Identitäten zeigt, welche schulformspezifisch gedeutet werden und in einem grundsätzlich differenten Verhältnis zueinander stehen. Die zugeschriebenen Positionen werden als implizit angenommen und in einem hierarchischen Bewertungsvergleich zueinander in Beziehung gesetzt. Die Schüler\*innen-Kollektive im unteren Leistungsspektrum werden als von der Institution strukturell negativ markiert erlebt.

Die Beziehungen werden als ein relevantes Thema in der Gruppendiskussion verhandelt. In den Interpretationen dokumentiert sich eine Trennung der Orientierung bezüglich der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung und der Schüler\*innen-Beziehung. Letztere wird normativ über die kollektive Orientierung an der Peergroup entworfen und handlungspraktisch an die Konstruktion der spezifischen Schüler\*innen-Kollektive angeschlossen. Der normative Anspruch einer auf Unterstützung und Motivation ausgerichteten Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wird als dilemmatisch erlebt. Konjunktive Nähe zeigt sich bei den Lehrpersonen, welche eine familiäre und leistungsunabhängige Anerkennung der Schüler\*innen herstellen. Die formalen, sich an

den organisationalen Rollen orientierenden Beziehungen werden handlungspraktisch abgelehnt und in ein divergentes Verhältnis gebracht.

Die normativen Anforderungen werden überwiegend imaginär entworfen. Dies zeigt sich z. B. an der institutionell eröffneten Möglichkeit, im eigenen Tempo zu arbeiten bei gleichzeitiger Praxis der Anforderungsdurchsetzung, welche als ein Ultimatum beschrieben und damit als Bedrohung erlebt wird. Die Leistungsbewertung wird als Sanktion konstruiert. Die eigene Leistungsfähigkeit wird innerhalb der vorhandenen schulischen Strukturen negativ schicksalhaft erlebt. Es lässt sich ein konflikthafte Verhältnis zwischen dem habitualisierten Wissen und den normativen Entwürfen erkennen.

## 5.2 Gruppe *Table*

Im Folgenden wird die reflektierende Interpretation ausgewählter Passagen der Gruppe *Table* vorgestellt. Die gesamte Gruppendiskussion dauerte ca. eine Stunde und vierzig Minuten.

### 5.2.1 Oberthema: Unterricht

#### Unterthema: Zwei Typen des Unterrichts

Nach einer kurzen Phase des Kennenlernens und der Vorstellung des Anliegens durch Iw erkundigt sich diese nach dem Unterricht. Daraufhin entsteht ein längerer Diskussionsabschnitt. Die zentralen Sequenzen aus diesem Abschnitt werden für die nachfolgende Interpretation vorgestellt (00:01:32–00:11:13). In diesem längeren Abschnitt der Diskussion werden zwei typische Unterrichtsverläufe kontrastiv zueinander beschrieben.

Dw: Ä:h: zu neunzig Prozent Frontalunterricht

└ Am: Mpf jo Bm?: (( @(.@) )) ┘ also einer steht vorne und redet und wir schreiben mit (.)

Ew: Ja

Bm?: Ä:h...

Dw: Das is immer vom Lehrer abhängig würd

└ Am: Ja ┘ ich sagen (2)

Am: Kommt drauf an welche Le- Lehrer haben (3)

Bm: Mmmh (2)

Ew: Wobei es auch Lehrer gibt die: (.) versuchen was zu erklären aber keiner hört denen zu

Dw: Ja

Ew: Weil sie sich einfach nicht durchsetzen können (.)

Bm: Ja (.) na die können sich (.) nicht bei denen mangelt es eben an (.) dem (.) der (.) an der...

Dw: Autorität::t

Bm: Autorität ja und (.) das: denn eben schwer den äh äh den zu zu hören weil andere Schüler dazwischenreden und (.) einfach merken sie können das machen weil (.) keiner ihnen die ne Grenze setzt (.)

Dw: Ja und dann irgendwann schweift der ganze Unterricht ab dann hat man irgendwas die ganze Klasse irgendwann auch gar keinen Respekt mehr heute- vor denen die eigentlich sehr autoritär sind (2)

Bm?: MmhMmh (2)

Iw: Und ist das jetzt (.) eh du hast gesagt dass es lehrerabhängig wäre würdest du das noch ein bisschen genauer beschreiben wie meinst (du das)?<sup>L</sup>

Bm?: Mpf

Dw: Ja also<sup>J</sup> das ist lehrerabhängig wir haben zum Beispiel (.) ein Lehrer der (.) zu neunzig Prozent also fast hundert Prozent Frontalunterricht macht ergo er steht vorne erklärt erklärt erklärt und wir<sup>L</sup>?: Mmm<sup>J</sup> schreiben mit das ist (.) der gesamte Unterrichtsinhalt dann haben wir wiederum Lehrer die versuchen den Unterricht spannend zu gestalten die machen mit uns zum Teil Spiele oder (.) äh w: so die lassen

<sup>L</sup> Bm: ((räuspert))<sup>J</sup> uns äh auch was lesen meinerwegen Lektüre oder so (.) und dann gibts auch wieder Lehrer die sind einfach da bekommt man nicht mit was (( @(.>@ )) die tun weil (.) wie ich schon gesagt denen fehlt mangelt es so sehr an Autorität dass man zum Teil nicht mitbekommt wenn sie schreien! (.) die sind dann nicht die die versuchen wütend zu sein aber die schaffen es einfach nicht! (.)

Bm: Und ist auch so dass manche Lehrer individuell (.) anders auf Schüler eingehen manche gehen irgendwie gar nicht auf andere Schüler also auf die Personen (.) einzeln ein und andere (.) geben zum Beispiel (.) im Moment bestimmte Arbeiten und sagen zu denen ja: (.) das:: in DaF (.) sind noch deine Schwächen und (.) das musst du noch üben (.) und sowas und (.) bei der Person die grad genannt wurde die eben nur Frontalunterricht macht ist es auch meistens so (.) eh (.) ja wir machen einfach mehr äh Unterricht und (.) ja (.) und...<sup>L</sup>

Dw: Ja wer<sup>J</sup> nicht mitkommt der bleibt halt hängen das ist<sup>L</sup> Bm: Mmh.<sup>J</sup> so dieses also (.) es ist wirklich der Stärkere kommt<sup>L</sup>?: (( @(.>@ ))<sup>J</sup> mit wenn da jetzt einer ist der was nicht versteht der muss sich dann bei seinen (.) Klassenkameraden behelfen (.) oder er bleibt halt hängen der hat dann auch immer ein Loch bei diesem Stand weil (.) der Lehrer der sacht dann auch einfach ja das ist nicht mein Problem dann kannst (.) du hast Internet meinerwegen oder such dir das raus (.) der sagt dann (.) man soll sich selber helfen und der erklärt es einem nicht wenn man also wenn man da jetzt (.) direkt auf ihn zugeht und fragt können Sie mir das mal erklären sagt er ne ich hab das gerade

⊥ Bm: (Mm) ⊥ drei Mal erklärt auch wenn ers nur einmal erklärt hat (3)

[...]

Dw: ⊥ Am: Ja ⊥ weiß das hab ich (.) wenn aus m Frontalunterricht ma:l so aufgeschnappt (.) und (.) den Rest wusste ich einfach schon

⊥ Ew: (( @(.@) )) ⊥ Und

⊥ Am?: Mpf. ⊥ ich lerne eigentlich (.) ni:chts wirklich (.) es sind Dinge die ich auswendig lerne weil ich sie ständig wieder höre (.) aber wirklich lernen und verstehen (.) tu ich nichts (3)

[...]

Iw: Und du hast vorhin gesagt mit den autoritären Lehrern. (.) wie erkennt ihr dass jemand autoritär is (oder) ( ) ⊥

Bm: Mpf

Dw: Also w- besonders autoritär erkennt man glaub ich daran dass... (.) es gibt Lehrer die sich nich durchsetzen können das sind dann wieder die wo man gar nich mitbekommt dass sie überhaupt den Raum betreten und dann gibt es wieder die die kommen rein knallen ihr Buch auf den Tisch und in dem Moment (.) sind dann auch alle leise! (.) da sind dann alle leise und verdiszipliniert das is dann die ersten zehn Minuten so (.) ⊥ Am?: Mpf ⊥ dann muss der Lehrer wieder mal das Wort erheben und n bisschen rumschreien dann sind wieder zehn Minuten Ruhe dann wird wieder rumgeschrien! ⊥ Iw?: Mmm ⊥ und wieder zehn Minuten Ruhe das geht dann bis zum Ende der Stunde so in diesen zehn Minuten Ruhe kann man auch mal gut was mitbekommen (.) allerdings wird man da auch oft so gelangweilt dass man nur den Kopf aufn Tisch legt und (.) ⊥ Am?: MmMmh ⊥ ⊥ Ew: MmMmh ⊥ weg (2)

Iw: Und is dann in Ordnung wenn (.) n Kopf auf den Tisch ⊥ Ew: ((hustet)) ⊥ legt ( ) . ⊥

Bm: MmMmh mei- ⊥

Dw: Eigentlich nicht ⊥ Am: Mpf ⊥ aber ich mein es is eigentlich auch nich in Ordnung (.) n- na ja (.) fünf Stunden die Woche (.) Frontalunterricht mit den Schülern zu machen (.)

Ew: Nja ... ⊥

Dw: Ich mein ⊥ (.) es gibt mittlerweile genug ((lachend redend)) andere Wege

Ew: Ja es fehlt auch einfach die Motivation (.) wenn man (.) nur dasitzt und zu hörn muss oder schreiben muss es gibt Lehrer die machen Beispiele Experimente Gruppenarbeit da hat man dann wieder richtig Spaß dran aber... (.) ⊥ Bm: MmMmh ⊥ bei (.) so andern Sachen wo man nur wirklich stumpfes Lernen (.) das s

Am?: MmMmh

Bm: Ich hab auch immer das Gefühl dass wenn: (.) man in ne Gruppe arbeitet dass man (.) eigentlich viel besser lernt so (.) ⊥ Dw: MmMmh ⊥ irgendwie

Dw: Ja weil man dann auch die F- wenn man (.) das is nich nur dieses (.) wenn einem andere was erklärn solln man kann auch die Fehler der andern mitbekommen und (.) Fehler helfen einem ja wiederum auch äh zu verstehen ok den Fehler darf ich nich machen das wäre schlecht aber wenn man nur dasitzt und immer nur auf die eigene Arbeit konzentriert ist dann... (.) wenn man dann

einen Fehler macht den man immer wieder macht dann arbeitet der sich irgendwann so in einen ein dass man gar nicht mehr mitbekommt dass es überhaupt ein Fehler ist (.) dann ist es quasi Gewohnheitssache (.) aber wenn man (.) das halt mit ändern macht dann bekommt man sowas mit dann wird man auch drauf er- aufmerksam gemacht.

Bm: Und zu dem Thema Autorität eh bei den Lehrern (.) es gibt einfach Lehrer die (.) die lassen sich einfach nicht alles gefallen f- so vor den Schülern und manche die (.) sagen ja ist nicht so schlimm oder jetzt (.) hör wieder auf und dann macht einfach weiter und (.) da fehlen völlig auch bisschen so: (.) eben die Sch- Anführungszeichen Strafen so (.)

Dw: Ja da fehlen wirklich zum Teil Strafen ich mein <sup>L</sup> Am?: MmMmh <sup>J</sup> (.) grade bei uns ist es ja (.) altbekannt dass viele einfach nicht mehr zur Schule kommen (.) einfach so und <sup>L</sup> Iw: MmMmh. <sup>J</sup> es ist dann so dieses (.) wenn (.) dann jemand der permanent zur Schule kommt mal einen Tag lang fehlt dann kommen direkt von de- auch von den Lehrern Kommentare wie: ach bist du auch mal wieder da <sup>L</sup> Ew: MmMmh <sup>J</sup> Menschen die aber permanent schwänzen und dann ein Mal im Monat vielleicht überhaupt mal die Schule besuchen... (.) äh de- bei denen kommt dann sowas wie ja:: du musst <sup>L</sup> Bm: Gut dass du wieder da bist <sup>J</sup> daran denken ne Entschuldigung nachzureichen ja <sup>L</sup> Ew: (( @(. )@ )) <sup>J</sup> oder gut dass du wieder da bist das freut mich aber <sup>L</sup> Ew: MmMmh <sup>J</sup> das da werden die die permanent kommen und die alles (.) machen wies sein soll quasi (.) die werden dann von den Lehrern zum Teil heruntergemacht und die die (.) es: alles falsch machen und (.) halt das (.) ganze System (.) gnieck quasi nicht (.), nn ignorieren (.) die machen die werden dann einfach gelobt und dach- schön dass du wieder da bist das freut mich aber und da da folgt auch keine Strafe

Iw?: Mmh

Ew: Zumindest hat man nicht das Gefühl dass da irgend ne Strafe folgt

Dw: Es ist bisher keine Strafe gefolgt!

Am: MmMmh glaub ich auch nicht <sup>L</sup> Dw: Ich mein <sup>J</sup> (.) ich habe mitbekommen was (.) mit Schülerin (.) also dieser los war sie ist ja zwei Monate nicht zum Unterricht erschienen das wäre eine Strafe wert gewesen (2)

[...]

Bm: Ja <sup>L</sup> Ew: MmMmh <sup>J</sup> zum äh zu diesem (.) Thema ich würd sagen am Besten von den ganzen Fächern find ich (.) im Moment grade (.) Fach1 weil...

Ew: MmMmh

Dw: MmMmh

Bm: D- den Lehrer den wir haben der (.) redet ganz offen und (.) wir sprechen diskutieren immer miteinander und so und (.) die Themen sind auch immer sehr interessant eigentlich immer und (.) ja

Dw: Ja er macht das wirklich gut also <sup>L</sup> Ew: ((räuspert sich)) <sup>J</sup> Fach 1 ist momentan auch zu meinem Lieblingsfach geworden einfach wegen der Art des Unterrichts

Bm?: Ja

Iw: Wie macht der das?

Dw: Ja also er...<sup>L</sup>

Iw: Wie würdest<sup>J</sup> du das beschreiben?

Dw: Er schafft es (.) alle Schüler also auch die die immer ge- einfach nur (.) wirklich konsequent gelangweilt sind die es fast sich zum zum Training (( @(. )@ )) machen gelangweilt zu sein... (.) er schafft es auch die fas- zu faszinieren und mit in den Unterricht hineinzuziehen und dann ist das... (.) man diskutiert in Gruppen jeder darf seine Meinung äußern n:emand für seine Meinung irgendwie diskriminiert es is (.) wirklich (.) offen eine (.) schöne Diskussionsrunde wo man wirklich Spaß daran hat!

Bm: Ja der (.) den Lehrer interessiert auch seine (.) eigene Meinung von (.) sich selber und... (.) da gibts immer nich immer (.) nur eine Lösung sondern (.) es gibt immer (.)<sup>L</sup> Dw: Es gibt v- (ja) ...<sup>J</sup> vie- viele Vorstellungen<sup>L</sup> Dw: Ja<sup>J</sup> was die Lösung dafür sein kann weil jeder n anderes äh<sup>L</sup>

Dw: Ja also sowas wie das is falsch! hab ich in dem Unterricht (( @(. )@ )) noch nie gehört es gab immer nur ja so kann mans auch sehn oder ja das finde ich gut wie du das siehst (.) das is<sup>L</sup>  
Bm: Mmh<sup>J</sup> ich hab sowas noch nie gehört wie das is ne falsche Antwort oder das geht so nich!  
(.) e::s (.) gibts einfach nich (( @(. )@ )) (2)

Im Anschluss an die Frage von Iw beginnt Dw mit einer propositionalen Beschreibung des Unterrichts, die vor allem auf dessen soziale Form bezogen ist. Der überwiegende Anteil des Unterrichts bestehe aus Frontalunterricht. Die Elaboration von Dw zum Thema Unterricht wird von Am und Ew validiert. Das Arrangement des Unterrichts wird von Dw über seine soziale Form in quantifizierender Art und Weise beschrieben. Im Vordergrund der Darstellung steht der Vollzug des Unterrichts in der spezifischen sozialen Form. Das Handlungspotenzial der Rollentrennung ist an die räumliche Verortung gebunden („einer steht vorne“). Derjenige, der vorne steht, ist derjenige, der spricht. Die Rollenzuweisung ist festgelegt und resultiert aus der Differenz zum Kollektiv der Schreibenden. Der Unterricht wird als gemeinsame Tätigkeit der Lehrperson und der Schüler\*innen-Gruppe markiert. Dw setzt die Beschreibung weiter fort, indem sie das aufgeworfene Bild von Unterricht als von der Lehrperson abhängig ergänzt. Es wird eine Variabilität des Unterrichts aufgeworfen, welche direkt an die Lehrperson gebunden wird. Damit wird der Unterricht als eine Formation beschrieben, welche entlang der Zuständigkeitsbereiche gebildet wird.

Am und Bm validieren die Relativierung von Dw. Ew differenziert antithetisch die Beschreibung von Lehrpersonen als welche, die nur „reden“. Es werden nun zwei differente Bilder der Lehrpersonen entworfen: Zum einen gibt es diejenigen, die nur reden, und zum anderen die, welche „versuchen, was zu erklären“. Zwar wird die Gruppe der Lehrpersonen, welche den Versuch unternehmen, etwas zu erklären, denjenigen, die nur reden, gegenübergestellt, aber bei diesen Lehrpersonen wird die Aufmerksamkeit auf der



Seite der Schüler\*innen als begrenztes Element eingefügt. Somit wird Unterricht in erster Linie als ein Verantwortungsbereich der Lehrpersonen entworfen. Damit wird die Effektivität der Aufmerksamkeitsherstellung als eine an die Lehrpersonen gestellte Anforderung gerichtet. Durch die Ergänzung von Ew wird die Konstruktion von Unterricht um den Anspruch der Aufmerksamkeitsherstellung für den routinierten Ablauf erweitert. Bm validiert die Aussage und versucht, eine Formulierung zu finden, welche das Defizit dieser Lehrpersonen beschreiben kann. Dw elaboriert, worin das Defizit besteht, mit dem Begriff „Autorität“.

Im Hinblick auf den positiven Gegenhorizont zeigt sich ein Streben nach einer routinierten Trennung der Aufgaben zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen und nach einem Bild der Lehrpersonen, welche nicht nur ein Durchsetzungsvermögen besitzen, sondern diesen performativ zum Ausdruck bringen können. Unterricht wird mit dem Anspruch der Autorität seitens der Lehrpersonen verbunden, anderenfalls wird das Unterrichten als besonders anfällig für Unterrichtsstörungen gedeutet.

In der Differenzierung von Bm wird das Bild der Lehrperson insofern zur Konklusion gebracht, als dass Lehrkräfte diejenigen sind, die zwei Funktionen im Unterricht zu erfüllen haben: Zum einen sollen sie reden und zum anderen die Schüler\*innen disziplinieren. Der Disziplinierungsanspruch zeigt sich an der Aussage von Bm „Grenze [zu] setz[en]“. Dw führt die Beschreibung von Bm weiter fort. Der nicht rechtzeitige Verweis von Schüler\*innen wird als folgenreich für den kompletten Unterrichtsalltag der gesamten Lerngruppe beschrieben. Es dokumentiert sich eine ablehnende Haltung gegenüber den Lehrpersonen ohne Durchsetzungsvermögen bzw. ohne *Autorität*. Infolgedessen erfolgt eine Minderung des Respekts gegenüber allen Lehrpersonen. Die *autoritären* Lehrpersonen werden im positiven Gegenhorizont verortet und der Verlust der Aufmerksamkeit seitens der Schüler\*innen als negativer Gegenhorizont entworfen. Es zeigt sich ein Streben der Gruppe nach einem asymmetrischen routinierten Ablauf des Unterrichts.

Iw stellt eine immanente Nachfrage zur Abhängigkeit des Unterrichts von der Lehrkraft. Die Verhandlung der inhaltlichen Vermittlung wird als wesentliches Element des Unterrichts in der Interaktionssequenz gedeutet und im Aufgabenbereich der Lehrpersonen verortet. Die Gefahr einer möglichen Einschränkung der Aneignung fungiert als negativer Gegenhorizont. Die unterschiedlichen Konstellationen des Zusammenspiels von inhaltlicher Vermittlung und Verstehensprozess seitens der Schüler\*innen werden in dieser

Interaktionspassage entlang mehrerer Exemplifizierungen diskutiert. Das Spannungsverhältnis zwischen den unterschiedlichen Gruppen der Lehrpersonen wird ausdifferenziert.

Am Beispiel des Unterrichts eines Lehrers, welcher überwiegend als Frontalunterricht beschrieben wird, wird von Dw dessen Vermittlungspraxis als ein monoton-repetitiver Handlungsablauf („er steht vorne erklärt erklärt erklärt“) exemplifiziert. Die korrespondierende Aktivität der Schüler\*innen besteht im Mitschreiben. Aufgrund der Art der Darstellung wird Unterricht kommunikativ als nicht reziprokes Geschehen gedeutet, welches dennoch aus zwei aufeinander bezogenen parallelen Aktivitäten der Lehrperson (erklären) und der Schüler\*innen (mitschreiben) resultiert. Auf der normativen Seite zeigt sich die Anerkennung eines asymmetrischen Verhältnisses zwischen den Schüler\*innen und den Lehrpersonen. Elaborativ schließt Dw mit der Beschreibung von Lehrer\*innen an, denen ein Interesse an einer spannenden Gestaltung des Unterrichts bzw. eine Abwechslung der Vermittlungsformen zugeschrieben wird („Spiele“, „was lesen“). In Bezug auf die vorangegangene Elaboration erwähnt Dw erneut die Gruppe der Lehrpersonen mit einem Mangel an *Autorität* und validiert damit die *Autorität* von Lehrpersonen als entscheidendes Kriterium für den Unterricht. Lehrpersonen ohne *Autorität* werden erneut im negativen Gegenhorizont verortet, da diese die erwartbare Aufmerksamkeitsherstellung und -erhaltung nicht leisten können („nich ma mitbekommt wenn sie schreien“). Das Durchsetzungsvermögen einer Lehrperson wird als wichtige Fähigkeit und damit als Essenz von *Autorität* entworfen und als positiver Gegenhorizont aufgespannt.

Ergänzend wird von Bm ein individuell orientierter Lehrstil beschrieben. Das Charakteristikum dieser Lehrer\*innen besteht in der individuellen Zuwendung und Förderung der Schüler\*innen. Bm weist auf die persönlichen Defizite hin und schlägt weitere Handlungsoptionen vor. Im Verlauf der Interaktionssequenz knüpft Bm erneut an die Beschreibung der Lehrperson, welche Frontalunterricht durchführt, an und beginnt mit der Schilderung des Unterrichts. Dw schließt an die Aussage von Bm an. Ein substanzieller Aspekt des Unterrichts besteht in der Gefahr, dem temporalen Unterrichtsablauf nicht folgen zu können. Dies wird als Bedingung zur Teilnahme am Unterricht gedeutet. Während des Sprechens von Dw validiert Bm diese Aussage. Dw setzt die Beschreibung weiter fort und fügt ergänzend hinzu, dass nur „der Stärkere [mit]kommt“. Es dokumentiert sich, dass Unterricht als selektiver Wettbewerb konstruiert wird, der in der Zuständigkeit

der Schüler\*innen liegt. Im Fall des fehlenden Anschlusses sind die Schüler\*innen aufgefordert, diesen über die anderen Schüler\*innen herzustellen. Der fehlende Unterrichtsanschluss geht mit dem irreversiblen („auf ewig“) Verlust von Leistungsfähigkeit einher („Loch bei diesem Stand“), bzw. die Schüler\*innen können diesen nur mittels Selbsthilfe reduzieren. Die fachliche Erläuterung der Lehrperson wird in dieser Form des Unterrichts als eine knappe Ressource beschrieben. Bm validiert die Aussage von Dw. Die Herstellung von Anschlussfähigkeit an den Unterricht wird als normative Erwartung an das Schüler\*innen-Sein entworfen. Die Diskussion um den Frontalunterricht wird von Dw durch die Ergänzung des Ertrags des Frontalunterrichts auf den Wissenserwerb bewertet.

In der Konklusion von Dw zeigt sich, dass ein Auswendiglernen zwar eine ausreichende Grundlage für die Teilnahme am Unterricht darstellt, aber dieses wird von den Begriffen des *Lernens* und *Verstehens* abgegrenzt. Damit wird die Reproduktion von Inhalten zwar als eine ausreichende Strategie zur Herstellung von Anschlussfähigkeit beschrieben, die jedoch im negativen Gegenhorizont verortet wird. *Verstehen* und *Lernen* werden als normative Anforderungen an den Unterricht entworfen, dennoch dokumentiert sich immer wieder in den Beschreibungen, dass diese als nicht durchgehend harmonisierend erlebt werden. Im Hinblick auf den Wissenserwerb wird ein Streben nach Verstehen der vermittelten Inhalte rekonstruierbar.

Im weiteren Verlauf der Diskussion interessiert sich Iw durch immanente Nachfrage für die Beschreibung der Lehrpersonen mit *Autorität*. Diese erfolgt bei den Lehrpersonen durch die Herstellung von Aufmerksamkeit beim Betreten des Raums. Die darauf folgende Stille im Raum wird als besonders relevant wahrgenommen, durch mehrheitliches Wiederholen betont („alle leise [...] dann alle leise“) und als Disziplinierung beschrieben. Es dokumentiert sich, dass die Herstellung von Disziplin schon beim Betreten des Raums als wichtiges Merkmal *autoritärer* Lehrpersonen gedeutet wird. Dies wird insofern relevant, als dass der Erhalt der Aufmerksamkeit der Schüler\*innen durch die Techniken der Disziplinierung als fragil beschrieben wird. Die ruhigen Phasen des Unterrichts werden zwar als gewinnbringende Gelegenheit für das Lernen beschrieben, sind allerdings von Langeweile gekennzeichnet. Dies wird von Am und Ew validiert. Die Disziplinierung wird aufgrund lediglich temporaler Wirkung als nicht ausreichendes Merkmal der Aufmerksamkeitsherstellung gedeutet.

Ferner dokumentiert sich, dass der Frontalunterricht prinzipiell als eine Unterrichtsform beschrieben wird, in der die Aneignung von Inhalten möglich ist. Gleichzeitig wird diese soziale Form als – insbesondere für die Sicherung der Aufmerksamkeit der Schüler\*innen – fragiles Konstrukt gesehen, welches größtenteils über Disziplinierungsmaßnahmen herstellbar ist. Die Langeweile, die zum „Kopf auf den Tisch legen“ führt, wird als von der Institution nicht geduldetes Verhalten beschrieben, wodurch die normative Erwartung der Institution zur Aufmerksamkeit rekonstruierbar wird. Der quantitative Anteil des Frontalunterrichts wird kritisch beurteilt und aufgrund der Kenntnis von weiteren sozialen Unterrichtsformen kritisiert. Einige Lehrpersonen werden bezüglich möglicher Formen der Aktivierung der Schüler\*innen als nicht ausreichend um diese bemüht beschrieben, obwohl dafür durchaus, so Dw, ausreichende Erkenntnisse vorliegen. Ew differenziert daran anschließend die Problematik des Frontalunterrichts weiter und ergänzt diese um den Aspekt der fehlenden Motivation bei den Schüler\*innen. In der Ergänzung von Ew werden zwei Formen des Lernens entworfen: einerseits das als negativ beschriebene „stumpfe Lernen“, welches als eine Kombination von verpflichtendem Zuhören und Schreiben beschrieben wird, und andererseits das Lernen, welches im Kontrast zur ersten Form „Spaß“ aufzeigt. Als Kernmerkmale dessen werden „Beispiele, Experimente und Gruppenarbeit“ aufgeführt. Das Streben nach aktivem Lernen und sozialem Austausch während des Unterrichts wird im positiven Gegenhorizont verortet.

Die Elaboration von Ew wird von Am validiert. Bm schreibt in einer hypothetischen Formulierung („Gefühl [...] eigentlich [...] irgendwie“) der Gruppenarbeit prinzipiell die Steigerung der Effektivität und der Quantität des Lernens zu („viel besser lernt“). Dw schließt an Bm im Modus einer beweisenden Argumentation an und verschiebt diskursiv den von Ew beschriebenen motivationssteigernden Beitrag der Gruppenarbeit auf deren Beitrag zur Steigerung des Lernens. Die Gruppenarbeit ermöglicht im Gegensatz zum Frontalunterricht, das fehlende Verständnis von Inhalten bei den Mitschüler\*innen sichtbar zu machen, und dient präventiv der Minimierung eigener Fehler. Die Fehler an sich werden im Prozess der Gruppenarbeit positiv konnotiert, jedoch in Bezug auf die zukunftsgerichtete Leistungserbringung im negativen Gegenhorizont verortet („das wäre schlecht“). Eigenständiges Arbeiten wird in diesem Zusammenhang aufgrund der Automatisierung der Fehler als besonders gefährlich gesehen („Gewohnheitssache“). Die Gruppenarbeit wird als lernende Tätigkeit, welche auch Fehler präventiv sichtbar machen soll, entworfen.

Bm schließt an die Aussage von Dw insofern an, als dass eine thematische Verschiebung in Richtung der Verhandlung des Themas *Autorität* unternommen wird. In der Beschreibung zeigt sich, dass diese mit der Durchführung von Sanktionsmaßnahmen verbunden wird. Bm verdeutlicht dies, indem erneut zwei Lehrpersonengruppen entworfen werden. Dabei wird die Notwendigkeit der Disziplinierung implizit angenommen und als eine der Anforderungen an Lehrpersonen betont.

Dw validiert die Elaboration von Bm. Im Modus einer Exemplifizierung entfaltet sie erfahrungsbasiert die unterschiedliche Praxis des Umgangs mit Abwesenheit vom Unterricht. Dabei wird die Gruppe der regelmäßig anwesenden Schüler\*innen als von einer ungerechten Adressierung durch die Lehrpersonen betroffen beschrieben. Die Schüler\*innen, welche die normativen Erwartungen der Institution erfüllen, werden von den Lehrpersonen bei singulärem Fehlen mit negativer Aufmerksamkeit adressiert. Dw bemängelt, dass Schüler\*innen, welche die Erwartungen nicht erfüllen bzw. dem „System“ keine Anerkennung schenken („die die [...] alles falsch machen und (.) halt das (.) ganze System [...] ignorieren“), im Gegensatz dazu mit positiv-stärkender Aufmerksamkeit adressiert werden. Es wird eine Konkurrenzorientierung im Hinblick auf die Anerkennung durch die Lehrpersonen im Falle der Regelbefolgung („die die permanent kommen und alles (.) machen wie es sein soll“) markiert. Damit wird ein normativer Anspruch von Gerechtigkeit an die Institution erhoben, der durch die Praxis einiger Lehrpersonen als nicht eingelöst gedeutet wird. Die Sanktionierung wird als ein ausgleichendes Element der Gerechtigkeit im positiven Gegenhorizont verortet („und da da folgt auch keine Strafe“). Gerechtigkeit wird als eine Gleichheit der Normen und der Sanktionierung für alle Schüler\*innen beschrieben. Anschließend validiert Ew teilweise die Aussage von Dw und eröffnet hypothetisch die Möglichkeit einer nicht-klassenöffentlichen Sanktionierung („zumindest hat man nicht das Gefühl“). Dw widerspricht der Aussage von Ew und wiederholt das Fehlen von Sanktionierungen, woraufhin Am die Aussage erneut hypothetisch abschwächt. Dw ergänzt ihre Aussage durch eine erfahrungsbasierte Schilderung im Modus einer Exemplifizierung und bringt den Diskussionsabschnitt mit der Forderung nach einer Strafe zur Konklusion. Es zeigen sich zwar Differenzen zwischen den Diskutant\*innen auf der Ebene der Praxis der Sanktionierung, dennoch wird der normative Anspruch von deren Notwendigkeit als Moment der Gerechtigkeitsherstellung im Sinne der normativen Konstruktion entworfen und gleichzeitig im positiven Gegenhorizont verortet.

Auf die Nachfrage von Iw zur Beschreibung des Unterrichts am Anfang des Gesprächs wurde die Unterrichtsdurchführung in zwei kontrastiven Formen beschrieben, wobei der überwiegende Teil des Unterrichts (zu „neunzig Prozent“) aus Frontalunterricht besteht. Iw stellt eine immanente Nachfrage nach einer Beschreibung des typischen Unterrichtsablaufs der weiteren „zehn Prozent“ (00:09:14-00:09:57). Dw entwirft den beispielhaften Verlauf einer Unterrichtsstunde, welche als besonders selten beschrieben wird. Als Merkmale werden Freiheit und Offenheit eingeführt. Exemplifiziert werden diese durch die Erlaubnis der Unterhaltung mit den anderen Schüler\*innen während des Unterrichts sowie die Möglichkeit, eigene Entscheidungen bezüglich der Zeit der Aufgabenbearbeitung zu treffen. Bemängelt wird, dass solche Unterrichtsstunden nur selten im unterrichtlichen Alltag vorkommen. Es wird betont, dass, auch wenn die Schüler\*innen „sich auch mal mit [ihren] Nachbarn unterhalten“ und „auch mal quer durch die Klasse rufen“, dieser Unterricht die Bearbeitung von Aufgaben als Anforderung an die Schüler\*innen stellt, was von ihnen geleistet wird („die erledigen wir meistens auch meistens“). Die Erledigung der Aufgaben wird über die Möglichkeit, „Freizeit“ zu haben, entworfen. Im negativen Gegenhorizont wird verortet, dass nach dem Erledigen des Pensums an geforderten Aufgaben eine Stagnation des Arbeitsprozesses entsteht, was sich in der Aussage von Dm zeigt: „Ja, und, wenn wir diese Aufgaben dann erledigt haben dann ist es auch wieder so dass man dann meistens nur (.) nur rumsitzt.“ Damit dokumentiert sich ein Streben nach permanenter Arbeit.

Es folgt die Beschreibung des Fach-1-Unterrichts, welcher als ein besonders positiv erlebter Unterricht exemplifiziert wird. Ew und Dw validieren die Aussage von Bm in einer konjunktiven Übereinstimmung bezüglich der positiven Bewertung der Unterrichtsdurchführung. Bm setzt die Elaboration fort und berichtet, dass die Lehrperson sich durch eine offene Art des Redens und die Behandlung von überwiegend interessanten Themen auszeichnet („immer sehr interessant eigentlich immer“). Das Unterrichtsbeispiel von Fach 1 bildet den positiven Gegenhorizont der Unterrichtskonstruktion in einem kontrastiven Vergleich zur Konstruktion von Unterricht am Beispiel des Frontalunterrichts.

Dw validiert die Aussage von Bm und bewertet die Durchführung bzw. die „Art des Unterrichts“. Bm validiert diese Aussage. Dw beschreibt anschließend, dass es der Lehrperson gelinge, auch die Schüler\*innen, welche „wirklich konsequent gelangweilt sind die es fast sich zum zum Training ((@(.)@)) machen gelangweilt zu sein“, in das

Unterrichtsgeschehen einzubeziehen bzw. Faszination für die Unterrichtsinhalte zu vermitteln. Das Zulassen von Diskussionen zwischen den Schüler\*innen während des Unterrichts führt zur freudigen Teilnahme am Unterricht. Hiermit wird der Lehrperson die Motivationsfunktion als eine wichtige normative Erwartung zugeschrieben.

Bm ergänzt die Elaboration von Dw durch die Aussage, dass sich der Fach-1-Unterricht kontrastiv zu anderen Unterrichtsformaten durch eine Pluralität an richtigen Antwortmöglichkeiten auszeichne bzw. die Differenz von korrekt und inkorrekt nicht zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs mache. Dadurch gelingt es der Lehrperson in besonderem Maße, die Beteiligung der Schüler\*innen am Unterricht zu ermöglichen. Dw validiert mit ihrer Beschreibung den Verzicht auf die Bewertung der Schüler\*innen-Äußerungen während des Fach-1-Unterrichts als Kontrast zur anderen Unterrichtsform.

Die Abwesenheit der Markierung als korrekt/inkorrekt im Unterrichtsgespräch wird im positiven Gegenhorizont verortet. Die Beteiligung am Unterrichtsgespräch ist wegweisend für die Leistungserbringung und fungiert als normative Erwartung in der Konstruktion von Unterricht. Es dokumentiert sich, dass die Möglichkeit, sich im Unterricht ungezwungen nach inhaltlichem Interesse zu beteiligen, den positiven Gegenhorizont der Unterrichtskonstruktion formt.

### **Unterthema: Unterrichtliche Vermittlung**

Im zweiten Drittel der Gruppendiskussion greifen die Schüler\*innen erneut selbstläufig die Beschreibung des überwiegenden Konstrukts des Unterrichts auf. Dabei schließen sie an die Beschreibung des alltagspraktischen Unterrichtserlebens an. Die Passage entsteht, nachdem die Schüler\*innen explizit zu mündlichen Noten befragt wurden (00:42:22–00:47:58). Im Verlauf des Gesprächs werden die Leistungserbringung und die Art der Inhaltsvermittlung im Unterricht als miteinander verknüpft diskutiert.

Dw: Ja is des den... (.) Man hat (.) so (.) ä:h des is ja bei unserm: Lehrer der (.) der reitet ja immer so voran und (.) wenn man was nich versteht hat man diese Lücke halt und (.) er macht das allerdings immer son bisschen pyramidenmäßig er bringt uns <sup>L</sup> Cm?: Mmh <sup>J</sup> ein paar Sachen bei (.) und da drauf (.) bauen dann die andern <sup>L</sup> Im: MmMmh. <sup>J</sup> Sachen auf

Im: MmMmh

Dw: Allerdings sagen wir es so wenn man jetzt (.) bei ner Pyramide (.) die unterste Reihe einfach <sup>L</sup> Im: Mpf <sup>J</sup> weglässt (.) <sup>L</sup> Im: MmMmh <sup>J</sup> Die hat man nich (.) und dann versucht man krampfhaft alles oben drauf zu stapeln (.) das funktioniert nicht (.) da kann man dann noch so oft alles wieder hochheben und neu rauflegen (.) es funktioniert nich da is nichts worauf es steht (2)

Ew: Nnh und (.) zum Beispiel auch in Fach2 ham wir (.) ganz viele das Problem (.) dass dieser Lehrer wirklich erklär::t (.) aber erklärt er (.) für:: (.) na ja (.) so (.) weil er <sup>L</sup> Bm: Mpf <sup>J</sup> es weiß aber er erklärts jetz nich so dass wir es versteh::n

Bm: MmMmh.

Dw: Er erklärts uns (.) <sup>L</sup> Ew: Oder zumindest... <sup>J</sup> er erklärts <sup>L</sup> Ew: Hallo::? <sup>J</sup> immer so... (.) Tschuldigung

Ew: Danke::

Bm: Mpf

Am: (( @(.@) )) <sup>L</sup>

Ew: Ehm:: <sup>L</sup> Dw: (( @(.@) )) <sup>J</sup> erklärt (.) wirklich (.) so dass wir (.) w- wissen was wir machen sollen aber nich wieso wir:: (.) das machen. (.) zum Beispiel n Fachbegriff\* erklärt er uns das müsst ihr da hinschreiben und das da (.) aber wieso wir das jetzt so machen ((dabei lachend)) sollen das::erzählt er uns nich

Bm: Ja und auch (.) ehm (.) er: erz- eh... (.) manchmal hat man das Gefühl dass man bei dem Lehrer (.) dass er uns (.) irgendwelche Begriffe erklärt nur weil er Begriffe weiß um z- zu zeigen <sup>L</sup> Ew: (( @(.@) )) <sup>J</sup> wie (.) was das <sup>L</sup> Am: (( @(.@) )) <sup>J</sup> dahi- also (.) nur zu zeigen dass ers weiß aber (.) man <sup>L</sup> Im?: MmMmm <sup>J</sup> weiß gar nich was er damit meint oder (.) ger häts- viel einfacher erklärn können oder vielleicht auch mal (.) nn::h (viel)leicht n Beispiel oder so so wenns zum ersten Mal überhaupt n Grundstein darauf gebaut is und dann (.) versteht vielleicht und dann vielleicht die Sachen dazu auswendig lernen (.) wie- so (.) ja aber manchmal da hat man echt nur das Gefühl dass einfach (.) ja ich möchte euch jetz zeigen (.) welche coolen Begriffe ich da (.) kenne (.) <sup>L</sup> Ew, Dw: ((lachen)) ja <sup>J</sup> als-o (( @(.@) )) Se-de-map ((Nase hochziehend)) Äh eh ihr könnt das aber (.) nicht lernen dann so.

[...]

Dw: Es is immer so dieses (.)wir fangn ein Thema ein wir schneiden es an das is als würde man sich ganz viel Kuchen kaufen erst kaufen wir uns einen Kuchen (( @(.@) )) den schneiden wir dann an sta- schneiden ein Stück raus (.) stelln das Stück bei Seite schieben den Kuchen weg holen den nächsten Kuchen und schneiden wieder ein Stück raus und (.) a::h man könnte diese (.)Stücke am Ende zwar zusammensetzen (.) aber da die Kuchen alle ne andere Form hatten n-würde das nichts ergeben also wär äh dann einfach nur Kuchenmatsch! (.)

Dw greift erneut die schon am Anfang der Gruppendiskussion verhandelte Beschreibung vom Frontalunterricht auf. In dieser wurde elaboriert, dass der Unterrichtsablauf weniger an den Verstehensprozessen der Schüler\*innen, sondern vielmehr an der Abarbeitung der Themen orientiert ist, was als problematisch beschrieben wurde, da es „auf ewig son Loch bei diesem Stand“ erzeugt. Auch diese Sequenz wird erneut mit der durch den Unterrichtsablauf entstehenden „Lücke“ eingeleitet, deren Entstehen im Nichtverstehen der Inhalte verortet wird. Zwar wird der Lehrperson Sinnhaftigkeit bei der Themenauswahl zugeschrieben, indem ein logischer Aufbau der Themen festgestellt wird („immer son bisschen pyramidenmäßig er bringt uns [...] ein paar Sachen bei (.) und da drauf (.) bauen



dann die andern [...] Sachen auf“), dennoch wird die fehlende Sicherung des inhaltlichen Verstehens problematisiert, was sich in dem Begriff „Pyramide“ zeigt. Damit wird Unterricht implizit mit der normativen Erwartung der Vermittlung und Sicherung der Verstehensprozesse entworfen. Die Aneignung von Inhalten wird implizit angestrebt und dennoch durch die Praxis der Vermittlung begrenzt („aber er erklärt jetzt nicht so dass wir es verstehen“). In diesem Sinne wird ein handlungspraktisches Streben nach Orientierung des Vermittlungsgeschehens an den Verstehensprozessen markiert. Das Verstehen der unterrichtlichen Inhalte wird erneut als positiver Gegenhorizont der Gruppe validiert.

Ew berichtet, dass der Schwerpunkt der Erklärung der Lehrperson überwiegend auf der Deskription der Bearbeitung und weniger auf der Erläuterung der inhaltlichen Bedeutsamkeit liege. Die Sinnhaftigkeit dieses Vorgehens ist den Schüler\*innen nicht zugänglich und wird bemängelt. Da der Anspruch des Verstehens den positiven Gegenhorizont bildet, befindet sich die alltägliche Praxis der Vermittlung in einem Kontrast dazu. Die überwiegende unterrichtliche Praxis des stattfindenden Unterrichts wird von Ew als kollektive Erfahrung entfaltet. Es wird eine mechanische, auf die Reproduktion des Verfahrens beschränkende Vermittlung während des Unterrichts entworfen. Dies steht in einem impliziten Widerspruch zum Streben nach einer Nachvollziehbarkeit der Sinnhaftigkeit der angewendeten Verfahren.

Bm schließt validierend an die Elaboration von Ew an und beschreibt den Unterrichtsablauf ergänzend im Modus einer erfahrungsbasierten Schilderung. Dies erfolgt über eine normative Konstruktion („hat man das Gefühl“, „hat man echt nur das Gefühl“), nach der die Lehrperson punktuell beliebige Inhalte erläutert, um den eigenen Wissensvorsprung gegenüber den Schüler\*innen zu markieren. Aus Sicht der Schüler\*innen wird in diesem Unterricht eine asymmetrische Wissenshierarchie hergestellt. Der Erwerb des fachlichen Wissens wird in der Beschreibung als Aufbaumodell entworfen.

Es besteht eine konjunktiv erlebte Differenz zwischen der Vermittlung der Inhalte und deren Nachvollziehbarkeit auf der Seite der Schüler\*innen. Es wird implizit nach einem Unterricht gestrebt, welcher durch die Vermittlung der Sinnhaftigkeit der Inhalte gekennzeichnet ist. Das implizite Streben bezüglich des Wissens von unterrichtlichen Inhalten wird als eine Kombination von Wissen und Verstehen entfaltet (wie und warum). Der positive Gegenhorizont ist die Nachvollziehbarkeit der Inhalte, welche durch die Vermittlungspraxis einiger Lehrpersonen begrenzt wird.

Im weiteren Verlauf wird die thematische Verhandlung von Unterricht weiter diskutiert und durch eine metaphorisch dichte Beschreibung des Unterrichtsablaufs besonders ausdrucksvoll dargestellt. Dw vollzieht dies anhand einer Kuchenmetaphorik. Sie beschreibt den alltäglichen Unterrichtsablauf als Kreislauf eines mehrschrittigen Vorgehens im Umgang mit den unterrichtlichen Themen. Diese werden dem Kollektiv („uns“) in Form eines Ausschnitts des Gesamtthemas zur Verfügung gestellt. Anschließend wird aber nicht weiter an dem Thema gearbeitet, sondern das Gesamtthema, von dem nur ein Ausschnitt angeboten wurde, weggeschoben und ein neues Thema angeboten („Erst kaufen wir uns einen Kuchen (( @(.)@ )) den schneiden wir dann an sta- schneiden ein Stück raus (.) stelln das Stück bei Seite schieben den Kuchen weg holen den nächsten Kuchen“). Als negativer Gegenhorizont fungiert hierbei die anschließend fehlende Möglichkeit einer wohlgeformten Zusammensetzung der unterschiedlichen Themen zu einem Ganzen, denn durch deren Unterschiedlichkeit in der Form ergibt sich „einfach nur Kuchenmatsch“. Im Anschluss wird von Dw erneut die Konstruktion von unterrichtlichen Inhalten als ein Aufbaumodell validiert. Zudem dokumentiert sich das positive Streben der Gruppe nach der Nachvollziehbarkeit der Sinnhaftigkeit der Themen bzw. von deren gleichförmiger Strukturierung. Hinter der metaphorischen Beschreibung des Kuchens steht die Erzählung über die Handhabung der Inhalte im Unterricht. Von Dw wird kritisch verdeutlicht, dass die Zerschneidung der Inhalte auf kleinere Einheiten mit dem Verlust des Gesamtzusammenhangs des Themas einhergeht. Erstrebenswert wäre, wenn sich in der Gesamtschau kein „Kuchenmatsch“ ergeben würde, aber dies wird durch die alltägliche Praxis des Umgangs mit den Inhalten im Unterricht hinsichtlich des Enaktierungspotenzials begrenzt. Die wenig nachvollziehbare Zersplitterung der Inhalte wird im negativen Gegenhorizont verortet.

## **5.2.2 Oberthema: Leistungsanforderungen**

### **Unterthema: Zwei Sichtweisen**

Die Passage wird durch Iws Frage nach dem Bild des guten Schülers bzw. der guten Schülerin eingeleitet. Besonders interessant an dieser Sequenz ist die thematische Verhandlung dieses Bildes in einer diskursiven Verschränkung von Unterricht und Leistung (00:18:46–00:22:44).

Ew: Mmm::h also auf jeden Fall (.) wenn er sich meldet mitmacht (.) ehm ler:nt (.) fleißig (.) für den Lehrer immer is: das super lernen is immer super für die Lehrer (.) ehm:: (.) hinterfragen finden die Meisten auch total super (.) un::d natürlich gute Arbeiten schreiben das is ja klar

Bm?: Mmmh

Dw: Also (.) das kommt immer drauf an es gibt jetzt natürlich die Meinung (.) was macht aus Sicht der Schüler einen guten Schüler aus und was macht aus Sicht der Lehrer einen guten Schüler aus aus Sicht der Lehrer is es (.) wenn er aufpasst regelmäßig lernt die Arbeiten nich versaut w-Vokabeln (.) alles (.) immer perfekt ist und natürlich im Unterricht still is (.) er muss nich mal permanent (.) die Tafel anstarren und oder den Lehrer anstarren und (.) in im Stoff sein wie sonst was und sich wohlfühlen aber es is einfach diese Tatsache (.) wenn du gute Noten schreibst bist du gut (.) aber aus Schülersicht wärs dann wieder auch was anderes is ich zum Beispiel denke ein Sch- ein guter Schüler muss (.) zu allererst mal ne eigene Meinung haben (.) so wenn man nur dasitzt und die ganze Zeit den Lehrer anguckt und nickt so ja: ja Sie haben vollkommen Recht ich ich (.) liebe was Sie sagen! das (.) äh das geht nich (.) das is wirklich schrecklich wenn n Schüler sowas macht aber wenn man wieder mal sagt so beispielsweise s- (.) dass sie ham jetz Ihre Meinung genannt aber Sie können uns Ihre Meinung so nich beibringen (.) ihre Meinung is ihre Meinung und (.) ich vertrete ne (( @(. )@ )) andere Meinung! (.) nja das (.) is (.) einfach so (.) wichtig dass man auch seine eigene Meinung vertreten kann (.) und (.) dann kommt natürlich auch diese Sachen wie Aufpassen und Still sein im Unterricht die andern nich Stören aber für mich is ne eigene Meinung haben immer (überhaupt) das Wichtigste (5)

Iw: Seht ihr auch son (.) Unterschied zwischen diesen (.) was is guter Schüler aus Sicht der Lehrer und was is guter Schüler aus Sicht der Schüler (.) wie würdet ihr das beschreiben

Am: Jeder hat jan (.) seine eigene Meinung ne (.) kann man ja schlecht (.) wenn jemand (.) sein- oder (.) ne andere Meinung hat kann man ja schlecht sagen das is falsch oder sowas Zz-... (.) geht ja so nich (.)

Dw: Ja das is n bisschen als würde man sagen wenn ich jetz (.) zum Beispiel bm was is deine Lieblingsfarbe äh nn- (.) du sachst meinetwegen jetz blau und sach ich nein falsch! (.) einfach falsch! (( @(. )@ )) blau is jetz nich deine Lieblingsfarbe so kommt das rüber wenn man die Meinung eines andern (( @(. )@ )) einfach unterdrücken will oder versucht ihm ne andere Meinung einzublauen das is dann als würde ich sagen so nein du magst jetz Rot lieber! (.) das is hier jetz einfach so du magst Rot lieber (( @(. )@ )) sonst sonst (.) bist du (( @(. )@ )) sonst <sup>L</sup> Ew: N schlechter Schüler <sup>J</sup> bist du einfach schlecht <sup>L</sup> Am?: (Mach ich is doch lila immer) <sup>J</sup> Ja (.) sonst bist du n schlechter Schüler (.) wenn du jetz Rot lieber magst als Blau!

((diverse Atmer)) (5)

Iw: Und wer macht dieses... (.) ehm (.) dieses Nicken oder (.) Zustimmung so bei den Lehrern so was du beschrieben hast (.) Ehm w- was sind das (.) für... <sup>L</sup>

Dw: Das sind Ja-Sager einfach es sind Menschen die denken: (.) ich gefalle einem Lehrer umso besser umso mehr ich ihm Recht gebe! wenn ein Lehrer sich wertgeschätzt fühlt und (.) wirklich das Gefühl hat dass er i:mmer im Recht ist egal was er sagt der nun sagen könnte ich... (.)w- die rassistischsten oder schlimmsten Kommentare abgeben könnte wenn da Schüler sitzen die die ganze Zeit ni:cken und ja sagen fühlen die sich immer in ihrer Meinung bestärkt (.) <sup>L</sup> Am?: Mpf <sup>J</sup> und -enn fühlen die sich so richtig so toll und äh beispielsweise (.) Lehrer wenn da jetz Schüler sind die sagen nein nein Sie machen (.) tollen Unterricht weil sie glauben dass es dann einen Bonus gibt (.) dann fühlt der Lehrer sich natürlich bestärkt das sollte so nich sein man sollte einem (.) man sollte auf Augenhöhe mit einem Lehrer sprechen können und sagen können (.) <sup>L</sup> Bm?: ((langer Atmer)) <sup>J</sup> was man will und was nicht (.) und was (.) ob man auch einfach nich kann und was nicht (.)

Am: Vielleicht <sup>L</sup> Dw: (W- was....)<sup>J</sup> ham die ja einfach nur die gleiche Meinung

Dw: Ja: das (.) glaub ich eh das is dann das is dann wieder was anderes seine eigene <sup>L</sup> Am: MmMmh <sup>J</sup> Meinung sagen is (.) wichtig wenn man die gleiche Meinung hat wie der Lehrer is das eine Sache aber na ja es is (.) wiederum was ganz anderes wenn man wirklich die ganze Zeit nur dasitzt und immer zustimmt du kannst nich Eins-zu-eins die gleiche Meinung in allen Sachen haben wie ein anderer Mensch <sup>L</sup> Bm?: Mpf <sup>J</sup> (.) das is ein (.) das is eigentlich so gut wie unmöglich (3)

Am: Ja::: <sup>L</sup>

Iw: ( ) <sup>J</sup> Mm?

Am: Ja:

Ew: Mpf

Dw:(( @(.>@ ))

Bm: Mm

Ew schließt an die Nachfrage von Iw insofern an, als dass sie eine Basisbedingung anhand von Beispielen von Aktivitäten einführt, welche aus Sicht einer Lehrperson eine\*n gute\*n Schüler\*in ausmacht. Die Konstruktion der\*s guten Schülers\*in wird über die Prozesse der Sichtbarmachung der Beteiligung am Unterricht entworfen. Es zeigt sich erneut eine Lehrerorientierung, indem die Lernprozesse der Schüler\*innen als besonders relevant für die Lehrpersonen beschrieben werden. Eine weitere Basisbedingung, welche nur bei einigen Lehrpersonen als erfolgreich entworfen wird, ist das Hinterfragen. Lernen und Hinterfragen werden von Lehrpersonen als in besonderem Maße geschätzte Aktivitäten wahrgenommen. Die Beschreibung der\*s guten Schülers\*in wird zuletzt über die schriftliche Leistung gerahmt und das Erbringen von guten schriftlichen Noten als natürliche und selbstverständliche Eigenschaft des Konstrukts entworfen. Es werden zwei Sphären der Aktivitäten zu den institutionellen Anforderungen aufgemacht: zum einen die selbstverständliche Erbringung von guten schriftlichen Arbeiten und zum anderen die Sichtbarkeitsherstellung von aktiver Teilnahme am Unterricht. Die Zertifizierung von schriftlichen Arbeiten in Form einer Bewertung und die Aktivitäten im Unterricht werden an den Lehrpersonen orientiert entfaltet. Die Tätigkeit des Hinterfragens wird mehr oder weniger als eine Vorliebe der Lehrpersonen gedeutet.

Bm validiert die Beschreibung von Ew. Daraufhin relativiert Dw die Elaboration von Ew insofern, als dass sie auf die Notwendigkeit einer differenzierteren Sichtweise zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen hinweist. Die institutionellen Erwartungen werden als ein

Streben nach Perfektion beschrieben, was sich beispielhaft in der Erwartung permanenter Aufmerksamkeit und der Beteiligung zeigt. Ferner wird die Perfektion als eine komplette Übereinstimmung zwischen den Anforderungen der Lehrpersonen und den darauf gerichteten Aktivitäten der Schüler\*innen entworfen. Dw fügt hinzu, dass die eigene Meinungsäußerung eine besonders erstrebenswerte Fähigkeit von Schüler\*innen sein sollte und diese auch argumentativ sichtbar gemacht werden muss („ich vertrete [...]“), um den Verlust der Eigenpositionierung im unterrichtlichen Diskurs zu vermeiden. Dennoch werden diese individuellen Widerstände nur mit Blick auf die Lehrperson konstruiert und validieren erneut die Lehrerorientierung.

In Dws Anschluss an Ew zeigt sich eine konkurrierende Diskursorganisation hinsichtlich der Interpretation der institutionellen Anforderungen. Die Aktivität des Hinterfragens kann als lehrerorientierte Strategie zur Erzeugung von Passung und als schülerorientierte Strategie zur Sichtbarmachung des eigenen Widerstands gedeutet werden. Nach der Beschreibung von Dw richtet Iw die immanente Nachfrage bezüglich der zweiten Sichtweise auf das Bild der\*s guten Schüler\*in an die weiteren Diskutant\*innen. Daraufhin sprechen Am und Dw von der Schwierigkeit der Beurteilung der Meinungsverschiedenheit. In diesem Zusammenhang zeigt sich implizit ein erfahrungsbasiertes Spannungsverhältnis zwischen der erwarteten Übernahme der institutionellen Ansichten und der eigenen Positionierung.

Iw interessiert sich mit der immanenten Nachfrage bezüglich der beschriebenen Schüler\*innengruppe, welche nicht die eigene Meinung sichtbar vertritt. Dw schließt an die Nachfrage an und beschreibt diese Gruppe als „Ja-Sager“. Die Herstellung einer kompletten Überstimmung mit der Sichtweise der Lehrperson wird als eine Bonusstrategie zur Gewinnung der Gunst der Lehrperson gesehen. In der Art und Weise der Beschreibung wird eine implizite Ablehnung der Strategie der Unterwerfung unter die Meinung der Lehrperson und die damit einhergehende Steigerung der Leistung markiert. Implizit wird eine konkurrierende Differenz zur Gruppe dieser Schüler\*innen durch deren Abwertung hergestellt, wobei indirekt die Künstlichkeit der institutionellen Interaktion abgelehnt wird.

Am äußert sich antithetisch zur Elaboration von Dw und lehnt die Abwertung ab, indem er die Möglichkeit einräumt, dass die von Dw beschriebene Strategie nicht die Exemplifizierung der Künstlichkeit darstellt, sondern eine Übereinstimmung der Meinungen stattfindet. Auch in dieser Antithese zeigt sich ein konjunktives Streben nach

Ablehnung der Künstlichkeit und nach Bewertung der Leistung anhand nicht-askriptiver Merkmale. Dw stimmt der Aussage von Aw zu. In der Sequenz räumt Dw die Möglichkeit der tatsächlichen Überstimmung zwischen der Meinung der Lehrperson und der der\*s Schülers\*in ein, beschränkt aber deren allgemeine Gültigkeit. Am validiert die Elaboration von Dw. Auch mehrere Diskutant\*innen validieren die Elaboration von Dw. Die komplette Passung zwischen der Lehrperson und den Schüler\*innen wird konjunktiv im negativen Gegenhorizont verortet. Diese Passage validiert erneut die Ablehnung der vollkommenen Übereinstimmung mit den institutionellen Anforderungen. Insgesamt zeigt sich, dass die Fähigkeit zur Erläuterung des eigenen Standpunkts die konjunktiv erstrebenswerte Praxis der Teilnahme am Unterricht darstellt und teilweise als Praxis des Widerstands der Schüler\*innen gegen die Institution interpretiert wird.

### **Unterthema: Aussehen**

Beim Diskutieren über das Bild der\*es gute\*n Schüler\*in sprechen die Schüler\*innen darüber, dass die Praxis der stetigen Zustimmung zu allen Tätigkeiten der Lehrpersonen als ein Versuch gelte, der von einigen Schüler\*innen unternommen würde, um einen „Bonus“ zu erhalten. Als problematisch wird dabei gesehen, dass die Zustimmung ohne eine Argumentation erfolgt und nur eine Strategie zur Herstellung der Passung zur Lehrperson darstellt. Die Notwendigkeit der Argumentation wird konjunktiv validiert und im positiven Gegenhorizont des Konstrukts verortet. Dies wird als legitime Art und Weise der Anerkennungsmechanismen entworfen und von einem „zwanghaften Bedürfnis“ nach Akzeptanz abgegrenzt. Die Differenz zu anderen Schüler\*innen wird als Konkurrenz zwischen ihnen gedeutet. Es gibt diejenigen, die Anerkennung und Zuschreibung von Leistung auf der Grundlage affektiver Beurteilungselemente („gefallen, mögen“) erlangen („Bonuspunkte“), und diejenigen, welche die als objektiv tatsächlich beschriebene Leistung erbringen, aber sich von den ersten Gruppen nicht in der endgültigen Bewertung unterscheiden können. Daraufhin entsteht eine Unterhaltung darüber, in welchem Verhältnis die Bewertungsanforderungen zur Bewertungspraxis stehen. Diese Sequenz überschneidet sich thematisch mit dem Oberthema Leistung, gleichzeitig werden hier die erfahrungsbasierten Erwartungsstrukturen sichtbar (00:24:40– 00:30:33).

Bm: Kein Lehrer kann einfach äh jeden Schüler einfach objektiv (.) ehm bewerten manch mal <sup>L</sup>  
 Dw: MmMmh. <sup>J</sup> man (.) jede Lehrer (.) handelt n bisschen aus (.) Sympathie zu einer Andern  
 anders Manchmal merkt man das scho::n irgendwie m- Manche versuchen vielleicht sich

irgendwie (.) entweder äh (.) sich (.) höher damit zu bekommen oder entweder (.) aus einer schlechten Position wieder (.) rauszukommen: ja

Dw: Ja also man muss wirklich sehn also erst mal das Aussehen wirkt (.) wirklich sehr auf einn (.) Lehrer dann zweitens es gibt sogar eine Studie die besagt dass (.) na::men (.) wirklich krass <sup>L</sup> Ew: (( @(.@) )) <sup>J</sup> einm <sup>L</sup> Bm: Mpf <sup>J</sup> auf einen Lehrer wirken! und es is (.) wissen- <sup>L</sup> Bm: Mmh <sup>J</sup> also:: wirklich mit dieser Studie wurde fest bewiesen dass Namen wie „Chantal“ oder „Kevin“ (.) da geht ein Lehrer automatisch davon <sup>L</sup> Ew: (( @(.@) )) <sup>J</sup> aus dass dieser Schüler dumm ist! (.) egal ob er ihn kennt oder nicht <sup>L</sup> Bm: (( @(.@) )) <sup>J</sup> es is einfach so (.) das wird dann gesehn ein „Chantal“ oder eine äh (( @(.@) )) ein eine „Chantal“ oder ein „Kevin“ wären für den Lehrer automatisch dumm das is dann wieder ne andere Sache ob diese Person es schafft w- etwas das Gegenteil zu beweisen. (.) das zeugt dann wiederum von Stärke und äh besonderem (.) besondere Intelligenz oder wie auch immer je nachdem in welchem Fach das dann gesehen wird (.) aber (.) es macht halt das Aussehen (.) d- di- (.) die Namen der Charakter es sind hauptsächlich aus-Einflüsse von außen meistens (.) ein Lehrer kann nicht von Anfang an Anfang wissen ok (.) das Kind da is klug! (.) das kann ein Lehrer nich wissen ergo kann es auch nich so behandelt werden (.) also man muss erst mal son Gefühl dafür bekommen (.) wie man mit einem Schüler umzugehen hat damit der seinen Polenz- Potential entfalten kann. (.) und da muss man sich wiederum als Lehrer auch Mühe geben was die meisten nich tun also (.) können sie (.) die meisten Schüler gar nicht mögen we:il.... (.) das muss von beiden Seiten kommen (2)

Cm: Außerdem wies aber (.) gibts auch Lehrer die:: (.) ein bestimmtes Geschlecht vorziehen (.)

Dw: Ja:, die Lehrer gibt es auch!

Bm: (( @(.@) )) (3)

[...]

Bm: Ja zum Thema ehm (.) Lehrer (.) bei uns in ner Klasse is auch so dass wir (.) sehr sehr (.) oft schon Lehrerwechsel hatten <sup>L</sup> Ew?: MmMmh. Ja. <sup>J</sup> zu jeden Fach hatten wir (.) glaub ich gefühlt drei Lehrer (.) immer neu (.) das führt auch in (.) vielen Sachen zu Problemen (.) wie:: man kann::(.) andere Lehrer si- unterrichten immer anders man merkt das dann auch (.) manchmal an den Noten bei mir iss dann Fach2 gewesen kann da äh liegt bestimmt auch daran dass der Unterricht (.) eben schwerer wurde aber (.) von Lernen her mmh bin ich aber auch schlechter darin geworden

Dw: Ja man muss es immer sehen (.) es is ja wie gesacht schon ein Lehrer muss einen Schüler erst mal kennen lernen und das dann in einer Kl- Klasse mit dreißig Personen (.) das dauert ne Weile und (.) wir ham jetzt um (.) fast jedes Jahr (.) Lehrerwechsel gehabt <sup>L</sup> Bm: Jedes Jahr \*Le-\*Lehrerwechsel <sup>L</sup> Im?: Mmh <sup>J</sup> Also kompletter Austausch von allen Lehrkräften wir ham keine einzige Lehrkraft dauerhaft behalten (.) und dann musste natürlich immer wieder musste sich rein- w- äh erst mal wieder (.) muss man erst mal wieder rein kommen in das Ganze man muss sich erst mal wieder mit (.) dem Lehrer quasi (.) anfreunden also so kann man das eigentlich nich nennen aber es is ja (.) <sup>L</sup> Im: MmMmh <sup>J</sup> eigentlich so (.) und (.) das is immer schwierig weil das dauert dann schon wieder dass je nach (.) Person dauert das wieder (.) n ä ne Woche n Tag oder meinetwegen auch mehrere Monate bis die Person sich dem Lehrer gegenüber öffnen kann (.) bis man wirklich wieder drin is im Stoff bis man (.) sich wieder all die Sachen gewöhnt hat und dann is mei::- wenn (.) wirklich alle durch sind damit is schon wieder (.) n Dreivierteljahr um (.) dann hat man noch n Vierteljahr um die Schüler gegrö- wirklich gut zu bewerten davon fallen dann wieder ganz viele Ferien und (.) Urlaubstage <sup>L</sup> Bm?: MmMmh. <sup>J</sup> und ausgefallene Stunden weg (.) und dann (.) werden die Schüler wieder krank wofür man natürlich nichts kann aber äh es is halt so und dann hat man so im Schnitt noch drei Tage bis ne Woche um einen Schüler (.) korrekt zu bewerten nach seinen Talenten nach (.) nach allem was man bewerten sollte und nich nach Aussehen oder (.) ja nach Aussehen Name oder wie auch immer (7)

Bm setzt mit dem Beschreiben der Leistungsbewertungspraxis insofern an, dass die grundsätzliche Objektivität der Leistungsbewertung normativ abgesprochen und problematisierend beschrieben wird, da die affektive Komponente der Leistung, welche in die Bewertung mit einfließt und als Kompensationsstrategie für die Veränderung der Leistungspositionierung fungiert, handlungspraktisch umgesetzt wird.

Dw validiert die Aussage von Bm. In Form einer analytischen Aufzählung differenziert sie die affektiven Merkmale der Leistungsbewertung, indem sie deren askriptive Dimensionen nennt („Aussehen [...], Namen“). Am Beispiel wissenschaftlicher Studien beschreibt sie, dass bestimmte Namen bei den Lehrpersonen prinzipiell mit weniger Intelligenz assoziiert würden. Während des Sprechens lachen Bm und Ew, was darauf hin deutet, dass diese Komponenten der Leistungsbewertung als konjunktives Wissen fungieren. Sollten die stigmatisierten Schüler\*innen das Gegenteil beweisen können, werden sie als mit besonderer Stärke bzw. Intelligenz ausgestattet bezeichnet. Die Art der askriptiven Zuschreibungen wird als fächerabhängig beschrieben. Die Praxis der Zuschreibung von Intelligenz wird im negativen Gegenhorizont verortet, die Intelligenzzuschreibung an sich bei der Leistungsbewertung jedoch nicht. In der Beschreibung der notwendigen Bedingungen der Leistungsfeststellung wird dies als ein Entwicklungsprozess der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung entworfen, indem die Lehrperson ein „Gefühl“ für den individuell-spezifischen Umgang entwickeln muss, um das Potenzial jedes\*er Schüler\*in zu „entfalten“. Der Aufbau der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wird zwar als mühevoll Tätigkeit vor allem seitens der Lehrperson beschrieben, dennoch als beidseitige Tätigkeit konstruiert. Die Anstrengungsbereitschaft der Lehrpersonen zur Entfaltung der angestrebten Beziehung wird von Dw bemängelt. Anschließend fügt Cm zusätzlich zur Elaboration von Dw die Geschlechterdifferenz als weitere Einflussgröße der Leistungsbewertung hinzu, beschränkt seine Aussage jedoch auf nur einige der Lehrpersonen. Dw und Bm validieren die Aussage. Es zeigt sich eine Ablehnung der Verzerrung der Leistungsbewertung durch die askriptiven Merkmale einer Person.

Im weiteren Verlauf der Diskussion sprechen die Schüler\*innen in einem längeren Zwischenabschnitt darüber, dass die Lehrpersonen, welche keine Objektivität bei der Leistungsbewertung anstreben, als weniger für den Beruf einer Lehrperson geeignet gelten können, wobei erneut auch die Vermittlungspraxis angesprochen wird. So wird ein normatives Bild einer Lehrperson entworfen, indem zwei Voraussetzungen für die



Ausführung des Lehrer\*in-Berufs in der weiterführenden Schule entfaltet werden: die Fähigkeit des Umgangs mit den Jugendlichen und das rhetorische Können vor Gruppen. Die Besonderheit der Schüler\*innen-Gruppe an weiterführenden Schulen wird an deren besonderer Entwicklungsphase festgemacht („Pubertät“). Allgemein wird die Schüler\*innen-Gruppe als von der Pubertät determinierte Gruppe entworfen, welche spezifische Anforderungen an die Lehrpersonen dieser Schulform stellt („Ihr wärt auf ner Grundschule super aufgehoben! Ihr könntet so gut mit kleinen Kindern! Aber mit Teenagern (.) is das einfach gar nichts“, 00:28:42). In der Beschreibung von Pubertät wird ein bestimmtes Verhalten naturalisierend und normalisierend entfaltet. So werden z. B. die Praktiken des Widerstands, welche als Behauptung sowie als Testung der Grenzen beschrieben werden, für diese Schüler\*innengruppe besonders hervorgehoben. In der Darstellung der Nichtpassung zum Beruf zeigt sich erneut die Anerkennungsstruktur des Durchsetzungsvermögens der Lehrpersonen, welche naturgemäß am Spezifikum der zu unterrichtenden Gruppe konstruiert wird. Die Gruppe der Schüler\*innen wird zwar different hinsichtlich ihrer Leistungspotenziale, aber als Kollektiv hinsichtlich der generationalen Zugehörigkeit adressiert. Über die Lehrpersonen wird bezüglich ihrer professionellen Eignung analytisch diskutiert. Zudem zeigt sich erneut, dass sich die Lehrperson an der Aufgabe orientiert, prinzipiell allen Schüler\*innen eine individuell orientierte Entwicklung zu ermöglichen.

Bm greift die Proposition von Dw auf und verschiebt die Beschreibung aus dem argumentativen Modus in die erfahrungsbasierte Schilderung der Situation in der Lerngruppe, indem er berichtet, dass sie einen häufigen Lehrer\*innen-Wechsel erlebt. Während des Sprechens von Bm validiert Ew seine Aussage. Der Lehrpersonen-Wechsel wird als problematisch beschrieben, was vor allem an der Differenz im Lehrstil liegt, da dieser einen Einfluss auf die Leistung mit sich bringen kann. Bezogen auf die eigene Erfahrung berichtet Bm, dass sich seine Leistung als Folge der Steigerung des Anforderungsniveaus durch den Lehrer\*in-Wechsel verschlechtert habe. Implizit werden die Anforderungsstrukturen im Unterricht einerseits als von der Lehrperson abhängig und andererseits als den Schüler\*innen nicht direkt zugänglich beschrieben.

Dw schließt an die Elaboration von Bm an und validiert den häufigen Lehrpersonen-Wechsel als problematisch. Sie greift erneut die Diskussion um die Notwendigkeit der Kennenlernphase zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen auf, die bei der

Anzahl der Schüler\*innen länger dauern soll. Implizit wird die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung als formalisierte Vertrauensbeziehung gedeutet, in der die Schüler\*innen auf die Lehrperson angewiesen sind, damit ihr Leistungspotenzial optimal bewertet und gefördert wird („wirklich gut zu bewerten“, Dw). Die Erfüllung dieser Bedingung wird von der Gruppe als Determinante für eine gerechte Bewertung entworfen, welche dann die tatsächliche Bewertung der Begabung der Schüler\*innen ermöglicht.

### Unterthema: Grundwissen und Hausaufgaben

Die nachfolgende Passage greift erneut thematisch die Verhandlung von Grundwissen auf. Dieser Begriff wird immer wieder im Laufe der Diskussion von den Schüler\*innen angesprochen und stellt damit eine der relevanten Thematiken bezüglich des Unterrichts dar (00:50:43–00:58:23). In den vorangegangenen Abschnitten wurde eine Anforderungsstruktur an die Vermittlung von unterrichtlichen Inhalten herausgearbeitet, wobei ein Streben nach einem thematisch sukzessiven und die Themen stetig verbindenden Stil des Lehrens als notwendige Bedingung des effektiven Lernens markiert wurde.

Cm: Zum Beispiel (.) doch! (.)<sup>L</sup> Ew?: MmMmh<sup>↓</sup> Es gibt solche Dinge das sind (.) das nennt man einfach Grundwissen ((Tischklopper))<sup>L</sup> Am: Ach ja:..<sup>↓</sup> wenn man das nachfragt wird man als dumm abgestempelt

Ew: Ja

Dw: Ja es is dieses (.) Grundwissen es is auch (.) zum Teil gehn sogar ein Großteil der Lehrer davon aus dass man mit diesem Grundwissen gebo:rn wird (.) wenn man auf die Schule kommt und beispielsweise nicht weiß wer Joseph Goebbels war (.)<sup>L</sup> Bm?: ((Atmer))<sup>↓</sup> is man dumm! (.)<sup>L</sup> Ew: Mpf<sup>↓</sup> egal ob mans vorher wusste ich (.) ich beispielsweise hab mich kein bisschen mit dem Zweiten Weltkrieg beschäftigt (.) es is einfach (.) es is nich mein Thema ich finds tragisch dass das<sup>L</sup> Ew: MmMmh<sup>↓</sup> passiert is aber (.) es is nich mehr meine Zei:t und (.)<sup>L</sup> Im: MmMmh<sup>↓</sup> es interessiert mich auch eigentlich nich wirklich und (.) dann weiß ich natürlich auch nicht drüber (.) viel darüber und wenn ich dann (.) meinem Lehrer ne Frage stelle (.) dann ka:m natürlich dieses (.) das is Grundwissen das musst du wissen (.) da hab ich meinem Lehrer dann auch mitgeteilt (.) hier (.) Grundwissen (.) Ich komm in die Schule damit Sie mir das Grundwissen beibringen und nich damit ichs schon weiß!

Bm: MmMmh ich hab auch manches Gefühl dass kommt auch immer auf die äh (.)<sup>L</sup> Länge des (.) Themas an wenn der jetzt (.) ganze Zeit äh einen langen Beitrag hält (.) die ganze Stunde lang dann (.) bleiben manchmal einfach gar keine (.) Zeit mehr f- f- zum Fragen stellen finde eher man sollte (.) das schon so (.) erst ma einteilen und fragen was (.) bis da äh: (.) ob (.) die alle bis dahin das verstanden haben und dann erst mal gucken zu (.) bis zu welchem Punkt man gekommen is und erst ma (.) das alles verstehn und dann erst auf (.) dem Punkt dann weiterarbeiten. (2)<sup>L</sup> Dw: Mpf.<sup>↓</sup> Ja. (5)

Iw: Was macht dieses Grundwissen au::- (.) aus? ( )<sup>L</sup>

Dw: Das Grundwissen<sup>L</sup> Iw: Ja<sup>↓</sup> is das wovon (.)<sup>L</sup> Iw: (Wa-)...<sup>↓</sup> also: wovon unsre Lehrer ausgehen das (.) das was sie in der Schule gelernt haben (.) also nich in ihm Studium was sie uns beibringen solln son- sondern das was sie in der Schule gelernt haben (.) also an dem Punkt an

dem wir jetzt sind (.) sie gehen davon aus dass wir genau das (.) jetzt (.) schon wissen weil sie auch wissen

Ew: Ja zumindest der Fach2Lehrer\* geht davon aus

Dw: Ja der Fach2Lehrer unser Fach3Lehrer zum Teil: auch

Bm: Ja geht so (.)

Dw: Ja manchmal <sup>L</sup> Bm: Ja. <sup>J</sup> man (.) in einigen Sachen ja in einige Sachen nein

Ew: MmMmh

Am: Ich denke mal weil die auch so denken weil wir schon eben (.) äh:: (.) schon neun Jahre in der Schule sind (.) das wir das: schon mal (.) vielleicht irgendwie gehabt haben (.) sollten denken die glaub ich

Dw: Ja zu einem sehr <sup>L</sup> Ew: MmMmh <sup>J</sup> großen Teil (.) kommt auch immer dieses (.) also wenn wir beispielsweise nach einem Thema nachfragen (.) das auf ein... (.) wir haben jetzt ein Thema das auf einem andern aufbaut (.) dann fragen wir nach dem (.) Grundstein für dieses Thema was war das wie:: was hat's damit auf sich dann kommt von den meisten Lehrern die Antwort das habt ihr schon gehabt! (.) auch wenn wir's nicht gehabt hatten <sup>L</sup>

Bm: Da habt ihr (hier) ja <sup>J</sup> Sechsen das müsst ihr gehabt haben <sup>L</sup>

Dw: Ja das (.) das müsst <sup>L</sup> Ew: MmMmh <sup>J</sup> ihr gehabt haben! (.) das ist der:: häu::- (.) meist gehörte Satz von Lehrern das müsst ihr gehabt haben

Bm: Am Meisten in Fach2 da hör ich das eigentlich (.) w- <sup>L</sup> Dw: Ja (.) dis sa. <sup>J</sup> zum Großteil ne?

Dw: In Fach2! das müsst ihr gehabt haben!

Ew: Oder oder <sup>L</sup> Dw: Und dann mach ( ) <sup>J</sup> auch in Fach4 <sup>L</sup>

Bm: Ja in <sup>J</sup> Fach4 (ja) <sup>L</sup>

Ew: Zum Beispiel <sup>L</sup> Am: Ja Fach4 wieder (.) und Fach5 auch <sup>J</sup> wenn wir <sup>L</sup> Bm: (Zu dem in der Siebten) <sup>J</sup> irgendwie sagen (.) Ja (.) <sup>L</sup> Dw: Fachbegriff <sup>J</sup> das und das und dann (.) was ist das ja das müsst ihr doch gehabt haben wisst ihr das nicht nnn- keiner weiß es! und (.) <sup>L</sup> Dw: Ja <sup>J</sup> dann sagen die halt

Dw: Das sind dann meist nur so die vereinzelt halt (.) diese sehr sehr Schläuen von denen gesprochen hast die haben dann so ne ganz dezente Ahnung was es vielleicht sein könnte! und dann ja seht ihr die erinnern sich die haben's gehabt!

Ew: Ja; Cm: Ja

Cm: und denn (.) und denn machen wir einfach da weiter (.) obwohl (.) niemand irgendwas davon wusste

Dw: Ja

Bm: Ja und denn äh <sup>L</sup> Ew: MmMmh. <sup>J</sup> reden weiter denn obwohl das <sup>L</sup> Im: (( @(.@) )) <sup>J</sup> jetzt erklärt wurde. (( @(.@) )) <sup>L</sup>

Dw: Ja und niemand versteh- ↓ (.) a- alle machen dann ↓ Bm: (( @(.@) )) ↓ so ja ja klar wir verstehn das jetzt (.) voll und so und kein \*Mensch ↓ Im: MmMmh. ↓ versteht dis weil der Grundstein fehlt.

Am: Aber öfters ham wir das ja (.) schon mal gehabt. (.) nur:: halt (.) verdrängt. (.) ↓ Bm: Mmh ↓ denk ich ma

Ew: Nja klar (.) jeder vergisst doch was ↓

Dw: Ja das passiert auch oft (.) (dis) ↓

Am: Ja

Dw: Aber d- dann (.) könnte man ja wenigstens mal das Thema kurz wieder anschneiden so ↓  
Am: MmMmh ↓ um die Erinnerung aufzufrischen aber nei::n! Es wird einfach stur (.) ↓ Im?: MmMmh ↓ Es wird gesagt das müsst ihr gehabt haben dann wird einfach stur (.) weiter (.) hochgearbeitet! (.)

Bm: Was ehm (.) was hier (.) was ich auch immer denke (.) bei sowas könnte man (.) vielleicht (.) a- könnt der Lehrer vielleicht (.) is zwar viel Arbeit aber (.) wenn er schon weiß (wenn man) was fürs Thema da (.) in der Stunde bearbeitet vielleicht mal (.) zu:m (.) Thema das Grundwissen vielleicht (.) ein Arbeitsbogen anfertigen und (.) ihn a- -ls als Hausaufgabe mitgeben und denn:: (.) ↓ Im: MmMmh ↓ a- a- (.) a- ehm wieder einsammeln und ma schau (.) wie äh mit den das Grundwissen noch im Kopf hat ja

Cm: Aber dazu muss man auch sa:gen kann (.) kaum jemand macht Hausaufgaben

Bm: Ja das (.) deswegen mein ich (.) einsammeln wär ↓

Dw: Nja:: das is n sehr großes Problem ↓ eigentlich macht niemand mehr Hausaufgaben oder

Cm: Ne denn äh: (.) es gibt immer Einen ders (.) aus Langeweile zum Beispiel mein Nachbar jetzt grade (.) der macht alles aus lange Weile im Unterricht (.) fertich (.) dann gehn äh treffen wir uns am nächsten Morgen in der Schule (.) und sch- (.) alle schreiben ab

Bm: Ja

Dw: Ja alle schreibens dann von ihm ab dann kö:nnens alle weil er ja irgendwie klug is oder sich aufm ausm Internet gezogen hat wer weiß un:d (( @(.@) )) ja dann (.) a-kö- hat dann könnens halt laut dem Lehrer alle weil er sieht nur was da passiert is wenn alle die gleichen richtigen Antworten ham (.) dann is das ne tolle Sache für ihn ↓ Im: MmMmh ↓ wenn alle die gleiche falschen Antworten haben dann denkt er sich nur (.) ihr seid mir eh zu fau:l das mach ich dann auch nich mit euch

Bm: Mpf

Dw: Was auch irgendwo verständlich is (.) wenn ne Klasse zu faul is Hausaufgaben anzufertigen würd ich auch nich so Bock haben mit denen noch ma den ganzen Unterrichtsstoff durchzugehen

Bm: (Na) es ↓ Ew: (Ja:) (.) (a-) ↓ gibt auch (.) wieder so Lehrer die (.) die geben Hausaufgaben auf aber dann n- nächste Stunde reden wir gar nich darüber und fragt ↓ Ew: N- Ja::! (( @(.@) )) ↓ fragt man sich so ↓ Im: Mpf ↓ warum hat man jetzt die ↓ Am: ((Atmer)) ↓ Hausaufgaben gemacht? (.) Ja:: ↓

Dw: Ja es is ganz oft so ↓ d- einfach so dieses (.) wer hat die Hausaufgaben? (.) dann werden Striche verteilt (.) also die Bestrafung quasi für die (.) ↓ Im: MmMmm. ↓ für di, dies nich haben (.) und: dann redet man über ein anderes Thema weiter dann kann man den Arbeitsbogen schon wieder wegschmeißen das is dann das beste Beispiel für Papierverschwendung

Ew: Wobei:: (.) ↓ Am: Nja ich glaub... ↓ ↓ Bm: ( ) ↓ man macht Hausaufgaben ja (.) um das (.) Thema zu verste:hn aber wenn man jetzt zum Beispiel Hausaufgaben nich hat weil mans halt nich verstanden hat (.) und man möchtes gern in dem Unterricht dann noch ma:: (.) irgendwie erklärt haben (.) dann heißt es wieder oh du hast die Hausaufgaben nicht du bist fau::l und (.)sonst was (.)

Cm: Oder wenn man als Einziger die Hausaufgaben gemacht hat (.) den Lehrer darauf anspricht (.) und der dann sich wieder dran erinnert obwohl kaum jemand es dann weiter gemacht hat (.) ↓ Ew?: (( @(.@) )) ↓ ist man das Schimpwort\* der Klasse

Ew: ((lacht)); Bm: (( @(.@) ))

Bm: MmMmh (.) aber:: zum Thema denn (.) Hausaufgaben kontrollieren ich glaube es (.) wär (.) schon (.) wichtig wenn der Lehrer einmal oder (.) mindesten Mal auch die Hausaufgaben mal einsammelt um zu schauen ob äh ob (man dis)... ↓

Dw: Ja das find ich ↓ gut wenn n Lehrer die Hausaufgaben einsammelt. (.) auch wenns nur so Stichproben sind quasi so wenn dem fünf Personen aus der Schul- Klassenliste auswählen und dann (.) die einsammeln

Bm: Dann macht man die schon e:her so aus

Dw: Ja da- das is dann mehr so dieser Zwang ↓ Im: MmMmh ↓ so nach dem Motto ((flüsternd)) vielleicht werd ich ja nächstes Mal eingesammelt ich sollte vielleicht machen (.)

Bm: Ja

Cm: Oder ehm (.) wir ham hin und wieder auch in viele (oh) \*Stunden da is der Lehrer einfach nich da und (.) ehm: (.) wir sind (dann) allei- allein in der Klasse (.) dann bekommen wir Aufgaben auf und (.) müssen die bearbeiten und die (.) dann am Ende der Stunde werden die eingesammelt (.) ↓ Ew: MmMmh ↓ und benotet

Bm. Mmh

Ew: Würde man nich sogn dass die eingesammelt werden würde es auch keiner machen

Bm: Nja dann würde

Dw: Ne das is wirklich so das is (so) ↓ Bm: (Denn) is so (.) Das (.) passiert manchmal ↓ (.) Ja die ersten paar Stunden wurde das ausprobiert dass einfach nur die Aufgaben (.) wurden reingegeben (.) und dann wars das (.) einfach halt de:- (.) man hat die Arbeitsbögen erhalten man kannte das Thema u::nd w- wusste die Meisten ↓ Bm: ((Atmer)) ↓ wussten wies geht un:d dis w- war auch an sich gut aber keiner hats gemacht weil:: (.) es (.) diese Kontrolle hat gefehlt ich glaub dis auch ganz wichtig dass son Teil a:uch n bisschen kontrolliert wird das gema- (.) zwangsläufig dass du das machen mu::sst und weil... (.) da hats niemand gemacht und äh äh seit dem Tag an dem gesacht wurde ok am Ende der Stunde wird eingesammelt und dann wird bei (.) allen benotet egal ob gemacht oder nich seit dem Tag machens die meisten!

Bm: Aber:: (.) das kommt auch bei diesen Aufgaben auch immer äh äh immer drauf an ob mans versteht oder nich (.) bei manchen (.) a:h Aufgaben da ke da:: (.) kann man sie ja aber (.) dann dauerts vielleicht ewig dran und andere dann sieht man andere die (.) kriegn das so schnell hin

und dann denkt man sich so (.) ja:: ne:: denn lass ich das lieber wenn hier eh Keiner kontrolliert  
(2)

In der vorangegangenen Diskussion wird thematisiert, dass bei Unklarheiten bezüglich des Verstehens von unterrichtlichen Themen nicht ohne Weiteres Nachfragen gestellt werden können, dem gegenüber wird berichtet, dass die Lehrpersonen die Schüler\*innen direkt dazu auffordern, Nachfragen zu stellen. Am Beispiel der Beschreibung einer Unterrichtseinheit erzählen die Schüler\*innen von einer unterrichtlichen Situation, in welcher die Zeit des Nationalsozialismus verhandelt wird, wobei die Lehrperson sage, dass es sehr wichtig sei, dass in jeder Lerngruppe eine Person vorhanden ist, die Nachfragen stellt. Dies wird als besonderer Mut beschrieben, da die Person zum einen das nachfragt, was für alle relevant ist, aber „unausgesprochen im Raum“ steht, und sich zum anderen nicht über die mögliche Attribution Gedanken macht („die denkt nich groß darüber nach könnten meine Klassenkameraden oder gar der Lehrer denken ich bin dumm“, 00:49:59). Die diesbezügliche Elaboration von Dw wird von Bm durch einen Einschub insofern übersetzt, dass eine solche Person von ihm als Retter beschrieben wird („Bist du der Retter dann“). Dies deutet darauf hin, dass sich das schon in den vorherigen Passagen anzeigende Streben nach Sicherstellung des Verstehens von unterrichtlichen Inhalten als Bedingung für den Anschluss an den Verlauf des Unterrichts darstellt und als eine konjunktive Erfahrung fungiert. Ferner zeigt sich, dass das Stellen von Nachfragen im Unterricht für die Schüler\*innen eine Gratwanderung innerhalb der institutionellen Erwartungsstrukturen ist. Daraufhin entfaltet sich zwischen den Schüler\*innen eine Diskussion über ihre Erfahrungen mit dem Stellen von Nachfragen im Unterricht. In Form einer exemplifizierenden Schilderung berichtet Cw, dass ein bestimmtes Wissen („Grundwissen“) nicht nachgefragt werden dürfe, da dies zur Folge habe, die Zuschreibung „dumm“ zu erhalten. Dabei werden implizit unterschiedliche Wissensarten definiert. Demnach wird im Hinblick auf die klassenöffentliche Nachfrage zwischen dem legitimen und dem demaskierenden Wissen unterschieden. Ew und Dw validieren die Elaboration. Dw führt die Elaboration insofern fort, dass sie den überwiegenden Anteil der Lehrpersonen beschreibt als welche, die von einem angeborenen Verständnis des Grundwissens ausgehen und damit das Vorhandensein eines spezifischen Wissens als anthropologische Größe betrachten. Dm exemplifiziert diese Zuschreibung am Wissen über die Personen während des Zweiten Weltkriegs. Die Vermittlung von Wissen wird als eine

der zentralen Aufgaben der Schule entworfen, welche handlungspraktisch nur teilweise als umgesetzt beschrieben wird. Damit wird das Grundwissen einer der Leistungsdimensionen zugeordnet. Die Praxis des unterrichtlichen Vermittlungsprozesses wird als sich an den Schüler\*innen im oberen Leistungsspektrum orientierend beschrieben und handlungspraktisch abgelehnt. Der anthropologischen Annahme der Lehrpersonen wird implizit widersprochen, indem zum einen eine generationale Differenz des Wissens und zum anderen das fehlende Interesse an dem Thema, welches als Erklärung für das nicht vorhandene Wissen dient, aufgeführt werden. Das Grundwissen wird ebenfalls als verpflichtendes Wissen in der Schule entfaltet. Die Praxis des Zurückweisens der Nachfragen der Schüler\*innen wird als Normalität des unterrichtlichen Alltags beschrieben. Die Art und Weise der Legitimation des Zurückweisens erfolgt über das verpflichtende Vorhandensein dieses Wissens, welches als normative Erwartung der Lehrpersonen entworfen wird. Die Vermittlung dieser Inhalte wird von den Schüler\*innen normativ als Anforderung an die Institution Schule gerichtet; hierbei zeigt sich eine handlungspraktische Diskrepanz.

Bm validiert die Aussage und ergänzt diese insofern, als dass die Praxis des Zurückweisens sich vor allem mit der fehlenden Zeit für Rückfragen bei der Gestaltung des Unterrichts erklären lasse. Anschließend fordert er, dass die Lehrpersonen eine Überprüfung des Verstehens durchführen und erst anschließend thematisch fortfahren sollten. In dieser Sequenz wird das kollektive Verstehen der unterrichtlichen Inhalte als Voraussetzung für das weitere Vorgehen im Unterricht entworfen. Dw validiert anschließend das Aufbaumodell des Wissens sowie das Verstehen der jeweiligen „Grundsteine“ als Voraussetzung für den Anschluss an den Unterrichtsablauf. Die Legitimation des Zurückweisens von Nachfragen seitens der Lehrpersonen erfolgt über die Berufung auf die unterrichtliche Vergangenheit und wird an das gesamte Kollektiv der Schüler\*innen gerichtet. Die Elaboration von Dw wird konjunktiv validiert, sie stellt damit die alltagspraktische Erfahrung dar. Es dokumentiert sich, dass die gegenwärtige inhaltliche Aneignung neuer Themen durch die Annahme des Wieder-aufrufen-Könnens von vorangegangenen Inhalten abhängig gemacht und durch die Lehrpersonen legitimiert wird. Diese seitens der Institution formulierte normative Erwartung wird von den Schüler\*innen infrage gestellt.

Cm widerspricht der These der grundsätzlichen Zurückweisung von Nachfragen, indem er berichtet, dass in der Lerngruppe zurzeit fast niemand die Hausaufgaben mache. Damit wird der Umgang mit den Hausaufgaben als neues Unterthema eingeführt, es fungiert als eine der Relevanzkategorien des Konstrukts des „Grundwissens“. Auf die Elaboration von Cm zur aktuellen Situation im Umgang mit den Hausaufgaben schließt Bm validierend an und fügt erneut die Forderung nach mehr Kontrolle der Hausaufgaben ein. Damit wird die Sicherstellung des Grundwissens erneut in den Zuständigkeitsbereich der Lehrpersonen verschoben und mit dem Wunsch nach mehr Kontrolle verbunden. Dw validiert die Aussage von Bm und verdeutlicht, dass die Nichterledigung der Hausaufgaben ein „großes Problem“ für die Lerngruppe darstelle. Daraufhin sagt Cm, dass sich immer eine\*r der Schüler\*innen finde, welche\*r doch die Hausaufgaben erledige. Am Beispiel seines Mitschülers berichtet er, dass dieser die Hausaufgaben nur aus Langeweile während des Unterrichts erledige und diese dann der Lerngruppe zum Abschreiben zur Verfügung stelle. Bm und Dw validieren die Exemplifizierung von Cm und Dw fährt mit der Beschreibung fort.

Eine implizite positive Orientierung der Lehrpersonen am richtigen Wissen wird als kritisch gesehen, da das Vorhandensein richtiger Antworten keine geeignete Strategie der Überprüfung und Sicherung der Verstehensprozesse darstellt. Es wird zudem erzählt, dass, wenn alle Schüler\*innen falsche Antworten geben würden, dies zur Zuschreibung von Faulheit der Schüler\*innen und zur Verweigerung der erneuten Besprechung des Materials seitens der Lehrpersonen führe. Eine negative Markierung der Fehler bei der Bearbeitung wird sichtbar, indem die Fehler auf geringe Anstrengung zurückgeführt werden. Die Anstrengungsbereitschaft wird dadurch als eine der normativen Erwartungen seitens der Institution entworfen.

Am Beispiel des Umgangs mit den Hausaufgaben wird die Passung zu den schulischen Anforderungen insofern hergestellt, als dass die Hausaufgaben vorhanden sein, aber nicht selbst angefertigt werden müssen. Dennoch problematisiert die Gruppe dies, da die tatsächlichen Verstehensprozesse dadurch nicht aufgedeckt würden. Zudem würden die falschen Antworten als Verweigerung der Anstrengungsbereitschaft interpretiert und dementsprechend durch die Zurückweisung einer erneuten Aufarbeitung sanktioniert. In der Beschreibung von Dw wird sichtbar, dass die Hausaufgaben als Indikator für die



Anstrengungsbereitschaft der Schüler\*innen seitens der Institution gehandhabt werden. Bm validiert die Aussage.

Anschließend unternimmt Dw einen Perspektivwechsel und meint, dass, wenn die Lerngruppe keine Anstrengungsbereitschaft zeigt, es verständlich sei, dass sie mit den entsprechenden Sanktionierungen seitens der Lehrpersonen rechnen müsse, wodurch eine implizite Anerkennung der Anforderungen der Schule sowie der sich anschließenden Sanktionierungen zum Ausdruck gebracht wird. Ew validiert die Aussage von Dw. Bm fügt antithetisch hinzu, dass es noch andere Lehrpersonen gebe, welche zwar Hausaufgaben verteilen, diese aber anschließend weder besprechen noch deren Erledigung kontrollieren. In diesem Falle bemängelt Bm die Sinnhaftigkeit des Erledigens von Hausaufgaben. Diese Beschreibung von Bm wird von Ew validiert. Anschließend validiert Dw diese Praxis des Umgangs mit den Hausaufgaben und exemplifiziert die Hausaufgabenkontrolle. Der nur auf Sanktionierung beschränkten Praxis der Hausaufgabenkontrolle wird teilweise widersprochen. Die Verteilung von Strichen wird als eine „quasi Bestrafung“ gedeutet bzw. die Sinnhaftigkeit dieser Art der Sanktionierung hinterfragt. Das Erledigen von Hausaufgaben wird bei diesem praktischen Umgang damit seitens der Lehrpersonen metaphorisch als „Papierverschwendung“ beschrieben. In diesem Sinne wird die Anstrengungsbereitschaft für die Schule als eine knappe Ressource gedeutet, auf welche auch die entsprechende Belohnung bzw. Bestrafung erfolgen soll. Die implizite Anerkennung der Notwendigkeit von Sanktionierungen wird dadurch validiert. Ew und Am schließen ergänzend an die Elaboration von Dw an. Sie schreiben den Hausaufgaben normativ eine grundsätzliche Sinnhaftigkeit zu. Das Erledigen der Hausaufgaben, so anschließend Ew, dient dem besseren Verstehen der unterrichtlichen Themen. Diese normative Erwartung steht „aber“ in einem Widerspruch zu den folgenden Phänomenen. Zum einen werden die nicht vorhandenen Hausaufgaben von den Lehrpersonen direkt in die Diagnose der fehlenden Anstrengungsbereitschaft übersetzt, zum anderen werden die Verstehensprozesse dabei außer Acht gelassen.

Eine andere Problematik, die in der anschließenden Elaboration von Cm dargestellt wird, lässt sich als Balancierung zwischen der Peergroup-Orientierung, der Befolgung von strukturellen Anforderungen der Teilnahme am Unterricht und dem Streben nach dem Verstehen der Inhalte beschreiben. Die Elaboration von Cm wird während des Sprechens von Ew und Bm durch Lachen validiert. Bm kehrt diskursiv zur Verhandlung des Umgangs

mit den Hausaufgaben zurück und validiert damit erneut die Relevanz der Kontrolle. Bm plädiert für das Einsammeln von Hausaufgaben durch die Lehrperson und wird während des Sprechens von Dw durch den validierenden Einschub unterbrochen. Dw ergänzt, dass die Hausaufgabenkontrollpraxis einem bestimmten Prinzip folgen solle, indem die Hausaufgaben von zufälligen Personen der Schulklassenliste eingesammelt werden. Bm validiert die Elaboration von Dw und ergänzt, dass die Kontrolle eine Motivation zum Anfertigen von Hausaufgaben sei, während des Sprechens wird er erneut von Dw unterbrochen. Dw ergänzt Bm insofern, als dass sie seine Elaboration validiert. Motivation und Zwang werden gleichgesetzt. Bm validiert die Elaboration von Dw. Es dokumentiert sich ein konjunktives Streben nach kollektiver Kontrolle, welche ausnahmslos für jeden gilt und jeden treffen kann. Implizit wird damit die Motivation als institutionell erzeugter Kontrollmechanismus gedeutet und im positiven Gegenhorizont verortet. In dieser Passage zeigt sich erneut die Lehrperson-Orientierung.

Ergänzend zum Umgang mit den Hausaufgaben fügt Cm ein anderes Format des Unterrichts ein, indem er die Selbstorganisation der Lernprozesse exemplarisch beschreibt. Er berichtet davon, dass es Unterrichtszeiten ohne die Anwesenheit einer Lehrperson gebe und die Schüler\*innen aufgefordert würden, bestimmte Aufgaben zu erledigen. Die Ergebnisse der Bearbeitung würden anschließend eingesammelt und benotet. Die Selbstorganisation der Bearbeitung stellt neben der Anstrengungsbereitschaft eine weitere Bewertungsdimension dar. Ew und Bm validieren die Elaboration von Cm. Ew ergänzt antithetisch, dass die Schüler\*innen diese Aufgaben ohne eine anschließende Bewertung nicht erledigen würden. Bm beginnt, eine Antithese zu entwickeln, wird aber von Dw unterbrochen, der im Modus einer erfahrungsbasierten Schilderung eine Zwei-Phasen-Entwicklung des eigenständigen Arbeitssettings beschreibt. Dabei wurden in der ersten Phase den Schüler\*innen die Aufgaben zur Bearbeitung gegeben; dies wird von Dw als eine Testungsphase beschrieben. In der zweiten Phase erfolgte nach der Bearbeitung eine leistungsbezogene Kontrolle. Im Modus einer Argumentation schließt Dw die Bearbeitungseffektivität von unterrichtlichen Aufgaben an die Notwendigkeit der Kontrolle seitens der Lehrpersonen an. Bm ergänzt, dass die Voraussetzung für die effektive selbstständige Arbeit an den Aufgaben deren grundsätzliches Verstehen sei. Es dokumentiert sich im positiven Gegenhorizont ein Streben nach Kontrolle und dem Verstehen von Inhalten als Bedingung für die Effektivitätssteigerung von Lernprozessen.

### 5.2.3 Oberthema: Leistung

#### Unterthema: Zwei Leistungsbereiche

Die nachfolgende Passage stammt aus dem ersten Teil des Interviews und behandelt thematisch die Diskussion über die Bewertung. Eingeleitet wird dieser Abschnitt mit der Leitfrage von Iw zur Notenvergabe (00:13:08–00:18:38).

Iw: Und wofür bekommt ihr Noten? So im (.) in der Schule?

Ew: ((räuspert sich))

Dw: Für Arbeiten und für Mündliches

Am: MmMmh

Ew: MmMmh

Bm: Ehm (.) in m- Bezug auf sowas wie Fach1 bekommen wir eigentlich hauptsächlich nur auf mündlich weil (.) daraus, wer-<sup>L</sup> Ew: MmMmh<sup>L</sup> die mündliche Beteiligung n Großteil des Unterrichts...<sup>L</sup> Im?: ((räuspert sich))<sup>L</sup> .Aber (.) jetzt sowas wie Fach2 ich (.) find da:s m- m:e:hr das Mündliche... (.) da wird man selten irgendwie an irgendwas drangenommen werden selten irgendwie Fragen gestellt das Meiste is immer eben (.) Frontalunterricht und dann in den Arbeiten, das (.) ja<sup>L</sup>

Dw: Ja ich<sup>L</sup> frag mich manchmal echt weil (.) es geht ja (.) ehm (.) das is ja so weit ich weiß die mündliche Note wiegt schw- im Endeffekt schwerer als die schriftliche Note und ich frage mich machmal wonach dieser Lehrer der immer Frontalunterricht macht uns mündlich bewertet bewertet er uns danach ob wir uns benehmen oder ob wir verstehen was wir da was er da redet (.) wei:l es is einfach (.) wir werden nich drangenommen wir dürfen keine Fragen stellen und wenn doch dann immer nur am Ende des Unterrichts äh und also... (.) wenn er schon aufgehört hat dann darf man noch ma zu ihm gehen dann könnte man ne Frage stellen wenn man Glück hat antwortet er wenn nich sacht er frag das nächste Stunde nochmal und dann heißt es warte bis zum Ende der Stunde (.) das ist dann son Teufelskreis (.)ehm (.) ja und (.) ansonsten da fra- äh das weiß man einfach nich wofür einen der be- benotet

Im: Was fürn Fach is das denn?

Dw: Fach2 (.) und Fach6<sup>L</sup>

Im: Fach2 (.) ok und dann Fach6<sup>L</sup> Dw: MmMmh<sup>L</sup> Das is immer dieselbe Lehrperson jetzt ne?

Dw: Ja

Im: MmMmh

Ew: Wobei es gibt natürlich jetzt auch zum Beispiel in Fach4... (.) da hatte ich jetzt n paar Probleme mit der Lehrerin weil (.) sie hat immer wieder (.) auf mich eingehackt von wegen du meldest dich nicht wa- beteiligst dich nich wobei (.) es liegt bei mir einfach daran dass ich mich überhaupt nich gerne melde das is: so unangenehm ich ma::gs einfach nich (.) hat meine Schwester genauso un:d... (.) allein (.) dieser Moment wenn ich mich melde mich dazu zu zwin:gen das (.) kostet so viel Überwindung (.) und (.) mpf dann find ich das (doch) einfach total unfair zu sagen me:lde dich mehr deine Note geht so runter und (.)

Dw: Ja das finde ich auch man sollte ich glaube das Mündliche weniger bewerten als das Schriftliche (2) das is zumindest meine Meinung (2)

Bm: Oder: e:ben gleich das (kann) (.) (ganze gemeinsam ja)<sup>L</sup>

Dw: Ja oder genau gleich<sup>L</sup> weil (.) es is (.) es gibt (.) wirklich mr (.) wie sacht man doch so schön wenn man eine (.) w- w- in der Schule ist es so ehm alle müssen die gleiche Aufgabe machen (.) aber:: si- siem is so wenn man einen Affen dazu zwingt einen Baum hoch zu klettern bekommt er wahrscheinlich ne Eins wenn man einen Goldfisch ((@.@)) dazu zwingt einen Bauch hochzuklettern dann hat er versagt und ein Le- äh und is ein Leben lang dumm (.) es is einfach so!

Bm: In dem Sinne

Dw: (( @(.@) )) Ja! in in dem Sinne wird er d- ein sein Leben lang als dumm dargestellt obwohl es einfach nich das is was er kann! man muss einen Schüler eigentlich bei den (.) bei äh:: so meid-wenigstens mal (.) gucken was für Talente hä:tte der wenn man sich schon nich im Unterricht verwerthen kann könnte man doch wenigstens (.) darauf eingehen mal sagen das machst du gut aber du musst dich in dem Teil noch verbessern und nich immer nur du bist sch:lecht weil du diese eine Sache nicht kannst (2)

Bm: Und auf jeden Fall mehr Gruppenarbeiten ich glaub das hilft auch im Unterricht s::ehr sehr viel und... L

Dw: MmMmh, das J definitiv! L Bm: Ja J Gruppenarbeiten L Ew: (MmMmh) J sind so wichtig einfach weil: (.) erstens soziale Kontakte zweitens halt das mit den Fehlern (.) und das is (.) e:infach (.) ja: (.) man muss das so machen (.) es: (.) ja irgendwo is das wieder wichtig für die Schüler allgemein dass stärkt die Motivatio:n weil man dann weiß dass es nich nur dass ich jetzt da sitze und etwas s:tumpf tun muss sondern man (.) dann freut man sich auch wieder n bisschen auf Schule (2)

Iw: (Und) denkt ihr was macht so ne Gruppenarbeit au:s also wo wo legt i- ihre Vorteile?

Bm: Ja: also ich (.) glaube es is auch meistens: so dass manche auch (.) nach ihrn (.) nach ihrn (.) Kontakten gehn we- weil manche mag man einfach nich so und (.) manche fühlt man sich vielleicht auch nich so (.) wohl und bei andern kann man einfach viel besser lernen und kann man (.) viel mehr sagen äh viel mehr reden so anführungszeichen (.) manchen (.) meldet man sich auch nicht weil: einfach die (.) einfach vielleicht (.) blöde Kommentare oder sowas geben (.) weiß ich jetzt aber (.) eben sowas (.) und (.) in ner Gruppenarbeit da kann man eh- eben (.) in ner Gruppe für sich so r:eden ja und (.) ich glaub das hilft einen mehr (.)

Dw: Ja also Gruppenarbeiten stärken auch den Kontakt zu vielleicht Schülern die sich immer ausgeschlossen fühlen es gibt ja auch Leute die sich ausgeschlossen fühlen sich deshalb nich melden oder dergleichen und wenn man dann in einer Gruppenarbeit mit einer Person is das sollte man dann ja auch immer so angehen dass alle Mitglieder dieser G- Gruppe gleich beteiligt sind und das macht dann auch vielleicht wieder Mu:t sich mehr zu melden grad wenn man so beispielsweise (.) k- Angst hat davor oder (.) es einem unangenehm is (.) wie Ew grade sachte (.) eh:m (.) das is ja (.) auch (.) es muss ja auch immer eine Diskussion stattfinden (.) im Unterricht finde ich weil (.) ohne Diskussion das is immer nur (.) wenn es nur eine einzige Meinung gäbe dann gäbe es (.) einfach (.) auch nichts mehr worüber man reden sollte (.) und das soll- äh rei- (.) so das is einfach wichtig mitnander zu reden (3)

Iw: Und wor- worum äh was denkst du woran liegt dieses (.) ausgeschlossen Sich-Fühlen-Ausgeschlossen? Wie...?

Dw: E:hm:(.) erst mal (.) zum (.) also zu einem sehr großen Teil (.) an den Lehrern (.) die: (.) machen (.) Schüler zum Teil r:ichtig r:unter wenn sie etwas nicht können das is hier schon mehrmals vorgekommen dass wenn n Schüler was nich konnte hieß es: bist du dumm oder was ist bloß mit dir los also von den Lehrern (.) dann ein weiterer großer Teil wird sein dass (.) d- die Sch- andern Schüler die geben doofe Kommentare ab die vielleicht meist gar nich so gemeint sind aber sie kommen halt so rüber ich mein (.) es is jetzt meinetwegen zum Beispiel (.) ne Flo- ne ganz normale Floskel die man manchmal so rau- so sagt ist beispielsweise bist du behindert das is eigentlich nich als Beleidigung oder dergleichen gemeint von den Meisten aber man sa:gt es halt so (.) das is (.) einfach mh das hat mittlerweile gar keinen richtigen me- Wert mehr (.) aber bei (.) bei den (.) Leuten zu denen es gesagt wird kommt es vielleicht ganz anders an weil man hört das ja noch immer anders als gesagt wird (11)

Dw schließt an die Frage an, indem sie eine Unterscheidung zwischen Schriftlichem und Mündlichem vornimmt. Damit werden vor allem die performativen Einlässe der Noten in den Blick genommen. Der Ausdruck „Arbeiten“ lässt mehrere Interpretationen zu. Zum einen kann er als feldimmanenter Begriff für die Klassenarbeiten und zum anderen als eine Tätigkeit verstanden werden, welche bestimmte Produkte dieser Tätigkeit hervorbringt bzw. herstellt. Durch die Art und Weise des Sprechens wird dieser Teil der Noten besonders

betont. Ergänzend dazu wird ein weiterer fester Bestandteil der Praxis der Notenvergabe beschrieben, die eine Erfassung der sprachlichen Teilnahme beinhaltet. Die von Dw aufgeworfene Klassifikation der Noten wird von der Gruppe angenommen, indem Am und Ew die Aussage mit einem kurzen „MmMmh“ bestätigen.

Bm unternimmt eine Ausdifferenzierung der eingebrachten Unterscheidung, bezieht sich dabei aber nicht auf die benoteten „Arbeiten“, sondern erweitert und fokussiert das Mündliche in einem Modus der vorsichtigen Felderkundung und der Suchbewegung. Dies wird an den zahlreichen Pausen während des Sprechens deutlich. Die Bewertungspraxis wird mit der Unterrichtsgestaltung verbunden, die jedoch als fächerspezifisch gedeutet wird. Die einzelnen Fächer werden als ein Konglomerat aufgrund ihrer ähnlichen Unterrichtsgestaltung dargestellt. Es werden zwei kontrastive Modi beschrieben: erstens *sich ins Verhältnis setzen* („Fach1“) und zweitens *ins Verhältnis gesetzt werden* („Fach2“). Dies zeigt sich an der Verwendung des Pronomens „wir“ bei der Beschreibung von Fach 1 und des neutralen „man“ bei Fach 2. Das kontrastive Erleben der beiden Fächer wird validiert, auch hinsichtlich des erlebten Handlungspotenzials der Beteiligung im Unterricht (siehe Oberthema Unterricht). Die mündliche Beteiligung wird in Fach 1 als überwiegender Teil der unterrichtlichen Gestaltung beschrieben und von Ew validiert. Die mündliche Bewertung wird dabei als weniger problematisch gesehen, da der Raum der Leistungserbringung und die Durchführung von Unterricht gleichgesetzt werden. Kontrastiv dazu wird die Unterrichtsgestaltung in Fach 2 beschrieben. Die aktive Einflussnahme auf die Performanz zur Erbringung der mündlichen Leistung wird durch die Unterrichtsgestaltung eingeschränkt und steht in einem handlungspraktischen Konflikt zum normativen Anspruch, immer wieder die mündliche Beteiligung herstellen zu müssen. Der Modus des praktischen Erlebens vom Unterricht in Fach 2 ist: *ins Verhältnis gesetzt werden* („Da wird man selten irgendwie an irgendwas drangenommen werden selten irgendwie Fragen gestellt“). Die Möglichkeit, mündliche Teilnahme zu zeigen, wird durch den engen Raum der mündlichen Beteiligung begrenzt und erst durch „Fragen stellen“ der Lehrperson und „drangenommen werden“ eröffnet. Dies verweist auf die mögliche Problematik der Erbringung von mündlicher Leistung, da man erst *drangenommen* werden muss, um die Performanz zu erbringen. Dabei können sich aber nicht alle Schüler\*innen der Lerngruppe gleichzeitig unter den gleichen Bedingungen und zum gleichen Stimulus beteiligen. Die beiden Modi verweisen zudem auf die (Un-)Möglichkeit des Stellens von Fragen seitens der Schüler\*innen.

Die soziale Form des Unterrichts des Lehrer\*in-Vortrags wird als von den Aktivitäten der Schüler\*innen abgekoppelt beschrieben. Die Konstruktion des Unterrichts erweist sich als eine sich in differenten Zuständigkeitsbereichen abzeichnende Formation (siehe auch Oberthema Unterricht). Die Schüler\*innen sehen sich als passiv Beteiligte des unterrichtlichen Geschehens in Fach 2 und kontrastiv dazu als aktive Akteure in Fach 1, obwohl die Durchführung der beiden Bewertungsformen (schriftlich und mündlich) in einer homologen Art und Weise ihrer Grundform erfolgt, nämlich als Frage-Antwort-Struktur. Die Lehrperson ist diejenige, welche das Rederecht innehat und dieses an die Schüler\*innen erteilt. Das Fragenstellen wird seitens der Lehrperson als institutionelle Aufforderung des *Sich-ins-Verhältnis-Setzens* gedeutet. Dieser Modus wird durch die unterrichtliche Praxis in einigen Fächern als begrenzend erlebt und damit in ein strukturelles Spannungsverhältnis gesetzt.

Dw validiert die Elaboration von Bm. Das Verhältnis zwischen der mündlichen und der schriftlichen Note sowie die Grundlage der Bewertungspraxis selbst werden als nicht transparent beschrieben. Am Beispiel der Bewertungspraxis der Lehrperson in Fach 2 werden zwei Ebenen der mündlichen Bewertung konstituiert: zum einen das erwartete Verhalten und zum anderen das Verstehen. Der Versuch, sich aktiv *ins Verhältnis zu setzen*, wird performativ durch die Lehrperson abgewehrt, indem die Fragen immer wieder verschoben werden. Die Zuwendung der Lehrperson wird als Zufälligkeitsmoment beschrieben („wenn man Glück hat“). Die Verhandlung der mündlichen Beteiligung als Lerninteresse, das durch Fragen signalisiert wird, wird von der Lehrperson nicht anerkannt. Damit stellt das Fragenstellen im Unterricht in Fach 2 keine Handlungsoption für das Erbringen mündlicher Leistung dar. Das Verstehen und Erschließen von Lernangeboten werden in dieser Form des Unterrichts als nicht bedeutsam gedeutet. Die Praxis des Unterrichts wird insofern beschrieben, als dass weder Fragen an die Schüler\*innen gestellt werden, welche als Signalwirkung für die Verstehensprozesse dienen könnten („Oder ob wir verstehen was wir da was er da redet“), noch besteht eine Möglichkeit, selbst Fragen zu stellen. Das Erleben des Unterrichts in Fach 2 und in Fach 6 und damit die performative Möglichkeit, Beteiligung zu signalisieren, werden metaphorisch als „Teufelskreis“ beschrieben. Die normative Aufforderung dieses Unterrichts ist, bei der mündlichen Bewertung das erwartete Verhalten zum Ausdruck bringen zu können. Die Verstehensprozesse werden in Form einer schriftlichen Leistung geprüft („und dann in den Arbeiten“). Diese Form der mündlichen Bewertung wird als mehr oder weniger sinnlos

kritisch analysiert und verweist auf die als normativ erlebte Ohnmacht gegenüber den institutionellen Formen der Leistungsbewertung sowie auf die Verobjektivierung der Schüler\*innen durch die unterrichtliche Praxis („das weiß man einfach nicht wofür einen der be- benotet“). Die Praxis der Bewertung der mündlichen Leistung ist den Schüler\*innen nicht ersichtlich.

Ew differenziert die Problematik der Erbringung von mündlichen Noten durch eine antithetische Beschreibung des eigenen Erlebens des Unterrichts in Fach 4. Damit validiert sie nur teilweise die vorangegangene Elaboration. Zwar wird die Erbringung der mündlichen Leistung weiterhin als problematisch beschrieben, aber dennoch wird sie in einem Kontrast zur Elaboration des fehlenden Raums für die mündliche Beteiligung entworfen. So erlebt Ew die an sie direkt gerichtete Aufforderung zur Beteiligung seitens der Lehrperson als „unangenehm“. Dies wird in dem Gefühl gesehen, sich klassenöffentlich als Meldende zeigen zu müssen („allein (.) dieser Moment wenn ich mich melde“). Die mündliche Beteiligung wird als eine Bedrohung des Absinkens des eigenen Leistungsniveaus erlebt. In der Art und Weise, wie Ew die Aufforderung beschreibt, zeigt sich eine mechanische Konstruktion von mündlicher Beteiligung, welche kontrastiv zur Position von Bm und Dw steht. Ew erlebt sich weniger als aktive Akteurin des unterrichtlichen Geschehens. Dies wird jedoch als eine Grenze des persönlichen Charakters beschrieben, wobei die prinzipielle Objektivität weniger infrage gestellt, sondern als individuelle Begabungsgrenze gesehen wird. Es dokumentiert sich erneut das Streben der Gruppe nach Objektivität der Leistungsbewertung enactierend durch die Minimierung der individuellen Einflussgrößen (Aussehen, Namen, Charaktereigenschaften) bzw. die Akzeptanz der individuellen Begabungsgrenzen, wobei der schriftlichen Bewertung implizit mehr Objektivität zugeschrieben wird. Daraufhin plädieren Bm und Dw für die Reduktion des Anteils der mündlichen Bewertung im Verhältnis zum Schriftlichen bzw. für deren Angleichung.

Anschließend beschreibt Dw die Problematik der gleichen Aufforderung an die Schüler\*innen ohne Berücksichtigung ihrer Talente. Die Nichtberücksichtigung führe zu einer Adressierung der Schüler\*innen als „dumm“, was als biografisch prägend beschrieben wird („sein Leben lang als dumm dargestellt“). Die normative Bedeutsamkeit der Begabung als Differenzkategorie der Schüler\*innen sowie deren performative Zuschreibung werden validiert. In der Beschreibung von Dw dokumentiert sich die

Anerkennung dieser Kategorie, damit schließt sie sich implizit an Ew an. In der praktischen Umsetzung werden die Korrekturfunktion im positiven Gegenhorizont und die Bewertungsfunktion im negativen Gegenhorizont verortet.

Bm validiert die Elaboration von Dw, während diese spricht. Als Kompensationsstrategie wird die Gruppenarbeit gesehen. Dieser sozialen Form wird eine Bedeutsamkeit aufgrund mehrerer Komponenten zugeschrieben: Aufbau und Pflege von sozialen Kontakten, Fehlerkorrekturfunktion und Motivationssteigerung durch eigene Aktivität. Nach immanenter Nachfrage von Iw differenzieren Bm und Dw die Vorteile der Gruppenarbeit weiter aus. Die Gruppenarbeit wird weiterhin als Kompensationseffekt der vorher angeführten Problematiken gesehen, da sie denjenigen eine Beteiligung ermöglicht, die sich im klassenöffentlichen Kontext nicht melden können. Zudem erfülle die Gruppenarbeit eine Schutzfunktion vor einer klassenöffentlichen Beleidigung.

Es zeigt sich, dass die mündliche Beteiligung im Unterricht als äußerst prekär sowohl auf der Ebene der Bewertungspraxis als auch auf der Ebene der Ausführung durch die Schüler\*innen erlebt wird. Ferner dokumentiert sich erneut, dass eine klassenöffentliche Teilnahme am Unterricht eine Balancierung zwischen dem Erfüllen der institutionellen Erwartungen und der Peergroup-Orientierung erzeugt. Dies wird vor allem an der Beschreibung „ausgeschlossen Sich-Fühlen-Ausgeschlossen“ sichtbar. Als Ursachen der sozialen Ausgrenzung werden die Äußerungen der Lehrpersonen, in denen den Schüler\*innen die Intelligenz aberkannt wird, und die Äußerungen der Schüler\*innen, bei denen die Beschreibung der Beeinträchtigung als Beleidigung fungiert, genannt. Die normative Konstruktion von Leistung als Begabung wird validiert. Das Erleben der sozialen Ausgrenzung wird als negativer Einfluss auf die Beteiligung im Unterricht beschrieben, wobei die Gruppenarbeit als Kompensationsstrategie gesehen wird.

### **Unterthema: Nachvollziehbarkeit**

In der folgenden Passage (00:33:27–00:35:04) diskutieren die Schüler\*innen in einer metaphorisch dichten Beschreibung über die Nachvollziehbarkeit der Notengebung.

Bm: Ja die Lehrer geben (.) das hat man in diesem Jahr gemerkt viele Schüler die wussten (.) bis zu- bis zum Ende d- des Jahres gar nicht ihrn Leistungsstand wie sie grade so sind die (.) der Lehrer is nich im (.) vielleicht einmal auf ihn zu gekomm und hat gesagt (.) ja: also das kannst du gut und (.) darin bist du (.) ziemlich schlecht und sagt nich wie er das jetzt bewert- hat aus welchen Sachen er jetzt zusammen gesetzt und (.) ja (.) w- das (.) will ich damit sagen ja

Dw: In Fach2 find ich is dis n gutes Beispiel man hat uns (.) die Formel mitgeteilt (.) wie unsre Noten (.) zusammengerechnet werden man hat aber nich (.) ge-sagt woher diese Noten die er plötzlich hat



kommen <sup>L</sup> Bm: MmMmh <sup>J</sup> man hat wirklich das Gefühl er hat e- er sitzt zu <sup>L</sup> Bm: Mpf <sup>J</sup> hause (.) mit nem Würfel (.)fü- und für <sup>L</sup> Bm?: MmMmh. <sup>J</sup> dreiundzwanzig Personen jeweils er drei Mal er hat dann drei Noten zusammengerechnet würfelt er einfach für jede Person drei Mal wenn die nun drei Mal ne Sechs dann hat er (.) ge- d- dann er meintwegen n Kurzen trinken oder was auch immer aber (( @(. )@ )) es is dann halt schlecht obwohl die Person s vielleicht besser kann ehs- man wusste nich woher diese Noten plötzlich ka::men!

Im: Was warn das für Noten? <sup>L</sup> Ew?: Mpf. <sup>J</sup> diese drei Noten?

Dw: Also ehm das warn (.) also gut man (.) bei der einen Note wusste man beispiels- wo sie her woher sie kam das war die schriftliche Abschlussarbeit (.) dann wars wiederum ne mün- n- n- die mündliche im Unterricht und die wird doppelt gewertet (.) es is aber:: (.) wenn man das also ich hab bald beispielsweise meine Note nachgerechnet er muss bei mir drei verschiedene Noten genommen haben obwohl die eine doppelt gezählt wird

Im: Ach so also <sup>L</sup> Dw: Sonst wäre das nich hingehauen <sup>J</sup> das is sind quasi nur zwei Noten und die dritte is quasi die Dopplung der zweiten Note der mündlichen und dann

Dw: Genau

Im: Ok

Dw: Und ich hab das bei mehreren Leuten sogar nachgerechnet er hat die (.) Noten ja mehr oder weniger laut verkündet (.) und (.) er hat (.) drei verschiedene ((redet lachend)) Noten genommen (.) ich hab ihn dann darauf angesprochen und er meinte ja bei einigen ist das so dass ich ehm (.) bei denen ich mir nich ganz sicher die so auf der Kippe standen da man kein Plus und Minus geben dass ich dann einfach zwei verschiedene:: gegeben hab so (.) wie ich halt (.) dazwischen lag (.) quasi ne::meinetwegen ne drei Komma fünf (.) und: das meinte er dann dass er das so gemacht hat das wäre dann auch von der Rechnung her hingekommen ich finds trotzdem komisch weil eigentlich geht das so nich (.) er hat (.) quasi (.) die Regeln des Spiels gebrochen oder er hat das ganze Spiel nich verstanden! (( @(. )@ )) was problematisch wäre denn er is immerhin der Spielleiter

Die Leistungsbewertung tritt den Schüler\*innen als ein wenig transparentes und unsicheres Konstrukt entgegen. Die Rückmeldung der Lehrperson wird als die einzige Informationsquelle hinsichtlich des aktuellen Leistungsstands dargestellt. Der Rückmeldefunktion wird eine Korrekturfunktion der Leistung zugeschrieben. Die am Ende des Schuljahrs stattfindende Bewertung wird von Bm für nicht transparent hinsichtlich ihrer Entstehung gehalten. Dw schließt an seine Elaboration an und exemplifiziert diese weiter am Beispiel von Fach 2. Die Leistungsbewertung wird prinzipiell als kriterial geleitete Praxis entworfen, wobei auch die Zusammensetzung der Noten als nicht transparent beschrieben wird. Bm validiert die Aussage von Dw. Die Entstehung der Noten wird hypothetisch als zufallsgeleitete Praxis beschrieben, indem Dw die Metapher des „Würfels“ einbringt. Bm validiert diese Einschätzung. Es dokumentiert sich das Streben nach objektiven Kriterien zur Feststellung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit („dann schlecht obwohl die Person s vielleicht besser kann“). Das Streben nach Objektivität bei der Notengebung und das analytische Verhältnis zur Notengebungspraxis zeigen sich in der Nachberechnung des Endergebnisses und der Aufforderung zur Erklärung der Notenabweichungen. Die Bewertungspraxis erzeugt damit zum einen eine Unklarheit der

Positionierung („auf der Kippe“) und zum anderen eine Entscheidung in Richtung einer als eindeutig geltenden Position („da man kein Plus oder Minus geben [kann]“). Dieser als uneindeutig beschriebene Ausgangspunkt der Notenfeststellung wird konjunktiv im negativen Gegenhorizont verortet, was sich in der Konklusion zeigt („die Regeln des Spiels gebrochen“). Damit wird die Bewertung als ein institutioneller Spielraum betrachtet, welcher den Beteiligten als solcher bekannt ist. Dennoch ist die Voraussetzung für die Spielteilnahme die Einhaltung bestimmter Regeln. Als besonders problematisch wird der Regelverstoß bei den Lehrpersonen gesehen, da diese ihrer Funktion nach die „Spieleiter“ seien, wodurch die asymmetrische Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen manifestiert wird. Es validiert sich eine Lehrpersonen-Orientierung, jedoch nicht im Sinne einer persönlichen Beziehung, sondern in deren Positionierung als Vertreter\*in der Institution Schule, die den Auftrag hat, die gerechte Leistungsverteilung durchzusetzen.

### **Unterthema: Formalisierung**

Da am Anfang des Interviews intensiv die Verhandlung der mündlichen Bewertung diskutiert wurde, fragt Iw im zweiten Drittel des Interviews spezifisch nach der mündlichen Note. In der vorangegangenen Passage wurden zwei leistungsrelevante Handlungsbereiche entworfen: das Schriftliche und das Mündliche. Die Nachfrage von Iw fungiert als Konkretisierungsfrage und schließt gleichzeitig durch die Redewendung „diese mündlichen Noten“ an die Diskussion an. Der Stimulus bewegt sich zwischen der Aufforderung zur Beschreibung des Prozesses des Erhalts der mündlichen Noten, wobei eine passive Adressierung der Schüler\*innen erfolgt, und der Aufforderung zur Beschreibung von leistungsbezogenen Handlungsentwürfen (00:40:14–00:42:02).

Iw: Wofür bekommt... (.)<sup>J</sup> L Bm: Normal schon ja<sup>J</sup> wofür bekommt ihr diese mündlichen Noten?

Dw: Ehm (.)<sup>L</sup> Iw: Was muss man machen dafür?<sup>J</sup> f::ür die Mitarbeit im Unterricht also es is ja (.) ehm wenn man sich<sup>L</sup>

Am: Nja is ja (.) mmh (.)<sup>L</sup> Dw: Ja<sup>J</sup> dem Sinne keine mündliche Note sondern (.) eh::m (.) die: Note (.) n- die du äh (.) ja wie du dich halt im Unterricht verhältst oder was für Arbeiten du schreibst

Dw: Na ja das is die (.) wie man was für Arbeiten man schreibt das is ja die schriftliche die wird komplett aus den fünf (.) Arbeiten zusammengesetzt die mündliche Note ist dann das Verhalten im Unterricht (.) und (.) auch wie oft man (.) ob man sich auf (.) me:ldet oder (.) da gibt es soweit ich weiß sogar bei Lehrern einen festen Plan! (.) wenn ein Lehrer äh wenn ein Schüler sich so:: so und so oft oder mehr (.) meldet (.) dann (.) ist gibts da n bestimmten Notenspiegel (.) ich glaub das war irgendwie (.) bei fünf Mal pro Stunde gibts ne Zwei

Dw: Das hat mir ne Lehrerin mal erklärt (.) <sup>L</sup> Bm?: MmMmh <sup>J</sup> ich weiß nich woher die das genommen hat ich versteh das auch nich wirklich aber (.) <sup>L</sup> Im: MmMmh. <sup>J</sup> sie hat mir das so erklärt dass es da wirklich eine Tabelle gibt (.) an die man sich halten kann aber nich muss!

Bm: Aber es gibt aber auch immer (.) kommt auch immer aufn Beitrag an:: zu was man sich meldet und was man sagt es gibt auch (.) einfach Schüler (.) die wiederholen einfach das was (.) F- andere gerad gesagt haben <sup>L</sup> Dw: Ja <sup>J</sup> und dann <sup>L</sup>

Ew: MmMmh

Dw: Oder <sup>J</sup> die tollen Schüler die me:Iden sich die melden sich (.) i:mmer wirklich immer (.) und wenn sie dann (.) und werden nur ganz selten <sup>L</sup> Bm: Ja <sup>J</sup> <sup>L</sup> Ew: MmMmh <sup>J</sup> dran genommen (.) und wenn wenn sie dann dran genommen werden (.) dann kommt ausschließlich (.) darf <sup>L</sup> Bm: (( @(.@) )) <sup>J</sup> ich ma zum Klo (( @(.@) )) <sup>L</sup> Am: Mpf <sup>J</sup> <sup>L</sup> Ew: MmMmh <sup>J</sup> egal was los is aber sie melden sich immer (.) das macht <sup>L</sup>

Bm: Oder ehja die Überschrift <sup>J</sup> des Buches einfach nur (.) vorlesen und kurz sagen <sup>L</sup>

Ew: MmMmh

Dw: Ja <sup>J</sup> oder eh:: ja:: und das is dann das macht n guten Eindruck beim Lehrer weil er einfach so dieses (.) ich-Arbeite-Mit und in Wirklichkeit mach ich einfach n ga::r nichts! (.)

Ew: Ja! (.) aber das Problem zum Beispiel auch in Fach2 w- wenn man sich nich meldet (.) ich hab ja das Problem ich versteh einfach ganz <sup>L</sup> Bm: Willkommen im Club <sup>J</sup> wenig (.) da kann ich mich nich me:Iden wenn ich etwas nich weiß (.) und dadurch kann auch meine Note im Mündlichen nich besser werden also: (.) von daher

Bm: Ich hab´ auch manchmal ich eh dass ich (.) so ne Art Gedächtnislücke in irgendn <sup>L</sup> Ew: (( @(.@) )) <sup>J</sup> n bestimmten Punkt von äh von äh Fach2 habe. (.) und denn (.) dass... (.) Fach2 baut ja (.) m- meist immer (.) a- Sachen auf

Dw schließt an die Frage insofern an, als dass sie die unterrichtliche Mitarbeit als grundlegendes Element der mündlichen Note fokussiert. Diese Art der Leistung wird dem Unterrichtsgeschehen direkt zugeordnet. Die Erbringung von mündlicher Leistung wird als nur innerhalb des Unterrichts möglich beschrieben und ist damit durch zeitliche und örtliche Bindung an den Unterricht charakterisiert. Die Verwendung des Begriffs „Mitarbeit“ verweist auf die Gebundenheit der mündlichen Note an die interindividuellen Beziehungen im Unterricht. Den Schüler\*innen wird dabei die Position der Mitarbeiter\*innen zugeschrieben. Die spezifische institutionelle Erwartung wird an die Art und Weise der Ausführung der Arbeit gerichtet; dadurch werden nicht alle Aktivitäten in diesem Sinne als Arbeit anerkannt.

Aw korrigiert die Definition der mündlichen Noten durch den Nachtrag: „Nja is ja [...] in dem Sinne keine mündliche Note sondern“, und verweist auf unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten dieses Konstrukts. Dennoch wird an die Elaboration von Dw bezüglich des Orientierungsgehalts durch die Aussage „in dem Sinne“ angeschlossen. Aw erweitert die Bestimmung der Mitarbeit auf die beiden Dimensionen der Note, die als die Art und Weise des Verhaltens im Unterricht und die Art der schriftlichen Arbeiten

beschrieben werden. Damit wird die Leistung implizit als individuell zugeschriebener Prozess bzw. individuell zugeschriebenes Produkt der Arbeit entworfen („wie du dich [...] verhältst oder was für Arbeiten du schreibst“). Die Leistung setzt sich aus zwei differenten Bereichen zusammen, welche unterschiedliche Logiken der Leistungserbringung verfolgen.

In der Aussage von Am wird die Mitarbeit ebenfalls auf die schriftlichen Arbeiten erweitert. Tätigkeiten, welche nicht das Schreiben der Klassenarbeiten umfassen, werden unter dem Begriff des Verhaltens subsummiert. Dadurch bleibt die Bindung der mündlichen Domäne an die zeitliche und räumliche Struktur des Unterrichts weiterhin bestehen. Der Leistungsdiskurs wird auf alle Bereiche des Unterrichts ausgeweitet. Implizit wird eine legitime Art und Weise festgelegt, wie sich das Subjekt zum unterrichtlichen Geschehen ins Verhältnis setzen soll. Bei der mündlichen Leistungserbringung ist die Performativität des Prozesses des *Sich-ins-Verhältnis-Setzens* von entscheidender Bedeutung („wie du dich [...] verhältst“). Dagegen wird bei der schriftlichen Domäne die Eigenschaft bzw. die Substanz relevant („was für Arbeiten du schreibst“).

Dw korrigiert die Aussage von Bm, wobei sie die Position der definatorischen Klärung nicht aufgibt, und differenziert die Notengebung weiter aus. Sie unternimmt den Versuch, die Notengebung erneut in zwei spezifische Notenarten aufzuteilen, indem sie die Korrektur des Zustandekommens der schriftlichen Noten beschreibt. Die mündliche Note wird von Dw insofern ausdifferenziert, als dass sie zusätzlich zum Verhalten auch das Melden einführt. Somit werden zwei Arten des Verhaltens genannt: das Verhalten und das Meldeverhalten. Letzteres wird an der Quantität des Meldens in zwei Stufen festgemacht: ob und wie oft. In der Elaboration von Dw werden erneut die Verhandlung des Zustandekommens und die Nachvollziehbarkeit der Bewertung validiert und hinsichtlich der beiden Domänen der Leistungsbewertung unterschieden: zwischen der komplett nachvollziehbaren Zusammensetzung der schriftlichen Noten und der hypothetischen Theorie der mündlichen Noten. Der schriftlichen Domäne wird ein hoher Grad an Transparenz zugesprochen. Die Objektivität der dadurch zustande gekommenen Noten wird nicht hinterfragt. Implizit versucht Dw, das Zustandekommen der mündlichen Noten in die quantitative Logik der Zusammensetzung der schriftlichen Noten zu übersetzen, indem die vorangegangene Beschreibung des Unterrichtsverhaltens in die Anzahl der Meldungen transformiert wird. In diesem Zusammenhang berichtet Dw von einem

geheimnisvollen, aber festen Plan, in dem die Anzahl der Meldungen fixiert und nach einem festgelegten Notenspiegel in die Note umgerechnet wird. In der Beschreibung des Plans wird eine erlebte Intransparenz der mündlichen Benotung im Hinblick auf die Existenz des Plans („soweit ich weiß“) sowie auf deren Ansatz („Ich glaub das war irgendwie (.) bei fünf Mal pro Stunde gibts ne Zwei“) sichtbar.

In dieser Passage werden die Lehrpersonen zum ersten Mal in die Beschreibung eingeführt, ihnen wird ein planvolles Vorgehen nach bestimmten Kriterien bei der Bewertung zugeschrieben. Wegen der Unsicherheit darüber, was im Unterricht als leistungsrelevantes Verhalten gilt, wird die Sicherheit bei den Notengebenden gesucht. Es wird ein Anspruch an eine objektive Leistungsbewertung sichtbar, welche sich über die Quantifizierung der Meldungen aufzeigt. Außerdem dokumentiert sich eine Unsicherheit in Bezug auf die Erbringung und Benotung der mündlichen Leistung. Die aufgeführte Art und Weise des Verhaltens wird in einen Plan umgewandelt und damit objektiv zugänglich gemacht. Zudem dokumentiert sich durch die Einfügung der Existenz des Plans ein Aufruf zur Daueraktivität während des Unterrichts.

Die Aktivitäten, welche der Leistung zugeordnet werden, müssen objektiv zugänglich sein. Es wird eine Erwartung der Legitimitätssicherung der Leistung durch die Kriterien transportiert. Die permanente Beobachtung des Verhaltens und die Quantifizierung des Meldens dienen als Grundlage für die mündliche Benotung. Die implizite normative Funktion der mündlichen Bewertung wird als Aufforderung zur Daueraktivität im Unterricht aufgefasst. Durch das stetige Melden wird die kognitive Aktivität während des Unterrichts angezeigt. Die mündliche Leistung wird als im unterrichtlichen Geschehen allgegenwärtig konstruiert und als intransparentes Zustandekommen beschrieben.

Ergänzend zur Elaboration von Dw fügt Bm den Aspekt der Qualität des mündlichen Beitrags sowie seine Verortung im unterrichtlichen Diskurs als entscheidende Faktoren für die Leistungsbewertung hinzu. Es wird eine Leistungsdifferenz hinsichtlich des Meldeverhaltens zwischen den Schüler\*innen diskutiert. Beschrieben werden einige Schüler\*innen, welche sich zwar melden und damit die wahrgenommenen Anforderungen erfüllen, aber dies lediglich durch die Wiederholung der vorangegangenen Aussagen der Mitschüler\*innen erreichen und damit die Leistung der anderen als eigene Leistung ausgeben. Damit wird die Leistung als eine individuelle und geschützte Ressource

entworfen. Die damit erzeugte Konkurrenz wird unter anderem durch die Möglichkeit differenter Strategien erzeugt, wobei nicht alle Strategien als legitim angesehen werden.

Dw und Ew validieren die Elaboration von Bm. Dw ergänzt das illegitime Verhalten um das strategische Verhalten, welches allein dem Anzeigen des Meldens dient. Die Elaboration von Dw kann als konjunktive Übereinstimmung interpretiert werden, da sich diese Sequenz durch hohe interaktive Dichte auszeichnet. Das Meldeverhalten, das nicht auf der Auseinandersetzung mit den Inhalten basiert, wird als unerwünschtes Verhalten zur Leistungserzeugung konstruiert. Die Strategien zur Verblendung des eigenen Nichtverstehens werden als illegitime Art und Weise der Leistungserbringung gesehen, da diese den Anschein der aktiven Mitarbeit erzeugen und damit die objektive und dadurch legitime Zuschreibung der Leistung begrenzen. Es zeigt sich erneut ein Konkurrenzverhältnis um die Leistungszuschreibung; Der positive Gegenhorizont der Gruppe wird mit der Zuschreibung von objektiver Leistungsbewertung auf der Grundlage des tatsächlichen Sachbestands formuliert.

Die Performanz der mündlichen Leistung durch das Melden wird in der Aussage von Ew beim Unterricht von Fach 2 weniger mit dem Wissenserwerb verknüpft, sondern als deren Abfrage gedeutet („ich versteh einfach ganz  $\perp$  Bm: Willkommen im Club  $\perp$  wenig. (.) da kann ich mich nich me:lden“), wodurch fachspezifische Differenzen im normativen Anspruch des Meldens sichtbar werden. Es entsteht eine Differenz zwischen dem Streben nach dem Verstehen der Inhalte sowie der Verbindung der mündlichen Beteiligung mit der Verhandlung des verstandenen Wissens und der Forderung nach mündlicher Beteiligung als stetige Leistungsanforderung („und dadurch kann auch meine Note im Mündlichen nicht besser werden“).

Somit dokumentiert sich ein Erleben des Unterrichts im Fach 2 mit dem Anspruch der Wiedergabe des erwarteten Wissens in einer Differenz zwischen der Teilnahme durch die Verfügung über das gesicherte Wissen bzw. dem Ausschluss durch das selbst zugeschriebene Defizit („Loch im Stand“, „Gedächtnislücke“). Damit stellen die mündliche Mitarbeit und die Grundlage der mündlichen Leistung in dieser Form des Unterrichts die Abfrage von korrektem Wissen dar. Zum einen wird das performative Aufzeigen der unterrichtlichen Mitarbeit und zum anderen das performative Aufzeigen als Abbildung des *tatsächlichen* Wissens aufgezeigt. Beide Akte werden als mögliche Strategien zur Erzeugung einer positiven mündlichen Leistungsbewertung markiert. Die

erste Art und Weise wird als illegitim gedeutet. Beim zweiten Akt wird aufgrund des Fehlens von gesichertem Wissen die institutionelle Aufforderung zur Veränderung der Leistungsposition handlungspraktisch als nicht umsetzbar gesehen, da offenbar die Unsicherheit im Verstehensprozess nicht als von der Institution erwartbare Beteiligung interpretiert wird. Den mündlichen und schriftlichen Leistungen werden unterschiedliche Logiken der (Be-)Arbeit(-ung) zugeordnet. Der übergeordnete Anspruch einer gerechten Leistungsbewertung wird beiden Bereichen zugeschrieben, dennoch wird die mündliche Leistung in dieser Hinsicht aufgrund der Fokussierung auf die Präsentationstechniken als gefährdet beschrieben, vor allem durch die Fokussierung auf die performative Ebene des sozialen Miteinanders.

Das *Drannehmen* stellt eine Art Aufdeckungsverfahren derjenigen dar, welche sich strategisch melden („Klo“, „Überschrift vorlesen“), und derjenigen, welche das Melden an den Inhalt anbinden. Implizit wird eine Konkurrenz um das *Drannehmen* erzeugt, nicht zuletzt auch durch die strukturellen Bedingungen des Unterrichts.

Mit dieser Sequenz wird eine weitere Ausdifferenzierung der mündlichen Beteiligung unternommen. Handlungspraktisch werden drei Arten des Meldens unterschieden: das Wiederholen des Gesagten, das Ablenken vom eigenen Unwissen und der Anschluss an die Inhalte. Die Aufforderung zum Anzeigen der aktiven Mitarbeit wird als normativer Anspruch des Unterrichts und der Leistung interpretiert. Die fachspezifischen Erwartungen werden mit den differenten Handlungsoptionen verbunden, was die Schüler\*innen immer wieder vor die Aufforderung zu dessen Entschlüsselung stellt.

Im zweiten Drittel der Diskussion sprechen die Schüler\*innen erneut über die mündlichen Noten und deren Steigerungspotenzial in unterschiedlichen Fächern. Die Ausdehnung der Norm von korrekt und falsch sowie die Möglichkeit, einen Beitrag unabhängig vom gesicherten Wissen zu leisten, wird bei einigen Fächern besonders betont. Diese schließen aus Sicht der Schüler\*innen an die grundsätzliche Fähigkeit der Jugendlichen zur Diskussion bei Verzicht auf die Wissensgrenzen an und entbinden von der Übersetzung der eigenen Meinung in die spezifische fachbezogene Sprache („Diskutieren liegt vielen Schülern eher weil (.) einfach es is ä- Diskutieren oft einfacher sich in in (.) so (.) laut in Wort und spontan in Worte zu fassen was man ausdrücken will als wenn man stundenlang dasitzt ne Wortbegrenzung hat und sacht jetzt hier: Fünfhundert Wörter deine Meinung“, 00:59:54). Damit wird die Möglichkeit der Herstellung von Leistung durch die Erweiterung

der Anschlussfähigkeit an den unterrichtlichen Diskurs im positiven Gegenhorizont verortet.

### 5.2.4 Ergebnisse der reflektierenden Interpretation

In der passagenübergreifenden Betrachtung werden die zentralen Ergebnisse der reflektierenden Interpretation der Gruppe *Tabelle* vorgestellt. Die folgende Übersicht (siehe Tabelle 2) stellt die Wissenshorizonte des normativen und des habitualisierten Wissens entlang der Vergleichskontexte dar. Diese werden anschließend kurz erläutert.

Tabelle 2: Ergebnisse der reflektierenden Interpretation Gruppe *Tabelle*

Vergleichskontexte	Wissenshorizonte Gruppe <i>Tabelle</i>
Schule	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: gerechtigkeitssichernde Institution</li> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: Schule als formale Instanz</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Anerkennung der Regeln der Institution Schule</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: partikulare Verletzung der Regeln; Verletzung des Gleichbehandlungsaspekts</li> </ul>
Unterricht	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginär/imaginativ</i>: Sicherung des Verstehensprozesses</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Vermittlung von Inhalten (Lehrperson) und Verstehen (Schüler*innen) als Arbeitsteilung</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Daueraktivität</li> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: Agieren mit dem richtigen Wissen</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: effektive Nutzung der unterrichtlichen Vermittlungszeit; Sicherung des Leistungsstands; Partizipation am Unterrichtsgespräch; Effektivitätssteigerung der arbeitsteiligen Aufgaben (Lehrperson: Vermittlung, Sicherung; Schüler*innen: Aufmerksamkeit, Verstehenssicherung)</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: fehlende Strukturierung; keine Kontrolle; lediglich eigenständige Bearbeitung von Aufgaben; keine Möglichkeit der Herstellung aktiver Mitarbeit; monotone Vermittlung (Lehrperson), falsches Wissen (Schüler*innen); nur Reproduktion von Inhalten</li> </ul>
Beziehungen	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: kollektive Vermittlung; Sicherung des Verstehensprozesses (Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung)</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: formale Beziehung (Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung)</li> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: gerechte Herstellung von Differenz</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Disziplinherstellung (Autorität); Steigerung der Sicherheit der Anforderungserfüllung; Anerkennung als mitarbeitendes Subjekt durch Lehrperson; bessere Einschätzung der Leistungsfähigkeit (Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung); Lerngruppe (Schüler*innen-Beziehung)</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: keine Regeldurchsetzung; Verlust der Kontrolle</li> </ul>
<b>Anforderungen</b>	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: Daueraktivität im Unterricht</li> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: sich zum Inhalt ins Verhältnis setzen</li> <li>▪ <i>imaginativ/imaginär</i>: Herstellung von Anschlussfähigkeit (Schüler*innen)</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Fehlervermeidung</li> <li>▪ <i>imaginär/imaginativ</i>: Verfügbarkeit von Grundwissen</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Lehrperson-Orientierung; Herstellung von aktiver Mitarbeit; zukunftsbezogene Sicherung des Leistungsstands; Sicherung der gerechten Konkurrenz; Leistungsbewertung durch Agieren mit verstandenem Wissen; Qualität der Beteiligungsbeiträge</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: Reproduktion; Verlust des Anschlusses an Inhalte; strikte Trennung in falsch/korrekt; Fehler; Quantität der Beteiligungsbeiträge</li> </ul>
<b>Leistung</b>	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ</i>: formal-objektive Konkurrenz durch Inhalt/Können</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Glaube an Gerechtigkeit der Leistungsbewertung durch Objektivität</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Regelbefolgung</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: schriftliche vs. mündliche Leistungserbringung</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Legitimierung der Leistungsbewertung durch objektive Kriterien; Sicherung des Leistungsstands; Bewertung von tatsächlichem Wissen und Können; bessere Positionierung durch Anwendung von Regeln; Inhaltssteigerung (schriftlich) vs. Performanzsteigerung (mündlich)</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: unklare Anwendung der formalen Regeln; Ablehnung von persönlichen Leistungszuschreibungen; strategische Performativität der Mitarbeit; Orientierung an Schüler*innen im oberen Leistungsspektrum</li> </ul>

Fallübergreifend lässt sich für die Gruppe *Tabelle* eine Orientierung des Glaubens an die formalisierende Regelmäßigkeit der institutionellen Strukturen rekonstruieren. In der Dimension des normativen Wissens wird die Schule vor allem als gerechtigkeitssichernde Institution entworfen, welche daran orientiert ist, die formalen Regeln durchzusetzen und diese für alle in ähnlicher Weise zur Anwendung zu bringen. Das wird an der Beschreibung des Umgangs mit Schulabstinez deutlich, wobei hier die Anwendung der formalen Regeln erwartet wird. Im negativen Gegenhorizont wird die partikuläre Verletzung der Regelanwendung verortet, denn diese wird implizit als Verletzung des Gleichbehandlungsaspekts gesehen, und steht in einem handlungspraktischen Konflikt zum normativen Entwurf. Die Regeln der Institution Schule werden implizit anerkannt, was auch im Streben nach deren Durchsetzung markiert wird.

Unterricht wird in der normativen Dimension vor allem über die Funktion der Initiation und Sicherung der Verstehensprozesse entfaltet. Dabei wird die Konstruktion des Unterrichts im Sinne einer Arbeitsteilung formiert, indem diese in zwei Bereiche aufteilt wird. Die Aufgabe der Vermittlung der Inhalte wird eindeutig dem Funktionsbereich der Lehrpersonen zugeschrieben. An die Schüler\*innen wird die normative Erwartung gerichtet, die Inhalte zu verstehen und dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Die normative Erwartung der Sicherung der Verstehensprozesse und der Aufmerksamkeitsherstellung wird als nur teilweise handlungspraktisch umsetzbar gedeutet, da einige Formen der unterrichtlichen Strukturierung die Anschlussfähigkeit verhindern bzw. begünstigen. So wird der Frontalunterricht vor allem dahingehend kritisiert, dass dieser keine Reziprozität der Verstehensprozesse bei den Schüler\*innen sichern kann und in seinem temporalen Verlauf die Gefahr des nicht reversiblen Verlusts bestimmter Inhalte und damit die Gefährdung des Leistungsstands nach sich zieht, wobei die letzteren Elemente den positiven Gegenhorizont aufspannen. Eine Steigerung der Effektivität der Aufgabenteilung stellt auch das handlungspraktische Streben dar. Der Verlust der Aufmerksamkeit und damit die Gefährdung des Anschlusses an den Unterricht, was in der Beschreibung des Frontalunterrichts als fortlaufendes Geschehen markiert wird, werden als begrenzende Elemente des positiven Gegenhorizonts sichtbar.

Es zeigt sich eine formale Struktur der Beziehungsgestaltung. Die normative Fokussierung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wird vor allem entlang der Aufgabe der Lehrpersonen als eine auf das Kollektiv der Schüler\*innen gerichtete Vermittlung gedeutet. Dabei werden die Überprüfung der Verstehensprozesse und die Motivation als besonders dazugehörig entworfen, was sich in der Darstellung der zwei Formen des Unterrichts manifestiert. Die Lehrpersonen werden entlang ihrer institutionellen Positionen implizit beschrieben, wobei die Kontrolle im positiven Gegenhorizont verortet wird, da diese als notwendige Voraussetzung für das effektive Lernen und die Leistung gesehen wird. Dadurch wird die asymmetrische Beziehung, welche sich qua der Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Statusgruppen innerhalb der Institution ergibt, anerkannt. Die Schüler\*innen-Beziehung wird entlang der Ermöglichung von Lern-Verstehensprozessen fokussiert und als eine Lerngruppe formiert. Die normative Frage nach der gerechten Herstellung von Differenz wird als bedeutsam verhandelt. Die Voraussetzung dafür ist die Effektivität der zugeschriebenen Erfüllung der auf die Statusgruppen bezogenen Aufgaben. Hier zeigt sich eine Überschneidung der Beziehungsebenen mit der Konstruktion von

Leistung, denn die Leistungsbewertung wird als für die askriptiven Einflüsse normativ anfällig entworfen. Daher dient die auf die Aufgabenerfüllung gerichtete Beziehungsgestaltung der Minimierung der als ungerecht gedeuteten Zuschreibung von Leistungspositionen. Der zeitliche Aspekt spielt dabei eine wichtige Rolle, denn Voraussetzung für die gerechte Bewertung ist eine stabile und sich über eine längere gemeinsame Arbeitszeit gestaltende Beziehung zwischen den Statusgruppen, da nur so die differenten Ausgangslagen der Schüler\*innen gerecht eingeschätzt werden können.

Die Aufforderung zur Daueraktivität im Unterricht wird als eine der Anforderungsstrukturen teilweise handlungspraktisch anschlussfähig normativ entworfen, da diese mit der Gestaltung des Unterrichts verbunden wird. Besonders kritisch wird die unterrichtliche Erwartung an die Schüler\*innen bezogen auf das Vorhandensein eines Grundwissens gesehen, wobei an der Beschreibung auch das handlungspraktische Streben nach Verstehen und Lernen der Inhalte und die sich daraus ergebende normative Erwartung an den Unterricht als Instanz der Wissensvermittlung erkennbar wird. Dennoch wird dieses Streben mit dem positiven Gegenhorizont der Aneignung von korrektem Wissen verbunden, was sich schlussendlich mit dem Bestreben nach Erhalt und Steigerung des Leistungsstands überschneidet. In diesem Zusammenhang wird die Differenz zwischen korrekt und inkorrekt als einer der enactierungshindernden Kontexte eingeführt. Die Anforderungsstrukturen werden entlang der Lehrpersonenorientierung gebildet. Das Handeln und die Prozessierung des Unterrichts sowie die Leistungsbewertung stehen überwiegend im evaluativen Blick der Gruppe. Die Anschlussfähigkeit an die normative Erwartung der Daueraktivität und des Sich-zum-Inhalt-ins-Verhältnis-Setzens wird handlungspraktisch dilemmatisch sowohl im positiven als auch im negativen Gegenhorizont verortet. Dies wird vor allem am Umgang mit den unterrichtlichen Beiträgen deutlich. Die Quantität der Beiträge, welche zwar die Aktivität im Unterricht anzeigt und damit die normativen Erwartungen erfüllt, wird von der Gruppe handlungspraktisch in zweifacher Art und Weise diskutiert, da diese zum einen die inhaltliche Auseinandersetzung begrenzt und damit das Streben nach Erlangen von gesichertem Wissen zum Erhalt des Leistungsstands behindert und zum anderen die als normativ entworfene Erwartung an die unterrichtlichen Strukturen des Verstehens und nicht nur der Reproduktion von Wissen verletzt.

Bezogen auf die Konstruktion von Leistung wird eine handlungspraktische Konvergenz zwischen dem normativen Wissen und dem habitualisierten Wissen sichtbar. Die angestrebte gerechtigkeitsorientierte Differenzherstellung durch die Leistung wird durch den Glauben an deren kriteriale Objektivität begründet. Die Konkurrenz um die leistungsbezogenen Positionen zeigt sich vor allem in der formalen Feststellung der Unterschiede von Inhalt und Können. Diese wird aber nur dann als gerecht betrachtet, wenn zum einen die gleichen Voraussetzungen für das Lernen bereitgestellt werden und zum anderen die Bewertung unabhängig von askriptiven oder weiteren die Objektivität verzerrenden Elementen erfolgt. Die Differenzierung der Leistung entlang der unterschiedlichen Performativitäten zwischen der mündlichen und der schriftlichen Leistung zeigt sich insofern, als dass bei der ersten vor allem die Steigerung der Performanz und bei der zweiten die Steigerung der inhaltlichen Korrektheit angestrengt wird.

Es ergibt sich eine Spannung zwischen dem habitualisierten und dem normativen Wissen. Zwar werden die Anforderungselemente anerkannt, aber hinsichtlich ihrer Nachvollziehbarkeit stetig überprüft. Dennoch zeigt sich eine alltagpraktische Strategie zur Erbringung von Leistung im Spannungsverhältnis zwischen den organisationalen Anforderungsstrukturen und deren habitueller Nachvollziehbarkeit, indem die organisationalen Anforderungen in besonderem Maße erfüllt bzw. immer wieder evaluativ analysiert und einem Korrektiv unterzogen werden.

### **5.3 Gruppe Zeit**

Im Folgenden wird die reflektierende Interpretation ausgewählter Passagen der Gruppe *Zeit* vorgestellt. Die gesamte Gruppendiskussion dauerte insgesamt ca. eine Stunde.

#### **5.3.1 Oberthema: Unterricht**

##### **Unterthema: Zeit haben**

Beim folgenden Abschnitt der Gruppendiskussion handelt es sich um die Eingangspassage, die nach einer Erläuterung des Forschungsinteresses beginnt und durch die Frage von Iw zur Beschreibung des Unterrichts initiiert wird (00:00:41–00:01:35):

Bw: Also e:hm ich also im Vergleich zu anderen Schulen finde ich das noch etwas entspannter (.) also ich hab es auch an anderen Schulen gehört das ist schon bisschen strenger so ja

Dw: Ich find auch wir haben mehr Zeit für uns selbst zu arbeiten also es wird zwar was vorgegeben aber wir dürfen uns die Zeit selber einteilen das halt selbst entscheiden

Aw: Ja stimmt (1) auch generell wir haben auch diese Stunden\* also bei uns es ja so auch freies Arbeiten so bei uns wird viel Wert daraufgelegt dass wir halt auch nicht immer nur alleine arbeiten sondern auch mit Gruppen zusammen arbeiten und halt für uns selber ohne den Lehrer am besten arbeiten können dann (3)

Em: Ja wir haben eine Phase wo wir also kommt mir so vor das eine Phase wo wir lernen und dann kommt eine Phase wo die ganzen Arbeiten kommen (2) ja

Bw eröffnet die propositionale Beschreibung des Unterrichts als ein spezifisches Konstrukt der Einzelschule, indem sie einen Vergleichshorizont „zu anderen Schulen“ schafft. Als relevantes Vergleichsmerkmal wird die Situation des Unterrichts als „noch etwas entspannter“ entfaltet. Bw beschreibt den erlebten Unterricht in der Schule als „entspannt“. Die adverbiale Bestimmung „noch“ verweist darauf, dass die Entspannung als temporäres Ereignis gedeutet wird, dass sich in Zukunft in Richtung einer stärkeren Belastung verändern wird. Diese Veränderung ist aber nicht abzusehen, könnte jedoch jeden Moment eintreten. Bw konkretisiert die aufgeworfene Proposition dadurch, dass sie den institutionellen Rahmen anderer Schulen als „bisschen strenger“ beschreibt.

In der Anschlussproposition validiert Dw den von Bw aufgeworfenen Vergleich („ich find auch“) und differenziert diesen weiter aus. Sie konkretisiert die von Bw aufgeworfene Beschreibung, indem sie die zeitliche Dimension als wichtiges Element des entspannten Unterrichts einführt. Die Zeit wird als Arbeitszeit beschrieben („mehr Zeit für uns selbst zu arbeiten“). Damit wird deutlich, dass der Vorteil der Schule im Unterschied zu anderen Schulen vor allem darin besteht, dass diese den Schüler\*innen mehr Raum für das *Arbeiten* bietet. Dies ist insofern relevant, als dass eine eigenständige Zeiteinteilung seitens der Schule ermöglicht wird. Die Möglichkeit, selbst Entscheidungen zu treffen, wird nachdrücklich betont. Der Unterricht an dieser Schule wird als ein Raum beschrieben, welcher zeitliche Strukturen ermöglicht, in denen die Schüler\*innen selbstständig arbeiten können und auch Entscheidungen treffen können, woran sie arbeiten („wir dürfen uns die Zeit selber einteilen das halt selbst entscheiden“).

Der Unterricht wird von Dw zum einen als ein Raum mit einem hohen Grad an Freiheit der Entscheidungen bezüglich der Einteilung der eigenen Arbeitszeiten und damit als freier Arbeitsraum entworfen. Zum anderen erfolgt in Dws Elaboration ein Wechsel von der Ich-Perspektive („ich find“) zu einer kollektiven Perspektive („wir haben“, „für uns“), sie verweist damit auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum des eigenen Handlungspotenzials

im Unterricht. Allerdings deutet die gleichzeitige Verwendung von „selbst“ und „uns“ auf eine besondere Konstellation von Kollektiv und Individuum in der Gruppe hin.

Die eigene Entscheidungsfreiheit wird durch die Vorgaben begrenzt („es wird =zwar was vorgegeben“). Diese werden aber in einer Antithese als etwas beschrieben, das eher einen orientierenden und weniger einen einschränkenden Charakter aufweist („aber wir dürfen uns die Zeit selber einteilen das halt selbst entscheiden“), da die Einteilung der zeitlichen Taktung der eigenen Arbeit weiterhin besteht. Aw validiert die Beschreibung von Dw und konkretisiert die Aussagen der Disputant\*innen dadurch, dass sie ergänzend die Phasen des freien Arbeitens während des Unterrichts einführt, welche als unterrichtliche Räume der Schüler\*innen beschrieben und als zeitliche Phasen „für uns selber“ präzisiert werden. Die Beschreibung verbleibt weiterhin im „wir“ und in der Abgrenzung zu anderen imaginären Schulen, indem mit „so bei uns wird viel Wert daraufgelegt, dass [...]“ auf den Unterschied zu anderen Schulen verwiesen wird. Die institutionell bereitgestellte Möglichkeit, nicht alleine zu arbeiten, erscheint aus Sicht der Gruppe als besonders wertvoll. Die Sozialität des gemeinsamen Arbeitens wird als besonderes Merkmal des Unterrichts in Abgrenzung zu einer überwiegenden Einzelarbeit an anderen Schulen hervorgehoben.

Die Gruppenarbeit wird als besonders wichtig für die Motivation des eigenen Arbeitens hervorgehoben und ersetzt perspektivisch die Funktionen der Lehrkraft („und halt für uns selber ohne den Lehrer am besten arbeiten können dann“). Das „wir“ steht dabei nicht nur für das kollektive Wissen des Unterrichts, sondern auch für die lokal-räumliche Verortung der Deutung („bei uns“), die auf eine mehr oder weniger ausgeprägte Identifikation mit den unterrichtlichen Strukturen verweist. Zudem wird der negative Gegenhorizont an dieser Stelle um zwei unterrichtliche Arbeitsweisen erweitert: Entweder arbeitet man „nur alleine“ oder nur mit der Lehrperson. Damit erscheinen die Möglichkeiten, selbst über die zeitliche Aufteilung zu entscheiden, zu lernen und die Arbeitsprozesse eigenständig zu kontrollieren, als besondere Elemente der eigenen Schule („bei uns“, „nicht immer nur alleine arbeiten, sondern [...]“), welche ihren Schüler\*innen die Option, selbst über die Gestaltung des eigenen Arbeitsprozesses entscheiden zu dürfen, einräumt. Diese Möglichkeit wird als besonders wertvolle Gabe der Schule beschrieben. Aw validiert die aufgeworfene implizite Negation eines autoritären Settings und eines engen unterrichtlichen Rahmens. Als positiver Gegenhorizont erscheint vielmehr das Ziel, am besten ohne Lehrkraft arbeiten zu können – wiederum unter der Prämisse, dass das Arbeiten etwas ist, was für sich „selber“

vollzogen wird. In diesem Abschnitt werden erfahrungsbasiert vier Formen des Arbeitens unterschieden: alleine, mit der Gruppe, mit und ohne Lehrer\*in. Das Arbeiten in der Gruppe ohne Lehrer\*innen wird dabei als besonders erstrebenswerte Arbeitsform betont.

Mit der Anschlussproposition entwickelt Em erfahrungsbasiert unter dem Wagnis der Abstraktion („also kommt mir so vor“) ein Zwei-Phasen-Modell des Unterrichts, das zwischen Lern- und Prüfungsphase differenziert („ja wir haben [...] eine Phase wo wir lernen und dann kommt eine Phase wo die ganzen Arbeiten kommen (2) ja“). Die Phasen werden von Em als zwei aufeinanderfolgende Prozesse dargestellt. Er stimmt implizit nur zum Teil dem aufgeworfenen Verständnis von Unterricht als ausschließlicher Raum des freien Arbeitens zu, indem er die Phasen der Prüfungen einführt. Dabei ist die Aussage von Em eine Antithese bezüglich der aufgeworfenen Proposition, nach der Unterricht als ausschließlicher Raum des selbstständigen und freien Arbeitens entworfen wird. Das eigenständige Arbeiten wird durch die Phase „wo die ganzen Arbeiten kommen“ begrenzt. Die erste Phase des Unterrichts wird durch Em als eigenaktiver Prozess charakterisiert, in dem das Lernen verortet wird („wo wir lernen“). Die zweite Phase wird hingegen als passiver Prozess erlebt („wo die ganzen Arbeiten kommen“) und vom „wir“ abgekoppelt.

### **Unterthema: Sicherung**

Die folgenden Sequenzen stellen die Diskussion über das Unterthema Unterricht dar (00:10:02–00:12:20), welche durch die Frage von Iw zum typischen Unterrichtsalltag eingeleitet wird.

Cw: Oh krass

Bw: Also erstmal wird so bisschen in einigen Fächern ehr bisschen der Einstieg sag ich mal so eher nicht so viel Sachliches und dann erstmal so vielleicht paar Sachen besprochen oder so und dann wird häufig irgendwie gearbeitet und dann am Ende der Stunde wir meistens dann noch eher so für sich selber dass man halt irgendwie vielleicht einen Arbeitsbogen oder so was selber macht

Dw: Aber also ich finde auch in den Unterrichtsstunden ist es meistens so dass wir ehm auch Zeit haben wo wir alle zusammen noch mal arbeiten also meistens ist es so dass am Ende dann mit allen verglichen wird oder dass wir eine Aufgabe bekommen die dann zuerst alleine machen und dann meistens noch in Gruppenarbeit danach besprechen dürfen

[...]

Cw: Wie soll man das erklären ist schwierig (1) oder man so guckt ob man das selber hat auch mit dem Lehrer der sieht das an ist es noch richtig damit wir wirklich auch später alle das Richtige im Heft haben und das noch vernünftig und richtig lernen nicht das was Falsches drin stehen hat und wenn zum Beispiel gar nicht berichtigt wird das ist immer ganz wichtig dass wir die richtigen Informationen bekommen

Aw: Meistens wird am Schluss mit dem Lehrer dass wir dann halt alle die gleichen Lösungen haben so für uns selber wissen das ist noch mal richtig war oder wir das verbessern können

Die Aufforderung von Iw zur generalisierten Beschreibung von Unterricht stellt die Gruppe kommunikativ vor eine Herausforderung, was sich in der anschließenden Äußerung von Cw zeigt („Oh krass“). Bw elaboriert die Proposition („Also“) und versucht („erstmal“), den typischen Unterricht zu beschreiben. Sie unterteilt den Unterricht grob in drei Phasen: Einstieg, Arbeitsphase und Stundenende. In der Beschreibung des Unterrichts wird erneut die den Unterricht rahmende Funktion der Lehrperson dargestellt (siehe Unterthema Zeit haben), d. h., dass die Lehrperson weniger im Zentrum des unterrichtlichen Geschehens steht, sondern mehr für die Rahmung des unterrichtlichen Settings verantwortlich ist („häufig irgendwie gearbeitet wird“). Der überwiegende Anteil des unterrichtlichen Alltags wird als durch eigenständige Arbeit geprägt beschrieben („wir [...] für sich selber [...]).

Dw differenziert antithetisch die Elaboration von Bw und ergänzt die Beschreibung von Unterricht um das gemeinsame Arbeiten mit anderen Schüler\*innen nach der Einzelarbeit. Durch die Art und Weise der Beschreibung des gemeinsamen Arbeitens wird festgehalten, dass die Gruppenarbeit als besondere Chance und nicht als Zwang konjunktiv („wir“) erlebt wird („besprechen dürfen“). Dabei entwickelt sich in der analysierten Sequenz eine implizite Anerkennung der durch die Institution festgelegten Phasen des Unterrichts und der Art und Weise des Arbeitens. Das finale Ziel des Unterrichts besteht im konjunktiven Erhalt der richtigen Informationen („später alle das richtige im Heft haben“). Damit dokumentiert sich die Anforderungsstruktur des Unterrichts, „alles das richtige im Heft [zu] haben“, die die Konstruktion der Leistungserbringung entlang des Anspruchs, das Korrekte zu präsentieren, zeigt. Der positive Gegenhorizont wird entlang des Strebens nach Dokumentation des korrekten Wissens im Heft entfaltet, d. h., dass das selbstständige Arbeiten die Gefahr, etwas Falsches zu erzeugen, beinhaltet. Dies bildet auch den negativen Gegenhorizont des Unterrichts. Die Lehrpersonen erhalten hier eine ausgleichende Funktion, indem sie falsche Informationen korrigieren und damit die Gefahr des selbstständigen Lernens reduzieren. Trotz des Anspruchs des individuellen und selbstständigen Arbeitens muss im Ergebnis eine für alle gültige „Lösung“ gesichert werden. Diese wird von Aw als ein auch für die Schüler\*innen selbst wichtiges Element gedeutet („für uns selber wissen“).

### **Unterthema: Unterstützung**

Die folgende Sequenz aus dem exmanenten Teil des Interviews greift die Diskussion darüber auf, dass die Schüler\*innen im unterrichtlichen Alltag zeitliche Räume haben, in



denen sie überwiegend selbstständig an ihren Aufgaben arbeiten können (00:48:44–00:50:49). Iw stellt Nachfragen zu den unterrichtlichen Phasen des eigenständigen Arbeitens.

Dw: Also am Anfang war so dass man so dachte da kann ich da ja auch irgendwie nicht machen und mich einfach unterhalten und dann haben wir gemerkt das ist für uns einfach nur ein Vorteil ist wenn wir das da machen was wir dann sonst zu Hause machen und dann haben wir auch so irgendwann dieses zu schätzen gelernt so dass das eigentlich für uns nur ein Vorteil ist da dann auch noch mal die Lehrer als Unterstützung zu haben und da noch die Möglichkeit haben die Fragen zu stellen und so was

Em: Die Lehrer schreiben ganz oft auf was man gemacht hat in den Stunden also welches Fach und was man gemacht hat (4)

Iw: Wie habt ihr es gemerkt so dass das jetzt doch irgendwie <sup>L</sup>

(?w) also <sup>L</sup>

(?w) also <sup>L</sup>

Bw: Es gibt so Phasen wo dann mal mehr Arbeiten geschrieben werden wo man mehr für die Schule machen muss und in den Phasen merkt man dass man zu Hause dann auch echt noch bis abends dasitzt und noch irgendwelche Sachen macht die man in den Stunden machen könnte und das haben wir jetzt so gemerkt dass das ein Vorteil ist und jetzt machen wir es schon so (2) na die meisten

Iw: Die meisten? was machen die anderen?

Aw: Ja es gibt immer wieder Schüler die auch sagen ich habe nichts zutun ich mache das zu Hause oder doch in einer Mittagsfreizeit und die spielen dann einfach oder Unterhalten sich über ihre Freizeit solange der Lehrer das nicht mitbekommt aber mittlerweile ist es so dass die meisten es zu schätzen wissen und man hat immer was zu tun und wenn man die Vokabeln wiederholt für sich selber deswegen nutzt es eigentlich jeder

Iw: Und die Lehrer passen auf dass man da was macht?

mehrere: Ja

Dw: Die gehen noch mal meistens rum und gucken was hat man geschafft in den Stunden und schauen ob es überhaupt was irgendwie bringt und dann haben wir auch am Anfang kamen die Lehrer in die Klasse und haben gesagt so es ist eigentlich für euch nur ein Vorteil wir machen es für euch ihr solltet es zu schätzen wissen (2)

Dw setzt den diskursiven Verlauf durch Elaboration im Modus einer erfahrungsbasierten Schilderung fort. Sie erzählt von der Entwicklung der Praxis zur Nutzung der Phasen des eigenständigen Arbeitens. Dabei wird die Entwicklung als ein Lernprozess dargestellt. Die Entwicklung wird zwischen dem Anfang („nicht machen und mich einfach unterhalten“) und dem heutigen Standpunkt positioniert („dann haben wir auch so irgendwann dieses zu schätzen gelernt“). Zu Beginn war der von der Schule zur Verfügung gestellte Zeitabschnitt mehr mit der Freizeit als mit dem Unterricht verbunden. Das von den Schüler\*innen markierte Ende dieses Entwicklungsprozesses mündet in die Herausbildung der Erkenntnis, dass diese Phasen des schulischen Alltags von Vorteil für die eigenen Lern- und Leistungsprozesse sind. Die Vorteile dieser Zeitnutzung werden zum einen in der

Vermeidung der Ausdehnung des schulischen Bereichs auf die Freizeit gesehen, zum anderen sind die Schüler\*innen zu der Erkenntnis gelangt, dass die Lehrpersonen weniger die Anleiter\*innen des eigenen Lern- und Leistungsprozesses sind, sondern vielmehr als Unterstützer\*innen fungieren. Damit werden die schulischen Strukturen und deren Nutzung im positiven Gegenhorizont verortet.

Der Anfang des Erlebens dieses Settings wird zunächst aus der Perspektive der Einzelperson beschrieben. Die soziale Dimension wird dabei insofern aufgegriffen, als dass die weiteren Personen in der Gruppe zu Anfang der eigenen Unterstützung dienen. Die nach und nach resultierende Erkenntnis wird in das kollektive „wir“ verortet und der Prozess der Erkenntnis des Vorteils dieses Settings damit für sich selbst als kollektives Lernen entworfen. Das besondere Merkmal des Settings besteht darin, dass es zu einem Unterstützungsangebot sowie zu einem besonderen Ort umgedeutet wird, an dem auch das Stellen von Fragen als erlaubt gilt. Es zeigt sich eine Konstruktion von Unterricht, welche eng mit der Konstruktion der eigenen Lernorganisation verhandelt wird. Die unterrichtlichen Strukturen werden von der Gruppe als optimal strukturell organisierte Bedingungen für die Gestaltung des eigenen Lernens und Leistens gesehen. Die Unterrichtszeit wird als Zeit der permanenten aktiven Mitarbeit gedeutet, welche einen subjektiven Vorteil erzeugt, da die effektive Nutzung dieser Zeit von der Ausdehnung der Schule auf die Zeit außerhalb der Institution entlastet. Die Lehrpersonen sind die Unterstützer\*innen („die Lehrer als Unterstützung“). Die Möglichkeit, Fragen zu stellen, ist keine Selbstverständlichkeit, sondern ein Privileg der Organisationsform an dieser Schule.

Em führt die Elaboration von Dw zum Bild der Lehrpersonen fort, indem er im Modus der Differenzierung ergänzend die Funktion der Lehrpersonen einführt. Deren Tätigkeit wird um eine zusätzliche Komponente erweitert. Diese besteht in der Dokumentation des Fortschritts. Die Zeitform „gemacht“ deutet auf eine Produktorientierung in der Dokumentation des Fortschritts hin. Es dokumentieren sich die ersten Ansätze einer Leistungsorientierung dieser Gruppe in der Komparation mit den vorherigen Abschnitten der Gruppendiskussion. Die Dokumentation sichert den Überblick über den Arbeitsprozess und dient damit der Darstellung von Leistung. Die implizite Funktion der Lehrperson kann als Unterstützung für die Steuerung der Lernprozesse sowie die Begleitung des Fortschritts beschrieben werden. Da nach der Ergänzung von Em keine weiteren Ausdifferenzierungen

bzw. Widersprüche bezüglich der Elaboration angeschlossen werden, kann dies als Zustimmung der Gruppe zu dem entworfenen Verständnis von Unterricht interpretiert werden.

Auf die folgende Nachfrage von Iw schließen mehrere Diskussionsteilnehmer\*innen an. In der Art und Weise dieser Anschlüsse wird die konjunktive Zustimmung der Gruppe zu der von Dw und Em entworfenen Elaboration validiert. Darin dokumentiert sich die konjunktive Erfahrung bezüglich des Unterrichts. Bw beschreibt im Modus der Differenzierung die Zeit, in der die Arbeiten geschrieben werden, als von der Schule erzeugte Hochphase des unterrichtlichen Alltags, da die schulischen Aufgaben in dieser Zeit auch die Bereitschaft zur weiteren schulbezogenen Tätigkeit zu Hause erfordern. Diese Phase wird als ein punktuelles („mal“), aber wiederkehrendes Ereignis dargestellt („Es gibt so Phasen“). Implizit werden die Prüfungssituationen damit generell als normal angenommen. Das Problematische an diesen Phasen ist, dass sie eine Ausdehnung der schulischen Zeit in die Freizeit erzeugen, da freie Zeit für die schulischen Aufgaben aufgewendet werden muss. Die von der Schule bereitgestellten Phasen des selbstständigen Arbeitens werden in diesem Sinne als besonders wertvoll gesehen.

Es dokumentiert sich, dass der unterrichtliche Alltag an sich weniger mit Druck verbunden wird. Auch solche punktuellen Ereignisse, welche zusätzliche Arbeit und Vorbereitung erfordern, werden in den unterrichtlichen Alltag integriert und damit als Normalität anerkannt („wo man mehr für die Schule machen muss“). Der negative Gegenhorizont besteht in der Ausweitung der Schule in die Freizeit. Dabei wird das positive Bild der eigenen Schule weiterhin aufrechterhalten. Diese Proposition wird durch die einschränkende Formulierung „die meisten“ begrenzt, was darauf hinweist, dass nicht alle Schüler\*innen die angebotene Zeit auf die gleiche Art und Weise nutzen. Hierdurch wird eine Differenzlinie in der Schüler\*inschaft im Hinblick auf die Nutzung des Lernangebots markiert. Die Tätigkeiten des Kollektivs der anderen werden auf zwei Komponenten aufgeteilt. Einerseits verlagern sie die Aufgaben in die eigene bzw. schulische Freizeit („zu Hause“, „Mittagsfreizeit“), damit wird der negative Gegenhorizont zur Grundlage der Deutung der Tätigkeiten. Andererseits wird z. B. mit „spielen“ bzw. „sich unterhalten über ihre Freizeit“ eine zweite Komponente konstruiert, die sich als Abwertung der Ablenkung während des Unterrichts rekonstruieren lässt. Damit dokumentiert sich die Konstruktion von Unterricht als ernsthafte Tätigkeit bzw. „Arbeit“. Auch bei der zweiten Komponente

repliziert sich die Bedeutung der Ausbalancierung von Freizeit und Schule. Implizit wird von einer strikten Trennung der Sphären Schule und Freizeit ausgegangen.

Mit der Formulierung „man hat immer was zu tun“ wird Unterricht normativ als Ort der permanenten Tätigkeit konstruiert. In Awa's Formulierung „solange der Lehrer das nicht mitbekommt“ zeigt sich eine negative Konstruktion des Kollektivs der Schüler\*innen, welche die Arbeitsprozesse nur dann sichtbar-aktiv gestalten, wenn die Lehrpersonen diese kontrollieren. Dies wird im negativen Horizont der Gruppe verortet, da die Schüler\*innen zum einen die normative Erwartungsstruktur des Unterrichts nicht anerkennen und zum anderen auch nicht den eigenen Vorteil der Nutzung unterrichtlicher Zeit schätzen. Auch wird in dieser Sequenz ein leistungsbezogenes Konkurrenzverhältnis um die Aktivität im Unterricht deutlich, indem die Schüler\*innen, welche auch ohne Kontrolle der Lehrpersonen arbeiten, die Sichtbarkeit ihrer Anstrengung zur Mitarbeit nicht als Unterscheidungspotenzial umsetzen können, da für die Lehrperson offenbar sichtbar alle Schüler\*innen aktiv mit den Aufgaben beschäftigt sind. Damit zeigt sich eine Konkurrenz zwischen den Kollektiven der Schüler\*innen um die entsprechende Unterscheidung der Sichtbarmachung der lernenden Aktivitäten zwischen denjenigen, die arbeiten, und denen, die ihre Arbeitsaktivitäten entsprechend strategisch ansetzen.

Die Aufgaben der Lehrpersonen werden um eine weitere Komponente ergänzt. Neben der Unterstützung und Dokumentation des Lernfortschritts wird eine Rückmeldefunktion eingeführt („und schauen ob es überhaupt was irgendwie bringt“). Die positiv konnotierte Orientierungsfunktion der Lehrpersonen wird erneut thematisiert und als eine Art Korrektur des Lernprozesses exemplifiziert. In der Erzählung von Dw dokumentiert sich die Übernahme der Fremdperspektive („kamen die Lehrer [...] haben gesagt [...] ihr solltet es zu schätzen wissen“) zu einer Selbstperspektive („haben wir schätzen gelernt“).

Die erfahrungsbasierten Erzählungen und Beschreibungen des Unterthemas zeigen eine Anpassung an die bzw. die implizite Adaption der schulischen Strukturen. Das sich durch die Unterthemen hinweg aufzeigende Bestreben der Gruppe nach optimaler Nutzung der schulischen Zeit auch zur Reduktion der Verlagerung der Aufgaben in die Freizeit wird auch in diesem Abschnitt der Diskussion erkennbar. Dies gelingt der eigenen Schule durch die Bereitstellung der unterrichtlichen Räume, welche insgesamt als optimale Arbeitsräume konstruiert werden.

### 5.3.2 Oberthema: Leistungsanforderungen

#### Unterthema: Sinn der Prüfungen

In diesem Abschnitt werden differente Formen der Leistung diskutiert, wobei auch die normativen Anforderungen sichtbar werden (00:01:40–00:02:06). Auf die Frage, wofür die Schüler\*innen Noten bekommen, wird der Begriff „Arbeiten“ genannt, nach deren Beschreibung Iw fragt.

Aw: Also das sind halt so (2) Prüfungen sag ich mal jetzt wo geguckt wird wie viel wir von dem behalten haben was wir gelernt haben

L1: //mhm//<sup>1</sup>

Aw:  
bekommen also () viel () dazu

Und das sind halt auch die Noten die wir dann

Dw: Aber manchmal haben wir auch Selbsteinschätzungstests also die werden nicht bewertet sondern wir also der Lehrer guckt dadurch was haben die Schüler verstanden und was muss er noch mit uns machen (2)

Aw beschreibt die Arbeiten als Testung des Outputs der Schüler\*innen. Die Phase des Lernens und die des Prüfens werden als kollektives Erleben beschrieben, wobei den Prüfungen normativ grundsätzlich die Funktion der Differenzherstellung zugeschrieben wird, welche als möglichst hohe und lange Rate des Behaltens des Gelernten zum Zeitpunkt der Prüfung beschrieben wird. Differenzierend fügt Dw eine weitere Prüfungsform hinzu („manchmal haben wir auch Selbsteinschätzungstests“). Auch wenn diese keinen direkten Bezug zur Bewertung hat, stellt sie dennoch eine Prüfungssituation dar („also der Lehrer guckt dadurch was haben die Schüler verstanden und was muss er noch mit uns machen“). Die Selbsteinschätzungstests werden von den Schüler\*innen weniger als Auskunft über die eigenen Lernprozesse gesehen, sondern dienen vielmehr den Lehrpersonen als Indikator zur Feststellung des Lernfortschritts der Schüler\*innen. Gleichzeitig wird durch die Beschreibung des Selbsteinschätzungstests das Vertrauen in die Lehrpersonen sichtbar. Diese Prüfungsform dient den Lehrpersonen zur weiteren Orientierung in der Prüfungs- bzw. Lehrplanung („was muss er noch mit uns machen“). Aus Sicht der Schüler\*innen sind die Lehrpersonen grundsätzlich daran orientiert, sie zu einer besseren Leistung zu führen. Da die Lehrperson ihren Unterricht den Wissensständen der Schüler\*innen entsprechend perspektivisch gestaltet, zeigt sich ein positives Tauschverhältnis. Die Schüler\*innen müssen sich selbst einer Kontroll- und Prüfungssituation unterziehen, wodurch mögliche Wissenslücken aufgezeigt werden, daher wird dieser Prozess der Sichtbarmachung des

eigenen Lern- und Leistungspotenzials als Vorteil sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler\*innen im Allgemeinen beschrieben. Die Selbsteinschätzungstests stellen eine Bestandsaufnahme der Verstehensprozesse der schulisch vermittelten Inhalte dar und verpflichten die Lehrperson gleichzeitig zu eventuellen pädagogischen Maßnahmen, um die Defizite zu kompensieren („was muss er noch mit uns machen“). Die Lehrpersonen sind damit nicht die Kontrolleure der Leistung, sondern die Begleiter\*innen der Steigerung des eigenen Lernpotenzials. Die Nicht-Bewertung der Selbsteinschätzungstests eröffnet einen Raum für die Nachjustierung der Leistungen der Lerngruppe (seitens der Lehrperson) und der eigenen Leistungen (seitens der Schüler\*innen). Damit wird eine Prüfungssituation zu einer Lernsituation umgewandelt.

Der Prüfung (Arbeiten, Selbsteinschätzungstest) wird die Funktion der Fremdbeobachtung zugeschrieben („geguckt“), welche auf die Reproduktion der Inhalte zielt („behalten, gelernt haben“, „wird einfach abgefragt“). Das Behalten der Inhalte wird in den verschiedenen Leistungen durch die Prüfungssituation sichtbar gemacht und normalisierend von den Schüler\*innen angenommen. Es zeigt sich zudem erneut eine formalisierende Logik des Lernens und der Leistungserbringung. Ferner dokumentiert sich eine Konstruktion von Lernen, welche in der Vergänglichkeit und der Gefahr des Verlusts des Gelernten liegt. Die optimale Leistungserbringung wird handlungspraktisch durch diese Gefahr begrenzt, da die Differenz durch die Prüfungssituation sichtbar gemacht wird.

### **Unterthema: An die Grenzen gehen**

Im weiteren Verlauf der Diskussion fragt Iw nach dem Bild der\*s guten Schüler\*in an der Schule. Dadurch wird die Verhandlung der schulischen Erwartungen ermöglicht. Dw antwortet auf Iws Frage, indem sie den\*die gute\*n Schüler\*in basierend auf der Einschätzung der Lehrperson beschreibt und dadurch diese aus der Lehrer\*innenperspektive vornimmt. Die Lehrpersonen werden erneut im positiven Gegenhorizont verortet, indem diese den Schüler\*innen die leistungsbezogenen Erwartungen offenlegen („Dw: wie was wir machen müssten um ne gute Note zu bekommen wie wir sein müssten [...] auf jeden Fall gut mündlich mitarbeiten muss würde ich sagen“, 00:13:54). Dabei werden zwei Normen von schulischen Erwartungen sichtbar: zum einen die Aufforderung zur Aktivität während des Unterrichts und zum anderen eine spezifische Weise des Seins. Die Beschreibung wird direkt mit der Leistungsbewertung gleichgesetzt („gute Noten“). Die Norm der Aktivität während des Unterrichts wird vor

allem durch die Bedeutsamkeit der mündlichen Mitarbeit entfaltet und die Normierung der Seinsweise entlang der Vermeidung von Störungen während des Unterrichts markiert. Im weiteren Verlauf unterstreicht Dw die Bedeutung der Aufrechterhaltung und Steigerung der eigenen Aktivität.

Dw: Trotzdem aber auch dann die Arbeitsbögen mitmacht aber dann auch wenn man fertig ist zum Beispiel auch sagt ja gibt es extra Aufgaben kann ich noch was machen so dass ist bei unseren Lehrern irgendwie auch zum Beispiel in Fach2 oder so also manchmal auch so dass unsere Lehrerin sagt es gibt verschiedene Schwierigkeitsgrade ehm und welchen Bogen schätzt ihr euch selbst ein also schwer oder leicht und dann möchte sie dass wir auch selbst an unsere Grenzen gehen (7), 00:14:40.

Diese wird so dargelegt, dass auch im Falle der Ablehnung die aktive Mitarbeit nicht unterbrochen („trotzdem Arbeitsbögen macht“) und auch unter der Bedingung der Beendigung des vorgegebenen Arbeitspensums noch nach weiteren Aufgaben gefragt wird („kann ich noch was machen“). Erfahrungsbasiert zeigt sich die hierarchische Wertung der zur Auswahl gestellten Aufgaben („schwer oder leicht“). Am Beispiel eines Fachunterrichts wird die Steigerung der eigenen Aktivität durch die metaphorische, ans Kollektiv gerichtete Aussage „dass wir auch selbst an unsere Grenzen gehen“ (Dw), entfaltet. Gleichzeitig wird mit dieser Aufforderung die Begrenztheit des eigenen Lern- und Leistungspotenzials signalisiert, welche dennoch überwunden werden kann. Es zeigt sich eine institutionelle Anforderungsoption zur Steigerung des eigenen Leistungspotenzials.

Cw: Ja zuverlässig auch sein und organisiert und ehm also stets bereit dafür offen zu sein was zu lernen was man lernen möchte Bw: ehm dass man halt auch selbständig zu Hause was tut und nicht nur in der Schule was macht sondern dass man für z.B. so Arbeiten oder so sich auch gut vorbereitet dafür (2), 00:15:01.

Cw validiert die Elaboration von Dw und differenziert die zwei Hauptkomponenten der normativen Konstruktion weiter aus. Die Mitarbeit im Unterricht wird als Zeitmanagement beschrieben und die spezifische Art des Seins um die permanente Bereitschaft und Offenheit für das Lernen erweitert. Im Anschluss an Cw erhöht Bw die normative Anforderungsstruktur um die Bereitschaft, auch außerhalb der Schule weiter selbstständig zu arbeiten.

Nach Abschluss der Beschreibung fragt Iw nach den Handlungsoptionen von denjenigen, die nicht dem Bild der\*es guten Schülers\*in entsprechen. In der Elaboration von Aw wird markiert, dass die Herstellung von Aufmerksamkeit und konzentriertem Arbeiten mit der Konstruktion der\*es guten Schülers\*in verknüpft wird und damit als Leistungsanforderung

fungiert bzw. mit Leistung gleichgesetzt wird. Der positive Gegenhorizont liegt in der Steigerung des eigenen Leistungspotenzials, negativ handlungspraktisch wird dieser durch die Gefahr der Ablenkung und der negativen Stigmatisierung begrenzt. Die Stigmatisierung ist insofern problematisch, da sie immer weiter in der Einschätzung der Lehrpersonen fortgeführt wird. Handlungspraktisch wird die permanente aktive Mitarbeit besonders hervorgehoben.

### **5.3.3 Oberthema: Leistung**

#### **Unterthema: Leistungsformate und Bonus**

Die Diskussion zu diesem Unterthema wird durch die Frage von Iw zur Leistungsvergabe eingeleitet (00:02:36–00:06:46). Auf die immanente Nachfrage, ob noch weitere Notenelemente im Unterricht präsent seien, führt Dw die mündlichen Noten an. Diese werden im Gegensatz zu den schriftlichen Arbeiten als eine Reihe unterschiedlicher Formate beschrieben. Die mündliche Leistungserbringung wird als eine Verflechtung von unterrichtlicher Mitarbeit, Produktherstellung und stetiger normativer Anforderung der „Zuverlässigkeit“ entworfen. Letztere wird über die normative permanente Bereitschaft zur Teilnahme im Unterricht differenziert („Zuverlässigkeit wenn man immer alles dabei hat wie man alles organisiert ist“, 00:03:19). Damit zeigt sich, dass die mündliche Leistung nicht nur auf die sprachliche Beteiligung beschränkt ist, sondern die vor- und unterrichtliche Organisation impliziert. Aufgrund der Einführung der Beschreibung der Dispositionen der Schüler\*innen (z. B. „Zuverlässigkeit“) können diese auch einen Gegenstand der Leistung darstellen.

Die Mitarbeit im Unterricht wird von Dw durch die Art und Weise der Beteiligung differenziert („wie wir im Unterricht mitarbeiten [...] also wie wir uns beteiligen“, 00:02:52). Hier wird weiterhin das Verständnis von Unterricht als Arbeit aufrechterhalten. Die Überlagerung der Leistungserbringung über die Tätigkeiten im Unterricht wird erneut sichtbar, wobei die Arbeit als eine Komponente der Leistungserbringung fungiert. Die Erbringung von mündlichen Leistungen wird in dieser Sequenz als kollektives Wissen präsentiert. Dies zeigt sich im diskursiven Verlauf der Sequenz und in der ergänzenden Beteiligung der Gruppendiskussionsmitglieder. Auf der Ebene der generalisierenden Beschreibungen werden erfahrungsbasiert zwei Bereiche der mündlichen Leistung



aufgespannt: die Dispositionen der Schüler\*innen zur Teilnahme am Unterricht und die Herstellung von Leistungsprodukten.

Die Mappen werden als verpflichtendes Element, das es zu erfüllen gilt, beschrieben, wohingegen Referate als freiwillige Leistung und dem Zweck der Verbesserung der Noten dienend dargestellt werden. Es zeigt sich, dass die Leistungserbringung von der Gruppe weniger mit dem institutionellen Zwang assoziiert wird, sondern durch die unterschiedlichen Leistungsformate und den Grad der Verpflichtung mit einem durch den in der Schule ermöglichten handlungspraktischen Radius der Gestaltung des eigenen Leistungspotenzials verbunden wird. Die freiwilligen Formate der Leistung, zu denen die Referate zählen, werden unter dem Stichpunkt „Bonus“ (00:03:41) beschrieben. Dadurch wird nicht nur das Referat an sich, sondern auch das Zeigen der Freiwilligkeit und des Interesses in Leistung umgewandelt, wobei die institutionell gestellte Option der freiwilligen Leistung von der Gruppe als ein Vorteil gedeutet wird. Durch das Lachen der Gruppe wird diese Art von Prüfung validierend in ein hierarchisches Verhältnis zu anderen Prüfungsformen gesetzt und als weniger wertvoll eingeschätzt. Diese freiwilligen Leistungen können nur als Ergänzung zur eigentlichen Leistung gesehen werden. Da das Referat auf Freiwilligkeit und eigenem Interesse beruht, werden diese beiden Komponenten durch die Teilnahme geradezu bezeugt und in Leistung umgewandelt.

Durch eine immanente Nachfrage zu den Mappen richtet Iw die Diskussion auf die verpflichtenden Formen der Leistungserbringung. Die Diskutant\*innen bestätigen unisono, dass dies eine Form sei, welche für alle Schüler\*innen in der Lerngruppe gilt. Dennoch bezieht sich die Anfertigung von Mappen nur auf bestimmte unterrichtliche Zeiträume. Die darauf folgende Nachfrage von Iw wird von mehreren Diskutant\*innen aufgegriffen. Cw führt die Praxis der Erstellung der Mappen auf ein Prinzip zurück, welches schon beim Eintritt in die Gemeinschaftsschule erlernt wurde, dadurch validiert sich erneut die habitualisierte Anwendung des generativen Prinzips der Leistungsherstellung. Dieses wird als prinzipiell dem ganzen Kollektiv zur Verfügung stehend beschrieben.

Dw und Em differenzieren die Elaboration weiter aus. Das zu erbringende Wissen wird durch den Arbeitsplan bestimmt und gibt die normative Anforderungsstruktur an („also durch den Arbeitsplan wissen wir was wir machen sollen“, 00:04:56), welche erneut als eine Hilfe bzw. Orientierung entworfen wird. Durch die Erstellung von Mappen wird eine Orientierung an einem formalisierten Vorgehen der Leistungserbringung sichtbar, indem

z. B. die unterschiedlichen Bausteine der Mappe beschrieben werden (Arbeitsplan, Deckblatt und Inhaltverzeichnis). Die Anforderungen werden nicht infrage gestellt oder abgelehnt, sondern als zu bearbeitende Elemente angenommen. Es wird eine formalisierende Konstruktion von Leistung validiert, welche in der Abarbeitung der institutionell-gestellten Anforderungen besteht („man muss auch immer auch das Inhaltsverzeichnis oder Deckblatt machen es zählt auch in (.) Note“, 00:05:00). In der Konstruktion der Leistungserbringung wird eine formalisierende Kompetenz zur Herstellung von Leistung sichtbar, welche in der Gruppe in einem kongruenten Verhältnis zwischen dem normativen Wissen und dem habitualisierten Streben steht.

Iw: Und könnt ihr schon so vor der Abgabe ungefähr abschätzen ob das jetzt so gute

↳(?) ((lacht)) doch ↳ Mappe geworden oder

Dw: Also

(?): Ja

Bw: Das relativ unterschiedlich auch wie man sich angestrengt hat also wenn man wirklich schön bearbeitet hat und so einige Zusatzaufgaben gemacht hat dann ist es sehr sicher das man auch bessere Note bekommt ja aber sonst ist es eigentlich individuell

Aw: Ja bei uns ist das halt meistens schon so dass wir halt immer schon so sagen können also die Mädchen haben immer bessere Noten fast immer als die Jungs

Dw: Ja

Aw: Weil

Iw: Echt?

Aw: Ja weil Mädchen immer also generell wir auch dann immer das Deckblatt super schön und alles noch extra Zeichnung und sowas und Jungs sind da eher die Aufgaben die ich machen muss mache ich und alles andere lass ich mal sein und

Dw: Ja

Aw: Also jetzt grade bei uns zum Beispiel in der Klasse ist es ↳ Ja ja ↳

Aw: Besonders so

Iw: Also worauf wird denn dann am meistens geachtet habt ihr Gefühl bei diesen Mappen wenn die bewertet ↳ Em: Es kommt ↳ werden

Em: Auf das Fach und auf das Thema an

(?)

↳ Also also ↳

Cw: Meistens halt auf den Inhalt der Aufgaben wie du das dahin gesch also die Beantwortung und die Sauberkeit also wenn das so hingeschrieben ist das kommt das meistens bisschen schlechter dann schon sauber arbeiten und das möglich das was abgefragt das auch erfüllt

Em: Und doch deutlich weil ehm ganz oft steht auch dass man es deutlicher also nach der Korrektur ist man deutlicher aufschreiben muss was man geschrieben hat

Bw: Ja und dann kommt zusätzlich halt Kreativität an also wenn der Inhalt eher gut ist aber man kann das immer mit der Kreativität so bisschen verbessern dann wenn man das noch schön irgendwie so Kleinigkeiten so gemalt hat oder so ((lacht)) (2)

Das generalisierte Bild der Leistungsanforderungen wird von Bw vor allem auf die Herstellung der Sichtbarkeit der Anstrengung zurückgeführt und als ein relatives Phänomen begriffen. Dies zeigt sich zum einen in der besonderen Gestaltung („wirklich schön bearbeitet“) und zum anderen in der Anfertigung von Zusatzaufgaben („Zusatzaufgaben gemacht“), womit die Steigerungslogik der Leistungskonstruktion validiert wird, da zusätzliche Strategien zur Verbesserung der Leistung eingeführt werden. Diese ermöglichen eine Steigerungslogik innerhalb der Leistungsdifferenz auf mehreren Ebenen: zum einen zwischen denjenigen, die die geforderten Aufgaben bearbeitet haben, und denjenigen, die ein Mehr an Anforderungen erbracht haben, zum anderen lässt sich interpretativ die Herstellung der Sichtbarkeit der investierten Zeit, Mühe und Anstrengung sowie die Differenz zwischen der Form und der inhaltlichen Bearbeitung der gestellten Aufgaben rekonstruieren. Damit wird die Steigerung der Leistung nicht nur über die inhaltliche Auseinandersetzung, sondern auch über die äußere Form erzeugt, die weiterhin durch den Bearbeitungsgrad differenziert wird („wirklich schön“). Zudem erzeugt der Begriff „schön“ als intersubjektiver Begriff eine Anpassungsleistung an die Lehrpersonen und impliziert ein Wissen darüber, was die Person, für welche das Produkt hergestellt wird, als schön empfindet. Es zeigt sich das Bestreben, den Geschmack der Lehrpersonen zu treffen und dadurch die eigene Anstrengung noch mehr zu steigern.

Die von Bw angesprochene Individualität wird von Aw ergänzend als Geschlechterdifferenz bei der Leistungserbringung und -bewertung beschrieben. Erfahrungsbasiert erzählt Dw, dass die Mädchen fast ausnahmslos bessere Bewertungen als die Jungen erhalten würden. Dw validiert im nächsten Redeanteil die Aussage von Aw. Iw scheint von dieser Aussage überrascht zu sein und hinterfragt diese, woraufhin Aw die Gründe für die bessere Bewertung der Mädchen generalisierend differenziert und auf die Bestätigung dieser Erfahrung für die ganze Lerngruppe zurückführt.

Dw validiert die Argumentation und die Erfahrung von Aw. Die bessere Bewertung der Mädchen begründe sich vor allem durch deren ästhetische Fähigkeiten zur Gestaltung von angefertigten Produkten, womit sich die geschlechterbezogene Differenz in der Bereitschafts- und Anstrengungsdemonstration zeigt. Es wird erneut auf die Schönheit der Anfertigung rekurriert. Somit dokumentiert sich, dass es den Mädchen performativ besser gelingt, die Anstrengung sichtbar zum Ausdruck zu bringen. Gleichzeitig wird ein spezifisches Verständnis von Anstrengung sichtbar, welches vor allem in der äußeren Gestaltung liegt. Erfahrungsbasiert schildert Dw, dass die schlechtere Leistung der Jungen vor allem dadurch zu erklären sei, dass diese nur das erledigen, was explizit gefordert würde. Hier zeigt sich eine Konstruktion von Geschlecht, welche direkt mit der Leistung verbunden wird. Die Jungen *machen Dienst nach Vorschrift* aus der Sicht von Dw und Aw, wohingegen die Mädchen ihre Leistung durch Verschönerungstechniken aufwerten können. Die geschlechterbezogene Differenz in der Leistungserbringung wird von der Gruppe widerspruchlos bearbeitet, da keine Antithese entsteht. Die Nachfrage zur Priorisierung bei der Leistungsbewertung ergänzt Em insofern, dass er die Relevanz des Themas und des Fachs einführt.

Cw fügt ergänzend zu den Bewertungen des Inhalts die Reproduktion von Inhalten und die Kreativität hinzu. Diese besteht nicht in der inhaltlichen Auseinandersetzung, sondern in der äußeren Form der Verschönerung. In dieser Passage zeigt sich erneut die Überlagerung der institutionellen Anforderungen mit dem positiven Gegenhorizont der Gruppe, welcher in einem Streben nach besserer Leistung liegt.

### **Unterthema: Gruppenarbeit und Zukunft**

Auf die immanente Nachfrage von Iw zum Verhältnis von Selbstständigkeit und Gruppenarbeit entsteht folgender Diskussionsabschnitt (00:52:56–00:55:17). Dieser wird als fallinterne Komparation innerhalb des Oberthemas Leistung in die reflektierende Interpretation mit einbezogen. Auf der Ebene der formulierenden Interpretation überschneiden sich in diesem Abschnitt die Oberthemen Unterricht und Leistung. So werden die sozialen Formen des Unterrichts beschrieben, in denen die Konstruktion von Unterricht empirisch verdichtet, aber auch mit dem für die Gruppe habitualisierten Modus des Leistungsprinzips verknüpft wird. Dies gibt interpretativ einen wichtigen Hinweis darauf, dass für diese Gruppe die Konstruktionen von Unterricht und Leistung direkt miteinander implizit verbunden sind.

Aw: Ehm also ich persönlich finde es zum Beispiel auch dass man es wirklich merkt ich kann in der Gruppe viel besser arbeiten als für mich alleine weil oftmals wenn ich so dann alleine mal nicht weiter komme dann denke ich mir gleich ja machst du jetzt kurze Pause und dann lässt man sich doch ablenken und wenn man in der Gruppe arbeitet dann wird man immer wieder von den anderen motiviert dazu kommt wir machen jetzt weiter und wenn man nicht weiter kommt dann kann man ja doch jemand anderes fragen ob der einem hilft und dadurch dass wir das halt so die Möglichkeit haben dass wir so viel in Partner in Partnerarbeit arbeiten können wird man auch also hat man mehr Lust weil man immer weiß ah ich kann ja sonst jemand fragen ob der mir helfen kann und wenn man jetzt so alleine vor seinem Bogen sitzt und werde ich persönlich so denke ja habe jetzt nicht so viel Lust drauf ich kann eher nicht grade dann mache ich es eher zu Hause und arbeite auch im Unterricht nicht so wirklich mit

Bw: Ja ich glaube es ist auch für die Zukunft auch wichtig weil so der Umgang mit anderen Menschen und diese Teamarbeit das braucht man später im Berufsleben also nicht immer aber doch viel und ich glaube es hilft schon dass man mit anderen Menschen arbeiten kann sich auf andere Ideen einlassen kann und sowas

Cw: Es werden später viele fragen können sie in einem Team arbeiten oder wie sieht es mit ihrer Gruppenarbeit aus können sie auch selbständig die Arbeit anpacken und das ist das was wir lernen was wir später gut können und dass wir jetzt es schon können und auch uns sicher drin fühlen

Dw: Also vor allem bei der Gruppenarbeit dass man lernt so die Meinung der Anderen zu akzeptieren und sich vielleicht man hat eine eigene Meinung und sagt nee das finde ich aber so und dann sagen die Anderen nee aber wir sehen es anders und dann überlegt man schon noch mal so ja ok man lässt sich auf die anderen ein und überlegt zusammen für ein anderes Ergebnis (2)

In diesem Verlauf der Gruppendiskussion erzählen die Schüler\*innen im Modus einer erfahrungsbasierten Schilderung, dass das Erlernen der Selbstständigkeit ein permanenter und prinzipiell nicht endender Aneignungsprozess sei. Dabei wird dieser als ein entwicklungsgeschichtlicher Lernprozess von einer Fremdinitiierung durch die Lehrpersonen bis hin zum eigenaktiven Prozess beschrieben. Ein habituelles Muster der Kongruenzherstellung zwischen den schulischen Anforderungen und der eigenen Perspektive wird fortgesetzt. Da die Schilderungen in einer Wir-Adressierung erfolgen, zeigt sich eine konjunktive Übereinstimmung der Lernprozessbeschreibung. Die Lehrpersonen rücken in den Darstellungen als positive Idealisierungsfiguren in den Vordergrund, dabei wird die zukunftsweisende Bedeutsamkeit des Erlernens von Selbstständigkeit hervorgehoben. Dadurch dokumentiert sich, dass die Art und Weise des Unterrichts als bedeutsam für die Zukunft betrachtet werden. Fallintern wird damit die eigene Schule wieder aufgewertet. Da die Gestaltung von Unterricht nicht zuletzt durch die Durchführung von Gruppenarbeit in der ersten Passage der Diskussion als besonderes Element dieser konkreten Schule von den Diskutant\*innen hervorgehoben wurde, greift Iw durch ihre Nachfrage dieses Thema erneut auf.

Daraufhin berichtet Aw im Modus einer Exemplifizierung von den Vorteilen der Gruppenarbeit. Die Äußerung von Aw gestaltet sich in einer Vermischung der argumentativen Ebene und der erfahrungsbasierten Ebene. Dadurch wird die Entfaltung der Wichtigkeit von Gruppenarbeit zum einen in einer generalisierenden Art und Weise dargelegt („man“) und zum anderen in die Erfahrungen von Aw und den Alltag des Unterrichts eingebunden („ich so dann alleine mal nicht weiterkomme dann denke ich mir“, „ich habe jetzt nicht so viel Lust“ „wir [...] arbeiten“). Aw beschreibt die Gruppenarbeit als besonders zuträglich für den eigenen Arbeitsprozess („ich kann viel besser arbeiten“), vor allem in den Phasen, in denen dieser zum Erliegen kommen könnte („wenn ich so dann alleine mal nicht weiter komme“). Das Stocken der Arbeitsdynamik zieht die „kurze“ Pause und die Gefahr der Ablenkung durch die anderen nach sich und steht in einem divergenten Verhältnis zu den normativen Anforderungen der Aufmerksamkeit und der stetigen Beschäftigung während des Unterrichts („lässt man sich doch ablenken“).

Der positive Gegenhorizont entfaltet sich entlang des Strebens nach permanenter und effektiver Aktivität während des Unterrichts. Der negative Gegenhorizont liegt in der Gefahr des Stockens des Arbeitsprozesses. Die Konstruktion des negativen Gegenhorizonts besteht erneut in der Vermeidung der Verlagerung der Schule in die Freizeit und in der Darstellbarkeit des eigenen Fortschritts. In der Gefahr, von anderen abgelenkt zu werden, wird erneut die Differenz zwischen den Schüler\*innen aufgegriffen. Die Enaktierungsstrategie liegt in der positiven Deutung der Gruppenarbeit. Die Gruppenarbeit wird zwar als soziale Form des Arbeitens dargestellt, implizit aber vor allem im Hinblick auf die Regulation der eigenen Motivation und die Steigerung des eigenen Fortschritts gedeutet.

Bw betont hypothetisch die Wichtigkeit der Fähigkeit zur Teamarbeit für die antizipierte Zukunft. Dabei wird diese auf die berufliche Zukunft bezogen. Die Fähigkeit des „Umgangs mit anderen Menschen“ und „diese Teamarbeit“ (Bw) werden im Sinne eines beruflichen Nutzens, bezogen auf die eigene Entwicklung, gedeutet. Bw validiert das zukünftige Potenzial des Unterrichts an dieser Schule für die Sicherstellung der Berufsfähigkeit sowie der eigenen berufsbezogenen Entwicklung.

Cw schließt an die Elaboration von Bw durch ergänzende Differenzierung an. Es werden antizipierte Fragen eines Bewerbungsgesprächs eingeführt. Im Anschluss wird erneut implizit der Unterschied dieser Schule zu anderen Schulen aufgegriffen und auf dessen

zukünftige Bedeutung verlagert („das ist das was wir lernen was wir später gut können und dass wir jetzt es schon können und auch uns sicher drin fühlen“). Die Teilnahme am Unterricht dieser Schule wird als Vorteil entfaltet: Die Fähigkeiten des selbstständigen Arbeitens sowie die Teamarbeit werden erlernt, womit das positive Bild der eigenen Schule erneut implizit verstärkt wird.

Auf Iws Nachfrage hin beschreibt Dw ergänzend zu Bw und Cw die Funktionsweise der Gruppenarbeit. Das Ziel der Gruppenarbeit liege in der gemeinsamen Erzeugung eines „anderen Ergebnis[es]“. Um das zu erreichen, müsse gelernt werden, „die Meinung der Anderen zu akzeptieren“. Die differenten Meinungen werden dabei weniger als Widerspruch zur eigenen Meinung gesehen, sondern sind geradezu produktiv für die Erstellung eines „anderen“, womöglich besseren „Ergebnis[es]“ und dienen damit der Optimierung des Leistungsprodukts. Mit ihrem Anschluss validieren Dw und Em die thematische Verhandlung. Der nur selbstständigen Arbeit wohnt die Gefahr inne, nicht weiter zu kommen, die enaktierend über die Akzeptanz der Sichtweisen der anderen verringert wird. Das Potenzial der anderen liegt in der Erweiterung der Effektivität der eigenen Mitarbeit sowie in der Qualität des Leistungsprodukts („Ergebnis“).

Die erfahrungsbasierte Darstellung der Entwicklung der Nutzung der unterrichtlichen Zeit und die Einübung der Techniken des Lernens und des Leistens werden als besondere Elemente der Unterrichtsorganisation an der eigenen Schule hervorgehoben. Die Übernahme der institutionellen Strukturen in den eigenaktiven Prozess des Lernens und des Leistens wird in mehreren Passagen der Diskussion validiert.

#### **5.3.4 Ergebnisse der reflektierenden Interpretation**

Die nachfolgende Übersicht (siehe Tabelle 3) stellt die Wissenshorizonte des normativen und des habitualisierten Wissens der Gruppe *Zeit* entlang der Vergleichskontexte dar.

Schule und Unterricht werden in einer besonders positiven Art und Weise und als Organisation mit optimalen Strukturen für die Entwicklung der Schüler\*innen dargestellt. Handlungspraktisch lehnt die Gruppe der Schüler\*innen determinierende und disziplinierende institutionelle Strukturen ab. Dadurch werden darauf ausgerichtete schulische Ordnungen im negativen Gegenhorizont verortet.

Die erlebten unterrichtlichen Strukturen zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Schüler\*innen einen breiten Möglichkeitshorizont an Entscheidungen und

Gestaltungsoptionen des eigenen Arbeitens bereitstellen, wobei die gelungenen Bedingungen als wesentlich für das Arbeiten betrachtet werden. Es zeigt sich eine Anerkennung der von der Institution an sie herangetragenen Anforderungen bei gleichzeitiger Konstruktion der eigenen Handlungsfreiheit. Als negativer Gegenhorizont fungiert die Konstruktion der Schule lediglich als Pflichtort bzw. als ein Ort, an dem nicht optimal gearbeitet werden kann.

Grundsätzlich wird dem Unterricht an der eigenen Schule das Potenzial der Sicherstellung der eigenen Berufsfähigkeit sowie der eigenen Entwicklung zugesprochen, indem die institutionellen Strukturen als auf die aktuelle Entwicklung der Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet gesehen werden.

Tabelle 3: Ergebnisse der reflektierenden Interpretation Gruppe *Zeit*

Vergleichskontexte	Wissenshorizonte Gruppe <i>Zeit</i>
Schule	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Bereitstellung der optimalen Strukturen für das Arbeiten, die eigene Entwicklung und Sicherung der beruflichen Zukunft</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: entspannte und besonders gute Schule durch optimale Strukturierung; Vergleichslogik</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: autoritäre Schulstrukturen; nur Pflichtort</li> </ul>
Unterricht	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ</i>: stetige Arbeit</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: Daueraktivität</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: eigenständige Arbeit</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: zeitliche Taktung</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: selbstaktive Optimierung der Zeitznutzung und der Effektivität von Arbeitsprozessen innerhalb des Unterrichts; Eigenregulation; Taktung durch Lehrperson</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: Stagnation; passives Abwarten; Verlagerung der Schule in die Freizeit</li> </ul>
Beziehungen	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ</i>: formale Organisation von Arbeitsprozessen und Orientierung und Beratung</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Arbeitsbeziehung bei Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung; Arbeitsgruppe bei Schüler*innen-Beziehung</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: Schüler*innen-Kollektive, welche a) Unterricht mit Freizeitaktivitäten vermischen und dadurch Ablenkungen erzeugen; b) unterrichtliche Aktivität als Pflichterfüllung sehen (Schüler*innen-Beziehung); Fremdkontrolle</li> </ul>



<b>Anforderungen</b>	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ</i>: zu Hause für die Schule weiterarbeiten</li> <li>▪ <i>imaginativ</i>: individuelle Potenzialsteigerung und Sichtbarkeit der Anstrengung im Unterricht</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: aktiv-gestalteter Prozess der Selbstarbeit; Herstellung von Aufmerksamkeit, auch durch die anderen; Arbeiten ohne Fremdkontrolle; Übersteigerung der Anforderungen</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: zu Hause arbeiten</li> </ul>
<b>Leistung</b>	<b>Normatives Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>imaginativ</i>: individuelle Entwicklung und Steigerung; Feststellung von Unterschieden im Wissen und Können; Sicherung des Verstehens von unterrichtlichen Inhalten</li> </ul>
	<b>Habitualisiertes Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Positiver Gegenhorizont</i>: Differenz; Steigerung eigener Leistungspotenziale; Selbst- und Produktoptimierung; Darstellung von Arbeit; gezielte Nachjustierung durch Aufzeigen der Wissenslücken (Tauschverhältnis); Kreativität</li> <li>▪ <i>Negativer Gegenhorizont</i>: Verlagerung der Schule in die Freizeit; Begabung; Verfahrensbürokratie</li> </ul>

Unterricht wird als selbstaktiver Arbeitsprozess betrachtet und im negativen Gegenhorizont mit Stagnation bzw. der Verlagerung der Schule in die Freizeit verbunden. Die unterrichtliche Mitarbeit wird weniger als eine von der Institution vorgegebene Pflichterfüllung, sondern als Möglichkeit der zukunftsgerichteten Entwicklung gesehen. Die stetige Beschäftigung während des Unterrichts wird im positiven Gegenhorizont verortet, wobei die aktive Suche nach weiteren unterrichtlichen Aufgaben, welche das eigene Arbeits- und Leistungspotenzial steigern können, als eine Enaktierungsstrategie fungiert. Somit stellen Lehrer\*innen zentrierte Unterrichtsformen und auf reine Reproduktion fokussierte Leistungsformate den negativen Gegenhorizont dar. Das Erlernen von eigenreguliertem Lernen und die Möglichkeit, die Leistung kreativ und in einem interpersonalen Austausch steigern zu können, bilden den positiven Gegenhorizont ab.

Die aktive Beteiligung am Unterricht wird durch Optimierung der Zeitnutzung und die Effektivität der eigenen Tätigkeiten hergestellt. Daher wäre das passive Abwarten der Bereitstellung oder der Anweisungen seitens der Lehrpersonen eine Begrenzung des handlungspraktischen Strebens. Die eigene Aufmerksamkeit während des Unterrichts, welche punktuell als fragil erlebt wird und die Effektivität gefährden könnte, erfolgt durch die unterrichtliche Ermöglichung von Gruppenarbeit, welche besonders positiv bewertet wird. Die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben wird als Optimierung des eigenen

Leistungspotenzials gesehen. Dabei wird die Notwendigkeit der Konzentration bei der Bearbeitung von Aufgaben weniger im Sinne eines institutionellen Zwangs, sondern vielmehr als selbstgerichtetes Streben verstanden. Die Beziehungsebene in der Gruppenarbeit wird formalisierend betrachtet und ist auf das individuelle Fortkommen gerichtet. Dabei werden die differenten Perspektiven der Schüler\*innen als wertvolle Ergänzungen für die Herstellung eines gemeinsamen optimalen Leistungsprodukts geschätzt. Dadurch zeigt sich, dass nur individualisiertes oder stetig durch die Lehrperson gelenktes Arbeiten den negativen Gegenhorizont darstellt. Die Entwicklung der subjektiven Fähigkeit, gänzlich eigenständig arbeiten zu können, ist das erstrebenswerte Entwicklungsziel.

In den Analysen erweist sich auch die Beziehungsebene als ein wichtiges Thema, sie wird vor allem entlang der formalen Zuständigkeit und der Organisation von Arbeitsprozessen konstruiert. Die implizite normative Funktion der Lehrperson kann als Unterstützung für die Steuerung des eigenen Lernprozesses, der zeitlichen Taktung und der Orientierung des Fortschritts beschrieben werden. Die Schüler\*inschaft wird entlang der Differenz der optimalen Nutzung gebildet. Die Gruppe der Schüler\*innen, welche die unterrichtlichen Strukturen nicht optimal für den eigenen Fortschritt nutzen und das besondere Potenzial der schulischen Strukturen nicht erkennen, werden im negativen Gegenhorizont verortet. Diese Schüler\*innen nehmen die unterrichtlichen Zeiträume der Freiarbeit als ein Moratorium innerhalb der schulischen Strukturen wahr. Zwar sind sie pflichtgemäß anwesend, erkennen jedoch die Potenziale der institutionell bereitgestellten Entscheidungs- und Arbeitsräume nicht an und nutzen diese entsprechend nicht.

Der Anspruch der Steigerung des individuellen Potenzials durch das Überschreiten der eigenen Leistungsgrenzen und die Herstellung der Sichtbarkeit der Anstrengung bzw. der Arbeitsbereitschaft werden als unterrichtliche Anforderungen positiv konnotiert entfaltet und übernommen. Die Leistungsdifferenz wird auf der normativen Wissensebene als Feststellung von Unterschieden in Wissen und Können gedeutet. Auf der impliziten Ebene zeigt sich ein Konkurrenzverhältnis der Leistung, welches enaktierend durch die handlungspraktischen Steigerungsstrategien der Kreativität habitualisierend markiert wird, wobei die Darstellung der mehr-als-gefordert-Anstrengung als implizite Leistungserwartung fungiert.

Die Notwendigkeit der eigenen Einteilung von Arbeitsschritten wird implizit im positiven Gegenhorizont verortet und als besondere institutionell bereitgestellte Selbstbestimmungsoption gesehen. Damit wird die Anforderungsstruktur des Unterrichts zur stetigen Arbeit in einem habitualisierten aktiv gestalteten Prozess der Selbstarbeit übernommen und die Herausforderung der Eigenregulation in dem bei den Schüler\*innen liegenden Aufgabenbereich verortet. Die sich durch Steigerung und Optimierung kennzeichnende unterrichtliche Beteiligung wird neben dem als positiv entfaltenen Prozess der zukunftsgerichteten Entwicklung auch in der Vermeidung der Vermischung von Freizeit und Schule gesehen, indem die Verlagerung der unterrichtsbezogenen Tätigkeiten in die außerschulische Zeit begrenzt wird.

Die Optimierung des Selbst als Anspruch der Überwindung der eigenen Leistungsgrenzen sowie des Leistungsprodukts durch die Optimierung der Nutzung der zur Verfügung stehenden institutionellen Ressourcen zeigt sich in der Konstruktion von Leistung. Damit ist die Konstruktion einer begabungsdeterminierten Leistungsfähigkeit dem negativen Gegenhorizont zugeordnet. Dem folgend wird die handlungspraktische Möglichkeit, die individuelle Entwicklung und den schulischen Erfolg aktiv zu gestalten, als prinzipiell für jede\*n möglich konstruiert. Dabei zeigt sich eine leistungsorientierte Differenzherstellung hinsichtlich der Sichtbarkeit der Bereitschaft und der Anstrengung. Die Dokumentation und die Darstellung von Mitarbeit, z. B. durch das Aufzeigen der vor- und unterrichtlichen Bereitschaft und Organisation, der erwarteten Dispositionen, sowie das Anzeigen von Interesse werden als weitere Elemente der Leistungskonstruktion aufgeführt. Zudem zeigt sich in der Gruppe ein Wissen zur impliziten Erwartungsstruktur der Leistungssteigerung, welche sich in der Kreativität und im Anzeigen der Anstrengung durch die Erfüllung von *mehr-als-gefordert* manifestiert. Die Annäherung an den ästhetischen Geschmack der Lehrpersonen wird angestrebt. Die Herstellung von leistungsbezogener Differenz kann im positiven Gegenhorizont der Gruppe verortet werden. Das Aufzeigen eigener Wissenslücken, z. B. in den Selbsteinschätzungstests, wird als ein produktives Tauschverhältnis zwischen den Schüler\*innen und den Lehrpersonen gesehen, da eine Nachjustierung und die entsprechende Steigerung des Leistungspotenzials ermöglicht werden.

Passagenübergreifend zeigt sich, dass die leistungsbezogene Konstruktion von allen Tätigkeiten im Unterricht überlagert wird und diese widerspruchlos angenommen wird.

Das negative Erleben der Leistungserwartungen sowie das Anzeigen von Nichtkönnen haben keine handlungspraktische Relevanz. Es zeigt sich die Habitualisierung eines Verständnisses von Leistung, welche nicht nur als Reproduktion der Anforderungen, sondern auch als Steigerung der damit verbundenen Bereitschaft, den Anforderungen dieser Logik gerecht zu werden, gesehen wird. Die Leistungserbringung wird nicht mit einem institutionellen Zwang assoziiert, sondern aufgrund der differentiellen Leistungsformate und des Grads der Verpflichtung mit einem durch die Schule ermöglichten handlungspraktischen Radius der Gestaltung des eigenen Leistungspotenzials verbunden. Die Beschreibungen und Erzählungen zur Leistung zeigen ein formalisierendes Vorgehen. Dennoch stellt die Verfahrensbürokratie der Leistungsbewertung für die Gruppe keine handlungspraktische Relevanz dar, da die Differenzen letztendlich die individuellen Unterschiede in der Entwicklung, Anstrengung usw. aufzeigen.

Es lässt sich rekonstruieren, dass die institutionellen Strukturen als positiv für den zukunftsgerichteten Entwicklungsentwurf konnotiert werden, was sich unter anderem auch in der wohlwollenden Darstellung der schulischen normativen Erwartungen zeigt. Eine Differenz wird zu den Schüler\*innen markiert, welche einen strategischen Umgang mit den unterrichtlichen Aufgaben pflegen und die institutionellen Rahmen nicht effizient nutzen. Die Verbindung von Privatheit und Schule wird im institutionellen Kontext in einem negativen Gegenhorizont verortet. Es deutet sich eine Überlagerung der institutionellen Anforderungen und des habitualisierten Wissens an.

## 6. Kontextbezogene Kontrastierung

Im Folgenden werden die beiden methodologisch in der analytischen Heuristik (siehe Kapitel 3.2) dargestellten Wissensarten des Spannungsverhältnisses und der Generierung der Handlungsorientierungen entlang der Vergleichskontexte zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die fallübergreifende Komparation ermöglicht, die Spezifik des Falls sowie die Gemeinsamkeiten der Fälle herauszuarbeiten, denn erst durch die Kontrastierung wird ermöglicht, dass die „soziale Identität Kontur [gewinnt] und sich in der Differenz [bestätigt]“ (Bourdieu 2006 [1987], S. 279). Zudem bietet die fallübergreifende Kontrastierung der Fälle die Möglichkeit einer methodisch kontrollierten Reflexion der „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2013a, S. 188), d. h. die empirische Kontrolle von damit einhergehenden Deutungs- und Normativitätsannahmen.

Die Komparation soll im Ergebnis zum einen die kontrastiven normativen und habituellen Strukturen empirisch schärfen und zum anderen diese im Verhältnis zueinander diskutieren. Die folgenden Vergleichskontexte, welche aus den vorangegangenen Interpretationen innerhalb der Oberthemen resultierten, dienen als Vergleichskontexte für die nachstehende Komparation: Schule, Unterricht, Beziehungen, Anforderungen und Leistung.

Die komparativen Analysen sind so aufgebaut, dass entlang der jeweiligen Vergleichskontexte zunächst die Analysen des normativen impliziten Wissens dargestellt werden. Entscheidend für die Analysen ist an dieser Stelle die Unterscheidung des normativen Wissens in imaginäres – d. h. handlungspraktisch nicht anschlussfähiges implizites normatives – und in imaginatives – d. h. handlungspraktisch anschlussfähiges implizites normatives – Wissen (siehe Kapitel 3.1). Anschließend werden die Ergebnisse der reflektierenden Interpretation des habitualisierten Wissens kompariert.

### 6.1 Vergleichskontext: Schule

#### Normatives Wissen

Die normative Konstruktion von Schule wird entlang ihrer Aufgaben bzw. ihrer Funktion verhandelt. Die Gruppe *Zeit* betrachtet die Schule hinsichtlich ihrer imaginativen Bedeutsamkeit für die eigene zukunftsbezogene Entwicklung. Die Institution wird durch die Konstruktion der antizipierten Berufsvorstellungen als besonders bedeutsam in diesem Zusammenhang erachtet. Dabei wird an die Art und Weise der Organisation von Schule angeknüpft, wobei der Schulbesuch als zukunftsweisender Vorteil für die Sicherung der

antizipierten Berufsvorstellungen entworfen wird. Passagenübergreifend lässt sich in der Gruppe *Zeit* die generalisierte Deutung der Schule als Organisatorin effektiv verlaufender Arbeitsprozesse im Unterricht rekonstruieren, da die Schule optimale zeitliche Strukturen für das Arbeiten bereitstellt. Dies erfolgt über einen Vergleich mit anderen Schulen, welche als strenger und reglementierter entworfen werden. Somit bewertet die Gruppe *Zeit* die Schule dahingehend, inwieweit diese einen Ertrag für die eigene Entwicklung leistet.

Die Gruppe *Tabelle* sieht dagegen die Funktion der Schule vor allem in der Sicherung der Gerechtigkeit, wobei diese in einem normativen Konflikt steht und so von der Gruppe teilweise imaginativ entworfen wird. Die der Schule zugeschriebene Funktion der Differenzherstellung in den Positionierungen der Schüler\*innen, indem formale Regeln zur Anwendung gebracht und dementsprechend als legitime bzw. gerechte Unterschiede erzeugt werden, wird als normative Erwartungsstruktur an die schulische Praxis gerichtet. In der Verhandlung des Konstrukts werden mehrere Strategien entworfen, welche für die Erfüllung des normativen Anspruchs geltend gemacht werden. Die Sanktionierung im Falle der Nichtbefolgung von Regeln wird als Form einer ausgleichenden Gerechtigkeit gedeutet, die aber handlungspraktisch als nicht durchgängig umgesetzt beschrieben wird. Die Durchsetzung der formalen Gerechtigkeit als Orientierung an den Regeln, welche für alle Mitglieder gleichermaßen gelten müssen, wird als normative Erwartung an die schulischen Akteur\*innen gestellt.

Die Gruppe *Ultimatum* weist eine minimale Kontrastierung zu den Gruppen *Zeit* und *Tabelle* hinsichtlich des Entwurfs der Funktionen von Schule auf, denn auf der einen Seite werden normative Entwürfe der Gruppen *Zeit* und *Tabelle* aufgemacht und auf der anderen Seite maximal kontrastiv hinsichtlich deren handlungspraktischer Anschlussfähigkeit verhandelt. Zwar wird von der Gruppe *Ultimatum* in mehreren Passagen der Diskussion die Bedeutsamkeit der Schule für die Sicherstellung der zukunftsbezogenen Anschlussfähigkeit an die berufliche Ausbildung thematisiert, wobei eine Gemeinsamkeit mit der Gruppe *Zeit* sichtbar wird, dennoch bleibt dieser normative Horizont ein imaginärer Entwurf für die Schüler\*innen der Gruppe *Ultimatum*. Die differierten zukunftsgerichteten Entwürfe werden entlang der Anzahl der beruflichen Anschlussperspektiven als schulformgruppenspezifische Effekte gedeutet. Die maximale Kontrastierung liegt zwischen der als imaginativ gedeuteten Multiperspektivität der Schüler\*innen des gymnasialen Zweigs und deren Deutung für die Eigenpositionierung als imaginär. Die

Notwendigkeit des beruflichen Anschlusses wird entlang des normativen zukunftsgerichteten Entwurfs der Erwerbsbiografie gedeutet. Dadurch wird ähnlich wie bei der Gruppe *Zeit* eine Struktur der Erwartung an die schulische Zeit als Vorbereitung für die Zukunft auch von der Gruppe *Ultimatum* entworfen. Bei der Gruppe *Zeit* ist diese Erwartungsstruktur imaginativ und bei der Gruppe *Ultimatum* imaginär.

Anknüpfend an den Entwurf der Nichtrealisierung der zukünftigen Anschlussfähigkeit an den erwerbsbiografischen Entwurf wird eine weitere Funktion der schulischen Strukturen entlang der gesellschaftlichen Gerechtigkeitsvorstellung entworfen. Hier zeigt sich eine thematische Gemeinsamkeit mit der Gruppe *Tabelle*, welche die Funktionalität der Schule als Aufgabe der Herstellung formaler Gerechtigkeit deutet. Kontrastiv dazu wird die Schule von der Gruppe *Ultimatum* als eine an Perfektion orientierte Institution entworfen. Diese erzeugt eine grundlegende und unüberwindbare Differenz zwischen den Schüler\*innen, welche durch die Organisation der schulischen Strukturen stetig sichtbar gemacht wird und damit der normativen Erwartung an die Schule als eine Instanz ausgleichender Gerechtigkeit strukturell nicht nachkommt. Vielmehr wird die Funktion der Schule als Selektionsvorgang konstruiert und negativ ablehnend gekennzeichnet. Die dilemmatische Figur der Schule wird insofern sichtbar, als dass der normative Entwurf der Erwartungsstruktur der Schule über die Selektion fokussiert wird und konträr zur normativen Erwartungsstruktur an die Schule als Instanz für die zukunftsbezogene Sicherstellung der eigenen beruflichen Anschlussfähigkeit und als Instanz ausgleichender Gerechtigkeit steht. Die beiden normativen Erwartungen werden als imaginärer Anspruch entworfen und damit außerhalb der eigenen handlungspraktischen Anschlussfähigkeit positioniert.

### **Habitualisiertes Wissen**

Fallübergreifend wird das praktische Erleben der Schule entlang ihrer Funktionalität betrachtet. Die Gruppe *Zeit* konnotiert die eigene Schule passagenübergreifend positiv. Der Besuch dieser Schule wird als Privileg im Unterschied zu anderen Schulen gesehen, wodurch sich eine Konstruktion von impliziter Nähe zum institutionellen Rahmen aufzeigen lässt. Der negative Gegenhorizont wäre das Erleben der Schule lediglich als Pflichtort. Die Bestimmung der Schule wird zentral über ihre Funktion für die zukünftige Entwicklung formiert. Durch die zugeschriebene positive Organisation der Arbeitsstruktur wird eine Passung zum positiven Gegenhorizont der Gruppe erzeugt, welche eine

Verringerung der Ausdehnung der schulischen Aufgaben in die Freizeit ermöglicht. Das implizite Streben der Gruppe nach einer strikten Trennung von Schule und Freizeit und die als dazu passend erlebten zeitlichen Strukturen der unterrichtlichen Organisation erzeugen das Erleben der Schule aufgrund der gelungenen Organisation der Arbeitsprozesse als besonders fördernde Institution. Der negative Gegenhorizont der *guten* Schule besteht in der suboptimalen Organisation der schulischen Leistungserbringung, die eine Entgrenzung des Unterrichts in die Freizeit erzeugt. Die partikularen Interessen gehören nicht in das Feld des Unterrichts bzw. in die Unterrichtszeit und werden im negativen Gegenhorizont der Konstruktion von Unterricht verortet. Die als autoritär identifizierten Schulstrukturen bilden den negativen Gegenhorizont, da diese die Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Organisation von Arbeitsprozessen und damit die eigene Entwicklung begrenzen.

Dem steht diametral gegenüber das Erleben der Schule durch die Gruppe *Ultimatum*, welche die zeitlichen Räume des Verbleibs in der Schule zu minimieren versucht, was jedoch die Gruppe in eine dilemmatische Handlungsformation bringt. Einerseits wird die Schule als ein Moratorium gesehen, welches vor dem Eintreten der unsicheren Zukunftsperspektiven schützt, andererseits werden die schulischen Strukturen als einengend und die Entwicklung einschränkend bzw. geradezu verschließend erlebt, was eine handlungspraktische Suche nach mehr Freiräumen erzeugt. Hier dokumentiert sich eine Gemeinsamkeit mit der Gruppe *Zeit*, welche die Freiräume in der Institution ebenfalls besonders schätzt, aber im Unterschied zur Gruppe *Ultimatum* werden von ihr die Freiräume dazu genutzt, noch effektiver arbeiten zu können. Zudem wird den schulischen Strukturen das Potenzial einer Sicherung der zukunftsbezogenen Entwicklung handlungspraktisch zugeschrieben. Dies wird auch von der Gruppe *Ultimatum* so gesehen, jedoch bleibt dies handlungspraktisch nicht anschlussfähig, da die Schule als auf die Selektion durch den Perfektionsanspruch gerichtet erlebt wird, welche nur für bestimmte Gruppen der Schüler\*innen zu erfüllen ist. Die dilemmatische Figur besteht zwischen der Konstruktion der Schule als Moratorium, indem ein Streben nach räumlicher Distanz zur Schule als einer der positiven Gegenhorizonte formiert wird, und der Konstruktion der Schule als Pflichtort, welcher zwar für die zukünftige Perspektive als sinnhaft gesehen wird, dennoch aufgrund des einschränkenden Erlebens auch eine Distanzierung erzeugt. Auch die Durchsetzung der institutionellen Regeln in formaler und für alle Schüler\*innen geltender Weise wird abgelehnt.



Kontrastiv zu den Gruppen *Zeit* und *Ultimatum* fokussiert die Gruppe *Tabelle* in der gesamten Gruppendiskussion die Konstruktion der Schule anhand der Beschreibung des Unterrichts. Der Schule wird lediglich eine rahmende Funktion zugeschrieben. Die Beschreibungen der Schule erfolgen vor allem entlang von deren Sicherstellung des organisationalen Vorgehens zur Entdeckung und Förderung der Schülerfähigkeiten und zur Prozessierung gerechter Positionierungen in der Leistungsordnung. Die Gruppe *Tabelle* zeichnet sich im Gegensatz zur Gruppe *Ultimatum* durch die Anerkennung der Regeln der Institution Schule aus und weist damit eine habituelle Nähe zur Gruppe *Zeit* auf. Dennoch dienen die Regeln für die Gruppe *Tabelle* weniger der individuellen Entwicklung, sondern, im Kontrast zur Gruppe *Zeit*, der Sicherung des Grundsatzes der Gleichbehandlung. Die partikular-orientierte Verletzung der Regeln wird im negativen Gegenhorizont verortet und damit kontrastiv zur Gruppe *Ultimatum* verhandelt. Die Durchsetzung des Gleichbehandlungsgrundsatzes soll die als gerecht angestrebte Sicherung der Differenzherstellung zwischen den institutionell zugeschriebenen Positionierungen ermöglichen. Die Schule wird daher weniger über die Funktion der individuellen Entwicklung, sondern als gerechtigkeitssichernde Instanz erlebt.

## 6.2 Vergleichskontext: Unterricht

### Normatives Wissen

Die fallübergreifende Gemeinsamkeit liegt darin, dass die normative Anforderung des Unterrichts als Herstellung von Daueraktivität gedeutet wird. Die Differenz der Betrachtung besteht darin, dass die Gruppe *Ultimatum* den Unterricht insofern implizit normativ fokussiert, als dass diese vor allem als ein *Aufenthaltsort* gesehen wird. Dieser fungiert als losgelöstes Element ohne Anbindung an die lebensweltlichen Entwürfe der Schüler\*innen. Unterricht wird über die normative Erwartung der stetigen Arbeit fokussiert. Dieser Entwurf bleibt jedoch für die Gruppe *Ultimatum* imaginär, da eine Übersteigerungslogik formiert wird, an die keine handlungspraktische Anschlussfähigkeit gerichtet wird. Daher wird der Unterricht in seiner normativen Konstruktion imaginativ mit Belastung verbunden. Die normative Aufforderung zur stetigen Arbeit während des Unterrichts wird als normative imaginäre Erwartungsstruktur der Schule gedeutet und direkt als imaginäre Leistungsnorm formiert, da die zeitliche Taktung der Aufgabenbearbeitung auch gleichzeitig die Prozessierung der Zuschreibung von Leistung bildet und daher stetig als Bedrohungshorizont fungiert.

Demgegenüber entwirft die Gruppe *Zeit* das normative Bild des Unterrichts als Ort der permanenten Tätigkeit zum Zweck der eigenen Entwicklung. Im Kontrast zur Gruppe *Ultimatum* wird Unterricht weniger als starre institutionelle Struktur gedeutet, sondern als Prozess der eigenen Entwicklung im Anspruch kontinuierlicher Arbeit für sich und an sich selbst, daher wird der Unterricht eher mit Entspannung verbunden. Das Ziel des Unterrichts wird in der Einübung eigenständigen Arbeitens gesehen, da dies die eigene Entwicklung ermöglicht und durch die Arbeit im eigenen Tempo weniger Druck erzeugt wird. Die Bereitstellung der zeitlichen Arbeitsräume wird als bedeutsame Komponente einer gelungenen Gestaltung des Unterrichts wahrgenommen und damit imaginativ als normative Erwartungsstruktur an den Unterricht gerichtet. Dem Unterricht wird in erster Linie die Aufgabe der Bereitstellung struktureller Rahmenbedingungen zum effektiven Arbeiten zugeschrieben – zentral dabei ist die Zeit. Den unterrichtlichen Arbeitsformen wird eine Bedeutung für die Sicherstellung der zukünftigen Berufsfähigkeit zugeschrieben, wobei sich hier die Überlagerung von Schule und Unterricht zeigt. Dieser institutionelle Erwartungshorizont steht kontrastiv zur Gruppe *Ultimatum*.

Die Gruppe *Tabelle* entwirft die normative Konstruktion von Unterricht weniger entlang des Arbeitsbegriffs, sondern vielmehr entlang der Aufgabenteilung zwischen den Statusgruppen. Diese wird innerhalb der Unterscheidung von Vermittlungs- und Verstehensprozessen aufseiten der Lehrpersonen und der Schüler\*innen entsprechend gedeutet. Hiermit zeigt sich eine andere Weise der Betrachtung von Unterricht im Unterschied zu den Gruppen *Zeit* und *Ultimatum*, da der Unterricht als Ort des effektiven Vermittelns und des Verstehens gedeutet wird. Die Sicherstellung der Lernprozesse als Grundlage für unterrichtliche Mitarbeit und die Nachvollziehbarkeit der Inhalte werden als Erwartungsstrukturen an den Unterricht gerichtet. Die Lernförderung besteht in der Vermeidung von Fehlern sowie in der Aufforderung zur stetigen Aufmerksamkeit. Das Agieren mit dem korrekten Wissen wird als eine normative schulische Erwartungsstruktur gedeutet, was sich vor allem in der kontrastiven Darstellung der Modelle des Unterrichts und den sozialen Formen des Lernens zeigt. Die Schilderung der Gruppenarbeit in den Gruppen *Zeit* und *Tabelle* wird als bedeutsames Element der unterrichtlichen Sozialformen hervorgehoben, im Unterschied zur Gruppe *Ultimatum*, welche der Gruppenarbeit ablehnender gegenübersteht, da sie die Aufmerksamkeit dadurch als gefährdet sieht. In den Gruppen *Zeit* und *Tabelle* liegt die Funktion der Gruppenarbeit in der Effektivität des Lernens durch die Sicherung des Wissens und der Aufmerksamkeit durch die Steigerung

der Motivation. Ergänzend dazu sieht die Gruppe *Zeit* die Funktion der Gruppenarbeit in der Pluralität der Perspektiven, welche eine Steigerung der Ergebnisqualität sicherstellen soll. Ferner wird in der Gruppe *Tabelle* der Unterricht imaginativ als asymmetrische Sozialform eines spezifischen Arrangements entworfen, welches sich durch die innerräumliche Differenz und das damit einhergehende rollenspezifische Handlungspotenzial konstruiert und gerade dadurch seine Funktionalität erlangt. In diesem Sinne wird die Unterscheidung der Zuständigkeitsbereiche zur Bedingung für das aufeinander abgestimmte Handeln der Statusgruppen. Hier wird ein Gegensatz zur Gruppe *Ultimatum* deutlich, die zwar auch die Asymmetrie der unterrichtlichen Organisation nennt, diese Bereiche aber im Unterschied zur Gruppe *Tabelle* als voneinander abgekoppelt betrachtet. Diametral dazu liegt die Gruppe *Zeit*, welche die unterrichtliche Arbeit entlang der Fokussierung auf das eigenaktive Handeln der Schüler\*innen betrachtet.

### **Habitualisiertes Wissen**

Der Unterricht wird fallübergreifend in der Dimension des habitualisierten Wissens hinsichtlich der Fokussierung auf die Aufrechterhaltung der Daueraktivität betrachtet. Die Gruppe *Zeit* fokussiert Unterricht implizit als Arbeitszeit, welche entlang der effektiven Nutzung der institutionell zur Verfügung gestellten Zeit beschrieben wird. Die Gruppe erlebt Unterricht als ein selbstgesteuertes Zeit-Arbeit-Arrangement für die Schüler\*innen, indem das Arbeiten einen Selbstzweck für die Schüler\*innen erfüllt und durch permanente unterrichtsbezogene Tätigkeit charakterisiert wird. Die sukzessive Übernahme der Logik der institutionellen Strukturen dokumentiert sich im Streben nach der Auffassung von unterrichtlicher Arbeitszeit als eigenständiger Prozess, welcher im positiven Gegenhorizont verortet wird und damit die Anerkennung der unterrichtlichen Ordnung validiert. Der Unterricht wird von den Schüler\*innen als dezentralisiertes Phänomen konstruiert. Dies zeigt sich insofern, als dass die Beschreibung des Unterrichts passagenübergreifend mit den Tätigkeiten und Aktivitäten der Schüler\*innen verbunden wird. Die Konstruktion von Unterricht wird als Herstellungsprozess von kontinuierlichen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten und deren Ergebnissen formiert. Dies erfolgt durch die Steigerung der Nutzung der unterrichtlichen Zeit und der Dynamik der eigenen Selbstarbeit. Die unterrichtlichen Strukturen werden als Ort beschrieben, welcher die Arbeit an der eigenen und für die eigene Entwicklung ermöglicht und damit an das handlungspraktische Streben des stetigen Fortschritts anschlussfähig ist. Dies wird mit der Beschreibung der Herstellung von

Arbeitsmarktpassung durch die spezifische Ausrichtung des Unterrichts verdeutlicht, die im Erlernen und Erproben spezifischer generativer Kompetenzen besteht. Das selbstständige Lernen und die Möglichkeit, im eigenen Tempo zu arbeiten, werden als von der Institution bereitgestelltes Freiheitsmoment erlebt. Die Be- bzw. Entschleunigung der individuellen Bearbeitung wird als Gewinnung von Selbstbestimmung interpretiert, die dennoch in einem handlungspraktischen Konflikt steht, da nur Einzelarbeit eine Gefahr in sich birgt, wenn das Arbeiten nicht immer reibungslos verläuft, da es auch Momente des Nicht-Vorankommens geben kann. Die Stagnation des Arbeitsprozesses sowie das passive Abwarten bilden den negativen Gegenhorizont der Gruppe.

Dagegen zeichnet sich die Konstruktion von Unterricht in der Gruppe *Tabelle* durch eine rahmende Inhaltsorientierung und die damit einhergehende Fokussierung auf die Lehrpersonen aus. Die Verhandlung des Erlebens von Unterricht bildet das besonders relevante Diskussionsthema der Gruppe, different zu den Gruppen *Zeit* und *Ultimatum*. Die Erzählungen zu den und die Beschreibungen der Lehrpersonen entlang ihrer unterrichtlichen und leistungsbezogenen Tätigkeit bilden die Fokussierungsmetapher der Unterrichtskonstruktion. Die Unterrichtsgestaltung wird kontrastiv hinsichtlich des inhaltlichen Verstehenspotenzials und der Herstellung der Aktivität der Teilnahme differenzierend betrachtet. Der Frontalunterricht wird prinzipiell als Ort möglicher Wissensaneignung beschrieben, welcher allerdings durch das monotone und repräsentative Handeln der Lehrperson für den Verlust der Aufmerksamkeit besonders anfällig ist. Aus Sicht der Schüler\*innen kommt es dadurch zu Unterrichtsstörungen, daher bedarf es bei diesem Modell des Unterrichts vor allem der Demonstration von Autorität, z. B. durch Disziplinierungsmaßnahmen. Diese Form des Unterrichts wird als von den Lehrpersonen gelenktes Verfahren erlebt, für welches die gleichförmige kollektive Adressierung der Schüler\*innen und die Parallelisierung der Aktivitäten zwischen der Lehrperson und dem Kollektiv der Schüler\*innen konstitutiv ist. Den negativen Gegenhorizont bildet die Gefahr, dem temporalen Ablauf der Erklärung nicht folgen zu können.

Ähnlich wie die Gruppe *Zeit* erlebt auch die Gruppe *Tabelle* den Unterricht als routiniert ablaufendes Setting, wobei die Fokussierung kontrastiv ist. Während die Gruppe *Zeit* vor allem die individuell-bezogenen Arbeitsprozesse in den Blick nimmt, wird von der Gruppe *Tabelle* die Vermittlungstätigkeit der Lehrpersonen einer evaluativen Diagnose unterzogen und in einen Zusammenhang mit den Tätigkeiten der Schüler\*innen gebracht. Der positive

Gegenhorizont des Unterrichts konstruiert sich entlang der Fähigkeit der Lehrpersonen, dauerhafte Aufmerksamkeit seitens der Schüler\*innen herzustellen und damit einen routinierten Ablauf zu sichern. Die Lehrpersonen, denen es performativ gelingt, ihr Durchsetzungsvermögen zu entfalten und dadurch die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen zu sichern, werden im positiven Gegenhorizont verortet. Koordination und Kontrolle seitens der Lehrpersonen werden zu rahmenden Elementen des Unterrichts. Eine weitere Form des Unterrichts, welche auf die Reziprozität der Lehrer\*innenfrage und die daraus resultierende Aktivität der Schüler\*innen ausgerichtet ist, wird im positiven Gegenhorizont verortet und von den Schüler\*innen als Ort partizipativer Beteiligung erlebt, auch wenn er in seiner Grundstruktur eine Lehrer\*innenzentrierung aufweist. Hiermit werden ein positives handlungspraktisches Streben nach Sicherung und Steigerung der Beteiligung am unterrichtlichen Geschehen sowie eine habituelle Anerkennung der asymmetrischen Strukturierung des Unterrichts validiert. Die Konstruktion von Unterricht wird entlang der Verhandlung der Inhaltsvermittlung beschrieben. Die Sinnhaftigkeit der schulischen Inhalte wird prinzipiell anerkannt, jedoch wird die Art und Weise der Vermittlung einem analytischen Blick unterzogen. In der Beschreibung des Unterrichts werden zwei Formen des Lernens entworfen: zum einen das *stumpfe Lernen*, welches zwar kritisiert, aber alltagspraktisch als normal angenommen wird, und zum anderen das Lernen, welches Spaß erzeugt und sich durch Experimente und Gruppenarbeit auszeichnet.

Das zum Frontalunterricht kontrastive Unterrichtsmodell der Gruppenarbeit wird als Beteiligungsraum hinsichtlich der eigenen Entscheidungen der Bearbeitungszeit der Aufgaben und der Kommunikationsfreiheit beschrieben. Das Streben nach Partizipation im Unterricht dokumentiert sich erneut als einer der positiven Gegenhorizonte der Teilnahme am Unterricht, womit sich eine Ähnlichkeit zur Gruppe *Zeit* markiert. Die Sicherung des effektiven Unterrichtsablaufs wird in der klaren Aufgabentrennung zwischen der Lehrperson und dem Kollektiv der Schüler\*innen gesehen, mit der den Lehrpersonen die Funktion der Vermittlung sowie der Sicherung der Inhalte zugeschrieben wird. Die asymmetrische Beziehung wird normativ angenommen und im positiven Gegenhorizont praktisch verortet.

In einer kritisch analytischen Art und Weise wird die Forderung nach der Suche nach für die Aktivierung der Schüler\*innen geeigneten Formen des Unterrichts erhoben, womit implizit die Sicherung der Aufmerksamkeit und der Beteiligung validiert wird. Einige

Lehrpersonen werden als sich nicht ausreichend darum bemüht konstruiert und kommen dadurch imaginativ den Aufgaben der Vermittlung der Inhalte durch Förderung der Aufmerksamkeit nicht in genügender Form nach. Durch die Kontrastierung der beiden Formen des Unterrichts zeigt sich, dass der Frontalunterricht zwar der Vermittlung und dem Erwerb von Wissen dient, dieser aber durch die nicht vorhandene Rückkoppelung an die Verstehensprozesse der Schüler\*innen der Gefährdung des Erlangens von gesichertem Wissen unterliegt. Die Fehler an sich werden im negativen Gegenhorizont verortet, was sich auch kontrastiv in der Beschreibung der Einzelarbeit dokumentiert, indem Fehler als *Gewohnheitssache* beschrieben werden. Ähnlich wie in der Gruppe *Zeit* wird eine Fokussierung auf die Sicherung des korrekten Wissens markiert.

Die Gruppe *Ultimatum* nimmt den Unterricht als Aufforderung zur stetigen und potenziell nie endenden Aufgabenbearbeitung wahr, welche permanent eine Leistungsdifferenz zwischen den Schüler\*innen erzeugt und sichtbar macht. Im Gegensatz zu den Gruppen *Zeit* und *Tabelle* wird in der Beschreibung von Unterricht eine handlungspraktische Distanz zu den unterrichtlichen Aktivitäten deutlich. Zwar fokussiert sich die Gruppe *Tabelle* auf die Handlungen der Lehrpersonen, welche aber immer auf die Überprüfung der Möglichkeit der effektiven Beteiligung und der Sicherung des Verstehens durch die Schüler\*innen bezogen werden. In der Gruppe *Ultimatum* dokumentiert sich das Streben nach Reduktion von unterrichtlicher Zeit und nach Distanzierung zum Unterricht mit der Fokussierung auf die zeitlichen Strukturen des Aufenthalts in der Schule, was im Kontrast zur Gruppe *Zeit* steht. Dies wird in der Beschreibung des Unterrichts deutlich, welcher als entspannt dargestellt wird, da er häufig nicht stattfindet. Auch die Gruppe *Zeit* beschreibt den Unterricht als entspannt, allerdings vor dem Hintergrund der Effektivität von unterrichtlichen Tätigkeiten und der antizipierten Möglichkeit des Eintretens von weniger entspanntem Unterricht in der Zukunft. Das Erleben des gegenwärtigen Unterrichts als wenig belastend erzeugt in der Gruppe *Zeit* eine Steigerung der Dynamik der eigenen Selbstarbeit. Dagegen bildet bei der Gruppe *Ultimatum* der zeitliche Verbleib in der Schule den negativen Gegenhorizont, welcher durch das Erleben der Ohnmacht bezogen auf das eigene Wirkungsvermögen innerhalb der Institution verstärkt wird. Im Gegensatz dazu dokumentiert sich bei der Gruppe *Zeit* in der Konstruktion von Unterricht ein größerer Handlungsspielraum zur Bearbeitung von unterrichtlichen Anforderungen.

In der Gruppe *Ultimatum* zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den von den Schüler\*innen interpretierten normativen Übersteigerungsanforderungen an die Tätigkeiten im Unterricht und der impliziten Begrenztheit der eigenen Handlungsstrategien sowie dem Streben nach Reduktion der unterrichtlichen Zeit. Der Unterricht wird als Reihung unterschiedlicher Themen erlebt mit dem Anspruch der ständigen kompletten Bearbeitung der gestellten Anforderungen in einem sich stetig wiederholenden zeitlichen Rhythmus, welcher im Unterschied zur Gruppe *Tabelle* den negativen Gegenhorizont bildet. In Bezug auf die enaktierende Strategie dokumentiert sich eine Distanzierungsorientierung zur Eigenaktivität während des Unterrichts sowie zur Schule in ihrer institutionellen Strukturierung. Die als abstrakt markierten unterrichtlichen Inhalte werden im negativen Gegenhorizont verortet, was kontrastiv zur Gruppe *Tabelle* steht. Eine handlungspraktische Distanz wird als Anschluss konstruiert.

Aus Sicht der Schüler\*innen orientiert sich die Vermittlungspraxis vor allem an den abstrakten Gegenständen bzw. Inhalten. Diese stehen in einer Differenz zur praktischen Wirklichkeit bzw. Echtheit der Dinge, die nostalgisch retrospektiv beschrieben wird. Es dokumentiert sich, dass schulische Fächer mit Blick auf die Leistungserbringung in ihrer Intensität der Schreiblastigkeit konstruiert werden. Den vermittelten Inhalten wird eine grundsätzliche Lebensweltfremdheit zugeschrieben. Kritisiert werden vor allem unterrichtliche Inhalte, welche über die grundlegenden Bedürfnisse eines Menschen hinausgehen und nicht in Alltagshandlungen übersetzt werden können. Als positiver Gegenhorizont fungieren Fächer, welche sich durch einen hohen Diskussionsanteil im Unterricht auszeichnen und damit eine enaktierende Strategie der Beteiligung am Unterricht ermöglichen. Hier zeigt sich auch eine Ähnlichkeit mit der Gruppe *Tabelle*, in der die Minimierung der Differenz zwischen der erwarteten Differenz vom korrekten und falschen Wissen die handlungspraktische Anschlussfähigkeit ermöglicht und damit die Positionierung des Nichtwissenden meidet.

In der Kontrastierung der Fälle fällt auf, dass die institutionelle Erwartung der Produktion von als richtig attestiertem Wissen für die Schüler\*innen handlungspraktische Hemmnisse hinsichtlich der Beteiligung am Unterricht produziert. Das Streben der Gruppe *Ultimatum* nach Inhalten mit einer praktischen Anwendbarkeit kann aufgrund von deren fehlender Bedeutsamkeit für den Vollzug des Unterrichts enaktierend nicht erreicht werden. Rahmend lässt sich Unterricht als Bewährungsarbeit beschreiben.

### 6.3 Vergleichskontext: Beziehungen

#### Normatives Wissen

Fallübergreifend zeigt sich die Betrachtung der sozialen Beziehungen zwischen den Schüler\*innen und Lehrer\*innen sowie zwischen den Schüler\*innen als eine der bedeutsamen normativen Entwürfe. Den Lehrpersonen wird eine normative Funktion der Sicherstellung des Schulerfolgs der Schüler\*innen zugeschrieben. Dabei erfolgen die Schilderungen anhand des Anspruchs der Effektivität des zukünftigen Leistungsergebnisses bzw. der Zuwendungsqualität.

Die Gruppe *Tabelle* sieht die zentrale Anforderung an die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung in der Sicherstellung der Vermittlung leistungsrelevanten Wissens und in der Überprüfung der Verstehensprozesse der Schüler\*innen. Die Disziplinierung wird zwar als notwendige, jedoch nicht ausreichende Bedingung für die Herstellung der Aufmerksamkeit gedeutet. Die Förderung des inhaltlichen Interesses und die Möglichkeit der Partizipation durch Äußerung der eigenen Meinung werden von den Schüler\*innen als Anforderungsstruktur an die Lehrperson gerichtet. Den Lehrpersonen werden drei Funktionen zugeschrieben: a) Disziplinierung, b) kollektivorientierte Vermittlung von Inhalten und Kontrolle der Verstehensprozesse und c) gerechte auf den Einzelnen bezogene Zuweisung von Leistungspositionen. Als bedeutsam für die Mechanismen werden die Autorität und die Fähigkeit, diese performativ zum Ausdruck zu bringen, eingeführt.

Auf der Seite der Schüler\*innen-Beziehung wird eine kollektive Orientierung deutlich, was im Kontrast zu den Gruppen *Zeit* und *Ultimatum* steht, wobei sich die beiden hinsichtlich der individuellen und der subgruppenspezifischen Orientierung entsprechend unterscheiden. Gleichzeitig wird durch den normativen Anspruch der gerechten Zuweisung der Leistungspositionen in der Gruppe *Tabelle* auch eine auf den Einzelnen gerichtete Erwartung sichtbar. Am Beispiel der Beschreibung der Gruppenarbeit wird der Schüler\*innen-Beziehung die Funktion der Lernsteigerung zugeschrieben, welche durch die Sichtbarkeit der Fehler der anderen und die damit einhergehende Verringerung der eigenen Fehlerquote erfüllt wird.

Am Beispiel des Umgangs mit den Hausaufgaben wird auch die sich an der Kameradschaft orientierende Beziehung sichtbar. Diese Orientierung steht in einem Widerspruch zum Anspruch an die Lehrperson, für eine gelungene Organisation der Überprüfung der



Verstehensprozesse zu sorgen. Die Beziehungen in der Gruppe *Tabelle* zeichnen sich durch eine formalisierende und zweckgebundene Ausrichtung aus, womit eine Ähnlichkeit zur Gruppe *Zeit* zu erkennen ist. Die Gruppe *Zeit* sieht als Aufgabe der Lehrer\*innen weniger die direkte Vermittlung der Inhalte, sondern vielmehr die Organisation von für die Zukunft als notwendig erachteten eigenständigen Lernprozessen und die diagnostische Nachjustierung im Sinne der Förderung der Leistungspotenziale.

Die Lehrperson wird als Idealisierungsfigur entworfen, welche sich an den besseren Leistungen der Schüler\*innen orientiert. Die Lehrer\*innen werden als Personen beschrieben, welchen eine beratende und unterstützende Rolle zugeteilt wird und die an der Steigerung des Potenzials der Schüler\*innen interessiert sind. Die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wird normativ als eine formale Arbeitsbeziehung entworfen. Die Schüler\*innen-Beziehung wird auch entlang der formalen Arbeit an den gestellten Aufgaben gebildet, die ähnlich wie in der Gruppe *Tabelle* einer Steigerung der Arbeits- und Leistungsprozesse dient.

Auch die Gruppe *Ultimatum* entwirft ein normatives Bild der Lehrperson als grundsätzlich den Schüler\*innen zugewandt, wobei dieser normative Anspruch nur teilweise handlungspraktisch anschlussfähig ist. Hierbei zeigt sich die Differenz zwischen der Gruppe *Ultimatum* und den Gruppen *Zeit* und *Tabelle*. Bei Letzterer besteht die Aufgabe der Lehrpersonen in der Organisation der Lernprozesse bzw. in deren Vermittlung, welche zentral auf die Leistungsherstellung bezogen und als in ihrer formalen Eigenarbeit ergänzenden Zweck gesehen wird. Die Gruppe *Ultimatum* stellt die Beziehung selbst in den Vordergrund der Betrachtung, was eine Ausgangslage für das weitere Fortkommen in der Institution darstellt. In der Gruppe *Zeit* dagegen wird die Lehrperson mehr als Begleiter\*in der eigenen Entwicklung gesehen. Auch die Gruppe *Tabelle* hebt zwar die Bedeutsamkeit der Lehrpersonen hervor, allerdings hinsichtlich der formalen Aufgabe der Wissensvermittlung und weniger auf der Ebene der sozialen Abhängigkeit. Die normative Erwartung an die Lehrpersonen wird von der Gruppe *Ultimatum* über die imaginäre Konstruktion der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung entlang der Mitverantwortung an der Gestaltung des zukunftsgerichteten Entwurfs der Schüler\*innen entworfen. Auch die Gruppe *Tabelle* stellt an die Lehrpersonen die normative Erwartung der Verantwortung, jedoch weniger über die Mitgestaltung der zukunftsorientierten biografischen Entwicklung. Vielmehr definiert sie die Lehrperson hinsichtlich der formalen Zuständigkeit als

Vermittler\*in und Zuweiser\*in von Leistungspositionen. Auf der Ebene der Schüler\*innen-Beziehung zeigt sich imaginativ eine Peergroup-Orientierung. Die gemeinsame unterrichtliche Arbeit steht in einem normativen Konflikt mit den leistungshomogenen Lerngruppen.

### **Habitualisiertes Wissen**

Die Lehrpersonen werden in allen Gruppen in der Dimension des habitualisierten Wissens einer differentiellen Typisierung unterzogen. Dennoch sind die die Typik bildenden Elemente kontrastiv. Die Gruppe *Zeit* und die Gruppe *Ultimatum* unternehmen eine dualistische Unterteilung der Lehrpersonen. Bei der Gruppe *Ultimatum* erfolgt dies über die Distanz der Lehrpersonen zum konjunktiven Raum der Schüler\*innen, wobei die Lehrpersonen mit einer konjunktiven Nähe über deren partikulare Nähe zu den Schüler\*innen beschrieben werden. Die Gruppe *Zeit* unterteilt die Lehrpersonen entlang des Ausmaßes der Anforderung zum selbstorganisierten Lernen, wobei im positiven Gegenhorizont vor allem die Lehrpersonen verortet werden, die die für die Effektivität der Prüfung relevanten Inhalte als solche markieren. Damit wird die Lehrperson mehr über ihre formale Aufgabe innerhalb des institutionellen Settings betrachtet. Im Gegensatz dazu fokussiert die Gruppe *Ultimatum* die persönliche Nähe und die individuelle Zuwendung als Eigenschaften einer im positiven Gegenhorizont verorteten Beziehungsgestaltung.

Kontrastiv dazu werden die Lehrpersonen in der Gruppe *Tabelle* entlang ihrer Fähigkeit zur Organisation der Vermittlung und Sicherstellung des Verstehens bei allen Schüler\*innen, auch unter Einbeziehung von Disziplinierungsmaßnahmen, verortet. Hier entsteht ein Kontrast zur Gruppe *Zeit*, welche zum einen die individuelle Entwicklung und zum anderen die Lehrperson in der Funktion der Begleitung des Erlernens von selbstregulierten Arbeitsprozessen stärker fokussiert. Die Aneignung von korrektem Wissen für alle Schüler\*innen ist für die Gruppe *Tabelle* zentral.

Die Anerkennung seitens der Lehrpersonen stellt fallübergreifend ein gemeinsames Thema dar. Das Streben nach Anerkennung durch die Lehrpersonen dokumentiert sich in der Gruppe *Ultimatum* und in der Gruppe *Tabelle* vor allem als Belohnung für das Entgegenkommen der Anforderungen der Institution. In der Gruppe *Zeit* wird die Anerkennungsstruktur entlang der Formation einer Arbeitsbeziehung zwischen den gleichberechtigten Arbeitspartner\*innen, welche für die grundsätzlich unterschiedlichen

Bereiche zuständig sind und dadurch die größte Effektivität erzielen können, formiert. Die Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen den unterschiedlichen Statusgruppen wird auch im positiven Gegenhorizont der Gruppe *Tabelle* verortet. Dennoch werden gerade die Wissensasymmetrie sowie die Möglichkeit der Ausübung von Sanktionierungen zu einem positiven Gegenhorizont, da diese die Steigerung der Vermittlung und Strukturierung von Unterricht ermöglichen. Der Verlust der Kontrolle wäre im negativen Gegenhorizont zu verorten.

In der Gruppe *Zeit* werden die Lehrpersonen als diejenigen gesehen, welche die individuellen Grenzen der Schüler\*innen kennen und sie herausfordern, über ihre Grenzen zu gehen. Damit wird den Lehrpersonen implizit eine lernbegleitende und motivationale Funktion zugeschrieben. Die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen basiert auf einem grundsätzlichen Vertrauen in die Professionalität der Lehrpersonen sowie auf dem impliziten Wunsch, die einzelnen Schüler\*innen und ihre Fähigkeiten detailliert zu kennen, damit diese mit einer größtmöglichen Effektivität gefördert werden können. Die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen kann als harmonisch und dennoch sachlich distanziert beschrieben werden.

Dagegen wird in der Gruppe *Tabelle* die Aufgabe der Lehrpersonen in der Vermittlung der Inhalte und in der dafür nötigen Disziplinierung gesehen. Interessanterweise wird auch in dieser Gruppe metaphorisch von einer *Grenze* gesprochen, kontrastiv zur Gruppe *Zeit* im Sinne einer notwendigen Disziplinierung. Somit zeichnet sich die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen als ein asymmetrisches und wenig stabiles Gebilde aus, in welchem die Schüler\*innen selbst als die Regulationsbedürftigen entworfen werden. Die Aufgabe der Vermittlungssicherung gelingt dem überwiegenden Teil der Lehrpersonen nicht für alle Schüler\*innen gleichermaßen. Das Anzeigen der Regelbefolgung seitens der Schüler\*innen wird erwartungsgemäß mit dem Streben nach institutioneller Anerkennung verbunden. In der Diskussion über den Umgang mit der Nicht-Befolgung der Regeln und die darauf bezogenen partikularen Abweichungen der Sanktionierung seitens der Schule dokumentiert sich eine Konkurrenzorientierung hinsichtlich der institutionellen Anerkennung der Schüler\*innen, welche die von der Schule aufgestellten Regeln befolgen. Passagenübergreifend dokumentiert sich bei der Gruppe *Ultimatum* ein handlungspraktisches Streben nach persönlicher Nähe, was diametral kontrastiv den Gruppen *Zeit* und *Ultimatum* gegenübersteht. Die Erfahrung der formellen Distanz durch

die Lehrpersonen steht in einem Widerspruch zum positiven Gegenhorizont der individuellen Zuwendung. Erfahrungsbasiert werden zwei Kategorien von Lehrpersonen entworfen. Auch hier fällt eine Gemeinsamkeit mit der Gruppe *Zeit* und der Gruppe *Tabelle* auf. Die erste Kategorie der Lehrpersonen wird von der Gruppe *Ultimatum* als am Schicksal der Schüler\*innen desinteressiert beschrieben. Sie zeichnen sich durch eine grundsätzlich distanzierte Haltung und Fremdheit aus. Diese Lehrpersonen werden von den Schüler\*innen in der Beschreibung als negativer Gegenhorizont dargestellt. Antithetisch different dazu wird die zweite Kategorie der Lehrpersonen beschrieben, d. h., der positive Gegenhorizont der Anerkennungsstrukturen spannt sich in der Beschreibung der Lehrpersonen auf, welche den Schüler\*innen die Anerkennung nicht in ihrer institutionellen Position signalisieren, sondern die sich durch partikular-orientierte Zuwendungsqualität auszeichnen.

Demgegenüber dokumentiert sich in der Gruppe *Zeit* eine Konstruktion der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung entlang des Strebens nach Sicherstellung der individuellen Entwicklung, indem den Lehrpersonen eine Korrekturfunktion in einem am Fortschritt orientierten Arbeitsprozess während des Unterrichts zugewiesen wird. Die Beziehungsstruktur konstituiert sich entlang der formalen Arbeitsbeziehung. Die Freiheit und das Arbeiten werden von der Gruppe in einer normalisierenden Art und Weise widerspruchsfrei verbunden. Dies wird auch nicht durch die Beobachtung der Tätigkeiten der Schüler\*innen während des Unterrichts irritiert. Die besondere Betonung der Eigenständigkeit und der Selbstbestimmung, die Arbeit und die Fremdkontrolle, werden widerspruchslos miteinander verbunden und in eine selbstinitiierte permanente Tätigkeit während des Unterrichts umgewandelt, ohne dabei die positive Konnotation der Selbstbestimmung zu verlieren. Es dokumentiert sich, dass die Kontrolle der Tätigkeiten der Schüler\*innen während des Unterrichts durch die Lehrpersonen als unproblematisch und selbstverständlich in den Alltag integriert und als Vorteil entworfen wird. Durch die Dokumentation des Fortschritts wird eine Sichtbarkeit der Tätigkeit der Schüler\*innen erzeugt und dadurch auch individualisiert. Darin zeigt sich die Anerkennung der institutionalisierten Werte bei gleichzeitiger Betonung der Selbstbestimmung.

Die positive Anerkennung der Notwendigkeit der Kontrolle steht kontrastiv zur Gruppe *Ultimatum* und in einer habituellen Nähe zur Gruppe *Tabelle*. Zwar wird das Arbeiten im eigenen Tempo als besonderes Element der Freiheit gesehen, jedoch stellt das *nur*

*selbstständige* Arbeiten den negativen Gegenhorizont dar. Die Möglichkeit der Gruppenarbeit wird im positiven Gegenhorizont verortet, da dieser eine enaktierende Steigerung der eigenen Effektivität zugeschrieben wird. Die anderen Schüler\*innen übernehmen dabei die Funktion der Optimierung des eigenen Arbeitens. In der Art und Weise der Beschreibung der Schüler\*innen wird eine Differenz zwischen diesen erzeugt. Die Konstitution der Differenz besteht in der Effektivität der Zeitnutzung. Es wird zwischen den Schüler\*innen unterschieden, die permanent tätig bzw. Motivatoren des eigenen Arbeitens sind, und jenen, die die Effektivität der Nutzung der unterrichtlichen Zeit durch Ablenkung oder andere nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten verringern. Diejenigen, die die unterrichtliche Zeit nicht effektiv nutzen, stehen in einer strukturellen Differenz zur Konstruktion von Unterricht als ernsthafte Arbeit. Dies ist auch ein Kontrast zur Gruppe *Ultimatum*, welche das Bearbeitungstempo sowie die Gruppenarbeit als weniger effektiv bzw. negativ als Differenz erzeugend erlebt.

Bezogen auf die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung zeigt sich, dass den Lehrpersonen vor allem eine organisational rahmende bzw. den eigenen Fortschritt korrigierende Funktion zugeschrieben wird. Die Beziehungen zeichnen sich durch eine gegenseitige formelle institutionelle Akzeptanz aus, welche sich durch die differente Zuständigkeit bei gleichzeitigem Ineinandergreifen der Aufgaben auszeichnet. Die Lehrpersonen werden neben den anderen Schüler\*innen vor allem als *Katalysator* des Arbeitens adressiert, indem diese als Unterstützer\*innen, Zeitkoordinator\*innen und Orientierungshelfer\*innen bei der Dokumentation der eigenen Tätigkeiten fungieren.

Das Streben nach Anerkennung als wissendes Subjekt ist einer der positiven Gegenhorizonte in der Gruppe *Tabelle*, bezogen auf die Teilnahme am Unterricht. Dies zeigt sich vor allem in der Diskussion über den Umgang mit dem Grundwissen. Die Zurückweisung der Nachfragen wird zum einen durch die Vergangenheit des Unterrichts in Form einer kollektiven Adressierung und zum anderen durch die eigene Untätigkeit bezüglich der Nichterledigung der Hausaufgaben legitimiert. Letztere wird als Erklärung für die häufig gestellten Nachfragen gegeben und damit die Verantwortung für die Aneignung der unterrichtlichen Inhalte in den Bereich der Schüler\*innen verortet. In diesem Zusammenhang wird von den Schüler\*innen selbst der Wunsch nach stärkerer Strukturierung durch die Lehrpersonen geäußert und dadurch die Sicherung der Aneignung von Wissen im Zuständigkeitsbereich der Lehrpersonen verortet. In den Beschreibungen

der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wird eine Kollektivorientierung markiert, die der Schüler\*innen-Beziehung ähnelt, da der Fokus auf den lernenden Gruppen liegt. Die Lehrpersonen werden als verantwortlich für die Lernprozesse der Schüler\*innen, auch mit einem Rückgriff auf Sanktionierungen, gesehen. Dabei lässt sich bezogen auf die Zuschreibung der Verantwortung der Lehrpersonen für die Gestaltung des schulischen Erfolgs eine Ähnlichkeit zwischen den Gruppen festhalten. Am Beispiel der Beschreibung des Umgangs mit Hausaufgaben dokumentiert sich, dass die Erfüllung der Hausaufgaben für die Schüler\*innen eine Gradwanderung zwischen der Peergroup und den schulischen Anforderungen darstellt. Es zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Streben der Gruppe nach Aneignung der Inhalte und dem Erreichen guter Leistungen, indem das Abschreiben in einem negativen Gegenhorizont des Verstehens verortet wird. Dennoch wird das Anzeigen des Nichtverstehens seitens der Lehrpersonen mit fehlender Anstrengungsbereitschaft übersetzt. Da sich die Gruppe durch eine Kollektivorientierung auszeichnet und das Erledigen der Hausaufgaben als Gegenentwurf zur kollektiven Nichterledigung der Aufgaben fungiert, werden die Lehrpersonen qua ihrer institutionellen Rolle als die Befugten adressiert, die diese Spannung auflösen könnten.

## 6.4 Vergleichskontext: Anforderungen

### Normatives Wissen

Über alle Gruppen hinweg zeigt sich die Deutung der Anforderungsstruktur des Unterrichts, welche entlang der Anstrengungsbereitschaft und der Arbeit entworfen wird. Die normative Erwartung an den Unterricht wird von der Gruppe *Zeit* als imaginative Aufforderung zur individuellen Potenzialsteigerung und zur Herstellung der Sichtbarkeit der eigenen Anstrengungen im Unterricht gedeutet, wobei die Anforderungsstrukturen als auf das Individuum selbst gerichtet gedeutet werden.

Die Überprüfung der eigenen Entwicklungstendenz wird als eine der institutionellen Anforderungsstrukturen an die Lehrpersonen gerichtet. Die generalisierten Entwürfe der institutionellen Erwartungskonstruktion werden aus der Lehrer\*innen-Perspektive vorgenommen und in die eigene Perspektive umgewandelt. Die an die Schüler\*innen gerichteten Anforderungen werden mit ihren Tätigkeiten und ihrer Seinsweise entfaltet: das Erlernen von Selbstbewertung, das Zeitmanagement für die Steuerung des eigenen Lernprozesses und die Bereitschaft zum Lernen auch außerhalb der Schule. Die normative

Konstruktion der\*s guten Schüler\*in wird über die Verbindung mit der Bewertung im oberen Leistungsspektrum entworfen, somit werden die normativen Erwartungen in einer Überstimmung mit den von der Institution markierten Leistungspositionen entfaltet. Zwar wird auch die institutionelle Erwartung, zu Hause für die Schule weiterzuarbeiten und zu lernen, als imaginativ dargestellt, dennoch wird diese insofern handlungspraktisch anschlussfähig, als dass tendenziell die organisationale Struktur des Unterrichts an der Schule die Balancierung zwischen der optimalen Gestaltung der Arbeitsprozesse und der Freizeit ermöglicht.

Die Gruppe *Ultimatum* sieht demgegenüber die Anforderungen als imaginärer Anspruch der stetigen Bearbeitung von gestellten Aufgaben mit dem Anspruch der permanenten Aktivitätsbereitschaft. Es zeigt sich ein imaginäres normatives Bild der unterrichtlichen Anforderungen, welche als an Bearbeitungsgeschwindigkeit und Steigerungsaspiration orientiert gedeutet werden. Die normative Erwartungsstruktur der Selbstorganisation wird von der Gruppe als imaginäres Konstrukt entworfen. Imaginativ wird eine Struktur der Minimierung der Anforderungen vorgenommen, in der die Anwesenheit und Beteiligung am Unterricht sowie die Lernbereitschaft als relevante und ausreichende Kriterien der Leistungsfeststellung gedeutet werden. Für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht wird eine normative institutionelle Erwartungsstruktur der vollständigen Anpassung konstatiert. Die Aufforderung, zu Hause für die Schule zu arbeiten, wird von der Gruppe als imaginär entworfen. Die Anforderungen werden handlungspraktisch imaginativ als Kontrollmechanismen gesehen.

An der Beschreibung der beiden kontrastiven Modelle des Unterrichts wird in der Gruppe *Tabelle* sichtbar, dass die daueraktive Beteiligung im Unterricht auch als normative Aufforderung gedeutet wird. Langeweile wird als von der Institution Schule nicht geduldetes Verhalten beschrieben. Die Herstellung von Anschlussfähigkeit an den Unterricht seitens der Schüler\*innen wird als normative Erwartung an die Schüler\*innenrolle entworfen. Die Fähigkeit des Umgangs mit den Jugendlichen und das rhetorische Können, Inhalte zu vermitteln, werden als Anforderungsstruktur an die Lehrpersonen gerichtet. Als Differenz zu den Gruppen *Ultimatum* und *Zeit* wird die Fokussierung auf die Vermittlung als Kontrast der Gruppe *Tabelle* sichtbar. Dabei wird die handlungspraktische Grenze der normativen Erwartung der unterrichtlichen Strukturen als

Verfügbarkeit über das Grundwissen dargestellt. Der Vorbereitung der unterrichtlichen Inhalte auch außerhalb der Schule wird eine normative Sinnhaftigkeit zugeschrieben.

### **Habitualisiertes Wissen**

Die Anforderungen werden in allen Gruppen entlang des Verhältnisses von Privatheit bzw. Freizeit und Schule sowie entlang der Rahmung durch die Leistungsanforderungen über alle unterrichtlichen Tätigkeiten diskutiert. Dabei wird der Anspruch der Perfektion für alle Gruppen erfahrungsbasiert bedeutsam. Dennoch markiert sich zwischen den Gruppen eine differente Art und Weise der Beschreibung des Konstrukts. So wird die Perfektion in der Gruppe *Zeit* auf die Selbstentwicklung bezogen, welche sich im Überschreiten der eigenen Grenzen und in der Optimierung der Leistungsprodukte zeigt. Die Gruppe *Ultimatum* lehnt den Perfektionsanspruch der Schule ab. Dadurch wird die Schule als der Heterogenität der Schüler\*innen nicht gerecht werdendes Konstrukt beschrieben, da durch den Perfektionsanspruch die Betrachtung der Entwicklung weniger von der individuellen Entwicklung des Einzelnen als vom Erwartungshorizont der Begabung abhängig ist.

Die Gruppe *Tabelle* schließt an den Perfektionsanspruch durch strategische Performativität an, z. B. durch die Darstellung der argumentativen inhaltsbezogenen Eigenpositionierung. Das Anzeigen permanenter Aktivität wird als implizite Anforderungsstruktur der Teilnahme am Unterricht gesehen. Es zeigt sich eine Übereinstimmung mit dem impliziten Wissen der Gruppe und dem Entwurf der Anforderungsstrukturen im Unterricht, wobei den Lehrpersonen die Mitverantwortung für die Förderung der Aufmerksamkeit zugewiesen wird. Die Kontrolle durch die Lehrpersonen wird im positiven Gegenhorizont verortet, da diese das Spannungsverhältnis zwischen der Anforderung nach eigenverantwortlichem Lernen und der praktischen Umsetzbarkeit ohne direkte asymmetrische Kontrolle zu verringern vermag. Die Durchsetzung der Anforderungen wird ebenfalls als eine Aufgabe der Lehrpersonen entworfen. Hausaufgaben werden implizit als Produkt der Anstrengungsbereitschaft interpretiert. Die Anstrengungsbereitschaft selbst wird als Teil der Leistungskomponente gedeutet, daher wird eine entsprechende Bestrafung bzw. Belohnung im Falle der (Nicht-)Erledigung gefordert. Die Sanktionierung wird als notwendige Bedingung zur Herstellung von Gerechtigkeit anerkannt. Diese wird insofern gefordert, als die Schüler\*innen einem Balanceakt zwischen den Anforderungen und der Peergroup-Orientierung ausgesetzt sind. Die institutionell organisierten Kontroll- und Sanktionierungsmechanismen werden in diesem Sinne als Handlungsoption zur



Vermeidung einer Demaskierung gesehen und bilden den positiven Gegenhorizont der Gruppe. Die Erzeugung der Motivation zur Erledigung der Anforderungen wird in den Zuständigkeitsbereich der Schule verortet und als notwendige Bedingung zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht beschrieben, wobei die Motivation als institutionell erzeugter Kontrollmechanismus markiert wird. Der Aufmerksamkeitsverlust spannt den negativen Gegenhorizont auf, da dieser die Herstellung der aktiven Mitarbeit gefährdet.

Es wird deutlich, dass die Anstrengungsbereitschaft für das Erfüllen der schulischen Anforderungen als extern erzeugter motivationaler Zwang konstruiert wird, welcher im Kontrast zur Gruppe *Zeit* steht und sich vor allem an die Schüler\*innen selbst richtet. Die Sanktionierungen werden von der Gruppe *Tabelle* als sinnhaft anerkannt, wenn diese einen direkt verwertbaren Effekt haben und potenziell jeden treffen können. Die Kontrolle durch die Lehrperson dient als Kompensations- und Motivationsmechanismus zur Bearbeitung der gestellten Anforderungen. Der auf Selbstorganisation basierende Unterricht wird als kollektiv ineffektiv und alltagspraktisch nicht umsetzbar gedeutet, was im Kontrast zur Gruppe *Zeit* steht. Der effektive Unterricht basiert auf Kontrolle sowie Förderung der Aufmerksamkeit und wird von der Gruppe *Tabelle* im positiven Gegenhorizont verortet. Die Anforderungsstrukturen werden als Reproduktion von gesichertem Wissen konstruiert. Die Unvorhersehbarkeit der inhaltlichen Ausrichtung der Tests wird im negativen Gegenhorizont verortet.

Am Beispiel des Umgangs mit Nachfragen seitens der Schüler\*innen dokumentiert sich, dass dieser als Erwartungsstruktur des Unterrichts erlebt wird und dass das Stellen von Nachfragen im Unterricht eine Gradwanderung innerhalb der institutionellen Erwartungsstrukturen darstellt, wobei unterschiedliche Wissensarten erfahrungsbasiert definiert werden. Demnach wird im Hinblick auf die klassenöffentliche Nachfrage zwischen dem legitimen und dem demaskierenden Wissen differenziert. Es dokumentiert sich, dass die schulischen Anforderungen in Form einer Hintergrundkonstruktion als Niveaustufenmodell entworfen werden. Die Aufforderung zur mündlichen Beteiligung im Unterricht wird zwar als Erwartungsstruktur zur erfolgreichen Beteiligung am Unterrichtsgespräch gesehen, jedoch handlungspraktisch als eher dilemmatisch erlebt. Da die Gruppe die Verstehensprozesse im positiven Gegenhorizont verortet, richtet sich das praktische Streben der Gruppe auf die Qualität der Beteiligungsbeiträge. Diese sollen eine inhaltliche Erweiterung und die Eigenpositionierung innerhalb der Auseinandersetzung mit

den Inhalten darstellen, werden aber des Öfteren eher nach der Quantität beurteilt, was eine ungerechte Zuschreibung der Teilnahme evoziert, da sie eine strategische Darstellung der Mitarbeit ermöglicht, welche aber inhaltlich nicht ausgefüllt wird.

Im Kontrast dazu werden die Inhalte und die zeitlichen Strukturen in der Gruppe *Ultimatum* als von den Schüler\*innen abgekoppeltes und von der Institution an sie herangetragen Reglement erlebt. Die Anforderungen der Bearbeitungsgeschwindigkeit werden als kollektive Geschwindigkeit konstruiert. Der Modus der Bearbeitung der Aufgaben wird als von außen gestellte Anforderung erfahren, welche keine subjektiv erlebte Freiheit zulässt, was der Aufforderung, die gestellten Aufgaben im eigenen Tempo bearbeiten zu dürfen, konträr entgegensteht. Somit dokumentiert sich eine alltagspraktische Diskrepanz, welche sich einerseits auf die Eröffnung des Zeitraums, die Aufgaben im eigenen Tempo zu bearbeiten, und andererseits auf die Erwartung der zeitlich befristeten Produktherstellung bezieht. Die zeitlichen Strukturen des Unterrichts werden als Eingrenzung der eigenen Freizeit entfaltet und stellen damit den negativen Gegenhorizont dar. Als positiver Gegenhorizont stehen das Streben nach Verringerung der schulischen Zeit und die Forderung nach mehr Freiraum innerhalb des Schultages. Es dokumentiert sich ein Streben nach räumlicher Distanz zu den unterrichtlichen Strukturen, da die Aufforderung zum ständigen Arbeiten und Lernen im negativen Gegenhorizont verortet wird. Die Konstruktion der unterrichtlichen Anforderungen zeigt sich als Bedrohung und die Leistungsbewertung als deren nicht zu entrinnende Konsequenz. Daher wird handlungspraktisch ein Streben nach Minimierung der Erwartungsstrukturen vorgenommen. Die Anschlussfähigkeit an die Erwartungskonstruktion der Selbstorganisation wird durch mehrere erfahrungsbasierte Schwierigkeiten begrenzt: Zum einen wird die tägliche Pünktlichkeit des Erscheinens und zum anderen die Notwendigkeit der Regulation der unterrichtlichen Mitarbeit zwischen der Peergroup und den institutionellen Anforderungen genannt, wobei hier eine Ähnlichkeit mit der Gruppe *Tabelle* sichtbar wird.

Ein normatives Bild der Schule in ihrer Orientierung an der Begabung wird habitualisiert an mehreren Stellen der Diskussion abgelehnt. In der Beschreibung der vorunterrichtlichen Komponenten werden diese als ausreichend für die Sicherstellung des schulischen Erfolgs dargestellt. Die institutionelle Anforderung der Teilnahme am Unterricht und das Lernen werden auf der praktischen Sinnesebene als besonders herausfordernd konstruiert, vor allem

hinsichtlich der problematischen Durchsetzung der Abgrenzung zu den anderen Schüler\*innen. Es dokumentiert sich, dass fehlende personenbezogene Zeitzuwendung und Anerkennung in einem Spannungsverhältnis zur erlebten unterrichtlichen Praxis an der Schule gesehen werden. Die sich ausschließlich an Leistung und Arbeit orientierende Anforderungsstruktur der schulischen Praxis fungiert als negativer Gegenhorizont bzw. wird als mehr oder weniger praktisch umsetzbar entworfen.

Die Erwartungsstruktur des Unterrichts, sich mit den Inhalten ins Verhältnis zu setzen, wird in den Gruppen unterschiedlich erlebt. Während diese von der Gruppe *Zeit* und *Tabelle* in einer normalisierenden Art und Weise übernommen wird, werden die schulischen Inhalte von der Gruppe *Ultimatum* als besonders abstrakt erlebt, damit wird die handlungspraktische Anschlussfähigkeit begrenzt. Die Anforderung der Aneignung von Wissen, auch in seiner abstrakten Form, wird von der Gruppe *Tabelle* geradezu als Erwartung an die Schule gestellt und damit im positiven Gegenhorizont verortet.

## 6.5 Vergleichskontext: Leistung

### Normatives Wissen

Die Leistung wird von der Gruppe *Zeit* als Überprüfung der eigenen Entwicklung entworfen, da die Gruppe die unterschiedlichen Prüfungsarten als funktional dafür betrachtet. Das wird auch am Bild des Selbsteinschätzungstests sichtbar. Diesem wird grundsätzlich die Funktion der Informationsgewinnung über den eigenen Lernstand, welcher als Orientierung für die weitere Selbstentwicklung dient bzw. die mögliche Nachjustierung der eigenen Leistungen ermöglicht, zugeschrieben. Die normative Konstruktion von schriftlichen Prüfungen ist die Reproduktion der gesicherten Wissensbestände. Der Anspruch, die Leistungsgrenzen zu überschreiten, wird als implizite normative Konstruktion des stetigen Fortschritts gedeutet. Als institutionelle Erwartungsstruktur wird imaginativ das normative Verständnis von Leistung als am Erzielen immer besserer Noten orientiert entworfen. Die mündliche Leistung wird in der Dimension der generalisierenden Beschreibungen als ein Konglomerat der zur Überprüfung stehenden und Teilnahme anzeigenden Dispositionen der Schüler\*innen sowie der Leistungsprodukte gesehen. Der Leistungsbewertung wird die Funktion der Differenzherstellung durch die Überprüfung der Anteile des Behaltens der gelernten Inhalte

zugeschrieben. Dabei wird die mündliche Beteiligung als Charakteristikum zur Herstellung von guten Noten gedeutet.

Die Erwartung des stetigen Arbeitens, welche als Anforderungsnormativ des Unterrichts entworfen wird, wird von der Gruppe *Ultimatum* mit der Erwartungskonstruktion der Entlohnung für die erbrachte Arbeit zusammengebracht und an die Leistungskonstruktion angeschlossen. Die Leistung wird in diesem Sinne als eine Art Währung innerhalb der schulischen Strukturen entworfen, welche funktional in eine normative Erwartungskonstruktion des Tausches eingebunden ist. Als eine Form der Entlohnung für die erbrachte Leistung wird z. B. die Erweiterung des Bewegungsradius während der Pausen gesehen. Damit soll dieses Tauschverhältnis eine Differenz zwischen den Schüler\*innen auch außerhalb der Begabungskonstruktion als handlungspraktische Anschlussfähigkeit herstellen. Dieser Entwurf bleibt jedoch für die Gruppe *Ultimatum* ein imaginäres Bild. Vielmehr wird die schulische Anforderungsstruktur als eine Reglementierungsnorm entworfen. Die institutionellen Leistungsanforderungen werden als Kombination von Begabung und Können im Zusammenspiel von außerschulischen Aspekten und unterrichtlicher Teilnahme entworfen.

Die aktive Beteiligung am Unterricht wird von der Gruppe *Tabelle* direkt zu einem normativen Leistungselement formiert. Das normative Konstrukt der Leistung soll in der Abfrage der tatsächlich vermittelten und verstandenen Inhalte bestehen. Der Anspruch der mündlichen Beteiligung wird als partizipativer Moment bzw. als Kritik, Reflexionsfähigkeit und Perspektivenaustausch und die Leistung als Kombination von objektiven und affektiven Bewertungskriterien gedeutet. Die stetige mündliche Beteiligung wird als Anforderungsstruktur des Unterrichts gesehen. Der für die Schüler\*innen nicht zugängliche Prozess der Leistungsfeststellung wird imaginativ angenommen. Die Bedeutsamkeit der Begabung bzw. die normative Konstruktion von Leistung als Kombination von Begabung und Anstrengung wird hervorgehoben. Die geschlechtsbezogene Differenz in der Leistungsbeurteilung wird normativ entworfen und in den Widerspruch der normativen Erwartungsstruktur an die gerechtigkeitsorientierte Differenzherstellung eingefügt. Die Leistung wird als Wettbewerb der Teilnehmer\*innen unter der Bedingung kollektivorientierter ähnlicher Ausgangsvoraussetzungen der Schüler\*innen entworfen. Der Dimension der normativen Erwartungen der Institution wird eine Produktorientierung, welche die Anstrengungsbereitschaft sichtbar macht, zugeordnet.

Über alle Gruppen hinweg wird die Perfektion als Erwartungs- und Anforderungsstruktur, bezogen auf die unterrichtlichen Tätigkeiten, entworfen.

### **Habitualisiertes Wissen**

Da der Unterricht von der Gruppe *Tabelle* als Form eines Wettbewerbs verstanden wird, in dem die Herstellung des Anschlusses an den Ablauf des Unterrichts als ein Selektionselement konstruiert wird und sich damit als ein Teil des normativen Anspruchs seitens der Institution ausweist, wird dieser implizit als eine Komponente der Leistung angenommen. Erfahrungsbasiert werden die anderen Schüler\*innen im Sinne der Effektivitätssteigerung des eigenen Lern- und Leistungsprozesses als bedeutsam beschrieben, wobei sich eine strukturelle Ähnlichkeit mit der Gruppe *Zeit* dokumentiert. Eine besondere Unterscheidung zwischen den Formen des Unterrichts stellt der Umgang mit der Differenz von falschem und korrektem Wissen bzw. die Bedeutsamkeit einer Reproduktion des spezifischen Wissens und damit die Herstellung eines Leistungsniveaus dar. Den Lehrpersonen wird neben der inhaltlichen Vermittlung auch die Aufgabe zugewiesen, die Freude am Lernen zu fördern. Dies gelingt den Lehrpersonen z. B. vor allem durch expliziten Verzicht auf die Herstellung von Differenz zwischen korrektem und falschem Wissen während des Unterrichtsgesprächs, was die Anschlussfähigkeit an diesen durch die Äußerung der eigenen Meinung ermöglicht. Das Unterrichtsgespräch wird als eine freie Diskussion erlebt. Die Notwendigkeit des Vorhandenseins von gesichertem Wissen wird in diesem Unterrichtsmodell als weniger relevant gesehen, vielmehr zielt dieses auf die argumentative Darstellung der eigenen Position.

Die Kontrastierung des Unterrichts wird entlang von zwei Fächern vollzogen. Die Aneignung der Inhalte in Fach 2 wird als ein Aufbaumodell beschrieben, bei welchem das Nichtverstehen der Inhalte auf einer Stufe die Gefahr erzeugt, den Anschluss an den Leistungsstand zu verlieren. Da sich der Unterricht als eine immer weiter fortsetzende Paralleltätigkeit zu den Verstehensprozessen der Schüler\*innen vollzieht, wird die Nichtaneignung der Inhalte als irreversibles Ereignis gesehen. Daher wird die sich auf die mechanische Reproduktion des Verfahrens beschränkende Vermittlung im negativen Gegenhorizont verortet. Die Nachvollziehbarkeit der Sinnhaftigkeit der Verfahren wird als normativer Anspruch an den Unterricht entworfen. Die didaktische Reduktion der Inhalte, deren Ausschnittartigkeit sowie ein fehlender Bezug der Themen zueinander werden hinsichtlich der Ganzheitlichkeit des Lernens und der damit einhergehenden

Nachvollziehbarkeit der Inhalte alltagspraktisch zwar als normalisierend angenommen, dennoch normativ als nicht passend zum eigentlichen Ziel des Unterrichts, Verstehensprozesse zu gestalten, diskutiert. Das Streben nach einem thematisch sukzessiven Stil des Lehrens dokumentiert sich als notwendige Bedingung für effektives Lernen.

Der unterschiedliche Umgang mit den Nachfragen der Schüler\*innen kann als ein die Verstehensprozesse begrenzendes Element interpretiert werden. Im Hinblick auf die klassenöffentliche Nachfrage wird zwischen legitimem und demaskierendem Wissen unterschieden. Dies erzeugt eine Balancierungsfigur der Nachfrage, wobei die Zuschreibung von Intelligenz eines der rahmenden Konstrukte darstellt. Es dokumentiert sich, dass zum einen die Differenz der Intelligenzzuschreibung ein relevantes Kriterium der klassenöffentlichen Verhandlung darstellt, und zum anderen, dass das Nachfragen bestimmter Inhalte die Intelligenz sichtbar macht und die Zuschreibung manifestiert. Dies ist insofern interpretativ interessant, als dass anscheinend im regulären Ablauf des vereinzelten Lernens das Fragenstellen nicht ohne Weiteres möglich ist. Eventuell liegt dies daran, dass dieser Raum des Unterrichts doch stärker mit der Möglichkeit des Aufzeigens des eigenen Nichtverstehens verbunden wird, was bedeuten würde, dass das Fragenstellen im regulären Unterricht eine handlungspraktische Begrenzung erfährt und Nachteile erzeugen könnte. In der Gruppe *Tabelle* wird der Umgang mit dem Fragenstellen an mehreren Stellen der Diskussion kontrastiv verhandelt. Es dokumentiert sich, dass die Zurückbindung der vorangegangenen Erfahrungen an die gegenwärtigen Themen als konflikthaft im Hinblick auf deren Bedeutung im Sinne einer Leistung gesehen wird.

Die Motivation für die Bearbeitung von Aufgaben wird in der Gruppe *Tabelle* über den Vergleich mit den anderen Schüler\*innen und die Kontrolle der Lehrpersonen konstruiert. Der Vergleich erfolgt relational auf der Grundlage der sichtbaren Bearbeitungsgeschwindigkeit der anderen Schüler\*innen und verstärkt die Tendenz der Nichtbearbeitung. Die unterrichtliche Zeit der Arbeit an den Aufgaben wird konkurrenzorientiert entworfen. Die Unterrichtskonstruktion und die Leistungserbringung werden als eng miteinander verknüpft gesehen. Das Verstehen und Können werden als Voraussetzungen für die Leistungserbringung thematisiert.

Aus Sicht der Schüler\*innen zeichnen sich die mündliche Bewertung sowie die Erbringung mündlicher Leistungen durch einen hohen Grad an Nichteindeutigkeit aus. Dies bezieht

sich zum einen auf die fehlende Nachvollziehbarkeit und die Transparenz des Verfahrens und gilt sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler\*innen selbst. Zum anderen verbleiben die zur Bewertung stehenden Bereiche im Schatten der Unklarheit. Die Grundlage der Bewertung der mündlichen Leistung wird der Schüler\*inschaft vorenthalten und konstituiert sich als ein genuin den Lehrpersonen zugänglicher Bereich, der den Schüler\*innen nicht zugänglich ist.

Die Gruppe *Tabelle* teilt das Leistungsfeld in zwei unabhängige Leistungs- bzw. Bewertungsbereiche. Die Erbringung der schriftlichen Leistung wird mit konkreten Bereichen bzw. Tätigkeiten verbunden und klar vom unterrichtlichen Geschehen abgegrenzt, wohingegen sich die Domäne des *Mündlichen* durch die deutliche Vermischung der Lern- und Leistungssituation auszeichnet und vor allem in deren Allgegenwärtigkeit besonders prägnant wird. Die zur Bewertung stehenden Bereiche im Falle der mündlichen Benotung sind zunächst nicht vorhersagbar. Der Bereich der mündlichen Benotung konstituiert sich in der Differenz zur schriftlichen Domäne und ist vor allem aufgrund von deren Undurchsichtigkeit und Nichtbeschreibbarkeit besonders dominant. Die mündliche Leistung wird als von den Schüler\*innen unabhängig gesehen und gleichzeitig als Leistung der Lehrpersonen beschrieben. Somit dient diese nicht der Kontrolle und Rückmeldung der Leistung an die Schüler\*inschaft selbst, sondern an die Lehrer\*innen. Damit wird dieser Bereich der Leistungsbewertung wegen der Unspezifität ihrer inhaltlichen und zeitlichen Natur als allgegenwärtig erlebt. Die mündliche Bewertung wird als ein Konkurrenzkampf erlebt, welcher an die konditionierte Körperbewegung und die Abarbeitung von Meldungen der Schüler\*innen gerichtet ist. Zudem markiert sich die mündliche Leistungserbringung als von Themen und Personen unabhängige Domäne und wird von den Schüler\*innen als allgemeine Überlebensstrategie konstruiert, die zwar nicht als optimale Variante erlebt, dennoch handlungspraktisch angenommen wird. Leistung ist somit ein Konglomerat von Arbeit und des Prozesses der Darstellung von Mitarbeit und spannt sich durch die grundsätzliche Differenz zwischen der schriftlichen und mündlichen Domäne auf. Die Gruppe *Tabelle* schreibt der Leistungsbewertung eine grundsätzliche Objektivität zu, wobei die schriftliche Leistung an sich als Objekt betrachtet wird, da eine spezifische Anzahl an Punkten die Note festlegt. Die Anerkennung der Stringenz wird sowohl seitens der Lehrperson als auch seitens der Schüler\*innen im positiven Gegenhorizont verortet. Die schriftliche Leistung wird dadurch als kriteriale Leistungsbewertung entworfen. Die mündliche Domäne zeichnet sich durch den

geheimnisvollen Akt der Leistungsbewertung ohne direkten Zugriff auf die Kriterien aus. Da das Streben nach einer gerechten Selektion einen der positiven Gegenhorizonte der Gruppe *Tabelle* bildet und das Erleben von Willkür die schulischen Prozesse in ihrem Auftrag gefährdet, wird enaktierend ein Glaube an die Objektivität der mündlichen Bewertung sichtbar, indem die Schüler\*innen davon ausgehen, dass sich die Lehrpersonen bei der Bewertung der mündlichen Leistung an spezifische kriteriale Instrumente, welche den Schüler\*innen nicht zugänglich sind, orientieren. Die Leistung wird als ein Verfahren der Feststellung der Aneignungsprozesse gesehen. In der mündlichen Domäne beschränkt sich die Konkurrenz auf die Zeit der gerechten Feststellung. Zudem wird die mündliche Domäne in ihrer Objektivität als gefährdet entworfen, da vor allem das Verhalten als ein Bewertungselement fokussiert wird. Dies ermöglicht einigen Schüler\*innen, die Darstellbarkeit eines entsprechenden Verhaltens herzustellen, was wiederum zu einem an negativer Konkurrenz orientierten Abwertungsmechanismus gegenüber diesen Schüler\*innen führt.

Ähnlich wie von der Gruppe *Ultimatum* wird auch von der Gruppe *Tabelle* die Künstlichkeit abgelehnt. Die Differenz zeigt sich daran, dass die Gruppe *Ultimatum* die schulischen Strukturen an sich als von Künstlichkeit durchdrungenes Konstrukt beschreibt, wohingegen die Gruppe *Tabelle* die Künstlichkeit als illegitime Strategie der Leistungssteigerung ablehnt und damit die schulischen Strukturen anerkennt. Für die Gruppe *Zeit* ist die Verhandlung der Objektivität der Leistung weniger relevant als die Behandlung der Schüler\*innen, da sie jede individuelle Arbeit und Anstrengung ohne einen impliziten kollektiv orientierten Vergleichshorizont aufspannt. Daher sind für die Leistungsunterschiede die individuellen Unterschiede von zentraler Bedeutung.

Bezogen auf die Prüfungssituationen dokumentiert sich in der Gruppe *Zeit* eine Gefahr der Vergänglichkeit des Lernens, welche erst durch die Prüfungssituation erzeugt wird. Die gestellten unterrichtlichen und leistungsbezogenen Anforderungen werden als Abarbeitung durch Steigerung konstruiert. Es dokumentiert sich eine implizite differenzherstellende Norm der Leistungsordnung, welche durch die prinzipielle Möglichkeit der selbstständigen Wahl und über die grenzüberschreitende Adressierung normalisiert wird. Die Übernahme der Selbstbewertung dokumentiert sich als Steuerung des eigenen selbstorganisierten Lernprozesses. Die Prüfungsphasen werden auf der performativen Ebene nicht infrage gestellt und damit implizit als Normalität angenommen, da der strukturelle Aufbau der



unterrichtlichen Räume die effektive Vorbereitung durch die optimale Nutzung der unterrichtlichen Zeit als besonders ausbalancierend ermöglicht. Damit werden die organisationalen Strukturen als sinnvoll für den eigenen Lernprozess anerkannt. Es dokumentiert sich die Konstruktion der Omnipräsenz der Leistungserbringung im unterrichtlichen Alltag. Diese wird in der Art und Weise der Darstellung als normalisierend angenommen und durch die Möglichkeit der Vorbereitung im Unterricht positiv transformiert. Zwar wird diese Situation auf der proponierten Ebene hervorgehoben, auf der performativen Ebene dokumentiert sich jedoch eher ein unproblematisches Verhältnis zur Erbringung von Leistung und zu ihrer Omnipräsenz im unterrichtlichen Alltag. Die Erbringung von Leistung spannt sich vom Schreiben der Arbeiten bis hin zur Erbringung einer permanenten Lernaktivität innerhalb des schulischen Settings auf, wobei bei den schriftlichen Prüfungen ein Streben nach Explikation des korrekten Wissens für die erfolgreiche Leistungserbringung sichtbar wird. Die Konstruktion der schriftlichen Leistungserbringung wird als Wiedergabe eines bestimmten Wissens zu einem bestimmten Zeitpunkt und als möglichst hohe Rate der Reproduktion von gefordertem Wissen wahrgenommen.

Das Streben der Gruppe *Zeit* nach Sicherung des Wissens und dessen Explikation erzeugt in den Phasen des Lernens ein habitualisiertes Streben danach, herauszufinden, was das für die erfolgreiche Prüfung relevante Wissen ist. Damit dokumentiert sich die habituelle Nähe zum Unterricht der Lehrpersonen, welche die Explikation des korrekten Wissens im Unterricht demonstrieren. In der Beschreibung der Selbsteinschätzungstests verdeutlicht sich, dass diese primär als Indikator zur Feststellung des Lernfortschritts bei den Schüler\*innen fungieren und einen verpflichtenden Charakter sowohl für die Schüler\*innen als auch für die Lehrer\*innen haben. Die Prüfungen werden als positives Tauschverhältnis zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen gesehen, da sie eine Nachjustierung des Entwicklungspotenzials ermöglichen. Die Selbst- und Fremdkontrolle werden widerspruchlos miteinander verbunden und als der eigenen Entwicklung dienlich beschrieben, da die Fremdkontrolle implizit als Vorteil gesehen wird und dem Erreichen des stetigen individuellen Fortschritts dient.

Die Darstellungen von Anstrengungsbereitschaft und Arbeit werden zu zentralen Elementen der Leistungskonstruktion. In der Art und Weise der Beschreibung der möglichen Steigerung der Leistung durch die äußerlichen Formen der Verschönerung

dokumentiert sich ein Streben der Gruppe *Zeit* nach einer ästhetischen Annäherung an den Anspruch der Lehrpersonen. Passagenübergreifend werden implizit alle Tätigkeiten im Unterricht in ihrer Sinnhaftigkeit mit der Leistungsbewertung verbunden. Bei der Leistungserbringung wird zwischen den *Basis*-Prüfungen und dem Leistungsbonus unterschieden, wobei letzterer die Funktion der Leistungsnachjustierung erfüllt. Die institutionell bereitgestellten Nachjustierungs- und Kompensationsmöglichkeiten zur Optimierung des eigenen Leistungsstands werden positiv bewertet. Das Aufzeigen von Interesse und Freiwilligkeit wird in Leistung umgewandelt. Die Geschlechterdifferenz wird erfahrungsbasiert als ein Vorteilselement in der Konkurrenz um die bessere Leistung beschrieben. Dass Mädchen eher bessere Leistungen erzielen, wird in der Gruppe *Zeit* in deren Fähigkeit, die Anstrengungsbereitschaft besser performativ hervorbringen zu können, gesehen. In der Art und Weise der Beschreibung der unterschiedlichen Elemente der Leistungserbringung wird eine Differenz in der Gewichtung der Anerkennung unterschiedlicher Leistungen erkennbar. Die verpflichtenden Elemente werden als die eigentliche Leistung gewertet, hingegen wird der freiwilligen Leistung weniger Anerkennung zugesprochen. Als eigentliche Leistung wird nur solche anerkannt, welche von der Institution an die Schüler\*innen gestellt und ihnen zugeschrieben wird. Die Zuweisung von Leistung wird von dem die Institution anerkennenden Verhältnis abgeleitet. Es dokumentieren sich implizite Mechanismen der Leistungserbringung, welche sich vor allem darin zeigen, dass das reine Erfüllen bzw. Abarbeiten der gestellten Aufgaben für die bessere Leistung eigentlich nicht ausreicht. Implizit besteht die Leistungserbringung darin, in der institutionell vorgegebenen Zeit maximal aktiv zu sein und die Inhalte darstellbar abzuarbeiten.

Bezogen auf die Inhalte dokumentiert sich ein unproblematisches Verhältnis zu diesen. Auf der Ebene des Dokumentsinns verdeutlicht sich passagenübergreifend die Anerkennung der institutionellen Leistungsordnung als stetige Steigerung und Unterscheidungsherstellung. In der Verhandlung des Bildes der\*es guten Schüler\*in zeigt sich, dass Leistung in diesem Zusammenhang als von den Noten unabhängige Facette konstruiert wird. Die Anwesenheit in der Schule und die Beteiligung am Unterricht werden als für den schulischen Alltag ausreichende Komponenten interpretiert. Das Streben nach Trennung zwischen Schule und Privatheit wird konjunktiv angenommen. Es zeigt sich eine Konstruktion von Leistung als ein Tauschverhältnis zwischen den Schüler\*innen und den Lehrpersonen bzw. als direkte Verwertung der Leistung für die Zukunft. Hier wird die Kontrastierung in der

Gemeinsamkeit zwischen den Gruppen *Zeit* und *Ultimatum* deutlich. Beide Gruppen fokussieren die Leistungserbringung entlang einer Konstruktion des zukunftsorientierten Konkurrenzverhältnisses, wobei die Gruppe *Zeit* diese im Sinne der Selbstentwicklung und der Erhöhung der Zukunftschancen transformiert. Die Schüler\*innen fungieren dabei selbst gleichzeitig als Leistungskonsumenten und -produzenten. Die anderen Schüler\*innen und die unterstützenden Lehrpersonen sind bedeutsame Personen für die Steigerung der eigenen Produktivität. Im Kontrast dazu wird von der Gruppe *Ultimatum* die schulische Leistungserbringung weniger auf die Schüler\*innen selbst, sondern vielmehr an die Lehrpersonen als (*Leistungs-*)*Abnehmer\*innen* gerichtet konstruiert.

Die Eigenpositionierung der Schüler\*innen innerhalb der Schule wird in einer dichotomisierenden Art und Weise dargestellt. Die Lerngruppe wird als in einem maximalen Kontrast stehende und andersgeartete Einheit innerhalb des schulischen Gefüges erlebt. Auch in dieser Orientierung dokumentiert sich die Überlagerung der Leistungsbewertung über die Tätigkeiten im Unterricht. Die Leistungsanforderungen werden kontrastiv als Sanktionierungen konstruiert. Das eigentliche Können der Schüler\*innen wird als ein für die Institution irrelevantes Können entworfen. Die Sinnhaftigkeit der Inhalte wird infrage gestellt, als gegenseitige Fremdheit bzw. als Desinteresse entworfen und bildet den Kontrast zu den Gruppen *Zeit* und *Tabelle*.

In der Art und Weise der Beschreibung der beiden Leistungsformen dokumentiert sich, dass das Mündliche und das Schriftliche zwei dichotome Domänen der Leistungserbringung und Leistungsbewertung darstellen, womit an die polarisierende Orientierung der Gruppe *Ultimatum* angeschlossen wird. Diesen Domänen werden zwei differente Funktionen zugeschrieben. Die mündlichen Noten dienen der Herstellung von Teilnahme am Unterricht und die schriftlichen Noten der Überprüfung der Verstehensprozesse. Die enaktierende Handlungsstrategie besteht in der Differenz von Können und Müssen, wobei die mündliche Domäne in einer aktiv- mitgestaltenden Art und Weise beschrieben wird, während die schriftliche Domäne in einer passiv-unterworfenen Fremdpositionierung verortet wird. Die zeitliche Dimension wird als prinzipiell bedrohlich erlebt.

In diesem Zusammenhang wird die Leistungsheterogenität in den Lerngruppen auf der Gemeinschaftsschule abgelehnt, da die sich aufzeigende stetige Deutlichkeit der Leistungsdifferenz durch die Leistungsbewertung zur stetigen Abstufung und zum Ausschluss der Schüler\*innen-Gruppen im unteren Leistungsspektrum führt. Es

dokumentiert sich eine negative erfahrungsbasierte Verortung der Schüler\*innen unter dem MSA-Niveau in der als hierarchisch beschriebenen Leistungsordnung der Lerngruppe. Diese Schüler\*innen-Gruppen stehen in einer grundsätzlichen konjunktiven Differenz zur Gruppe der Schüler\*innen des gymnasialen Schulzweigs.

Am Beispiel des Umgangs mit den Hausaufgaben zeigt sich die Relevanz des Verhältnisses von Schule und Freizeit ähnlich wie in den Gruppen *Tabelle* und *Zeit*. Kontrastiv zur Gruppe *Zeit* und ähnlich zur Gruppe *Tabelle* wird die Verlagerung der schulischen Aufgaben in die Freizeit als negativ für den schulischen Erfolg, vor allem für die Statusgruppe der *Hauptschüler\*innen*, konstruiert, da dieser Gruppe die Bereitschaft zur Bearbeitung von Hausaufgaben größtenteils abgesprochen wird. Im Unterschied dazu wird den Schüler\*innen im oberen Leistungsspektrum grundsätzlich ein *Talent* zum schnellen Lernen und zum Bearbeiten von Aufgaben in einem Steigerungsmodus zugeschrieben, welches durch die Gewissheit ihrer Zukunftsperspektiven unterstützt wird. Es dokumentiert sich, dass die Leistungsdifferenz eine Relevanzstruktur ist, welche vor allem durch die Orientierung der unterrichtlichen Anforderungen an den leistungsstärkeren Schüler\*innen-Gruppen erfahrungsbasiert konstruiert wird. Die Leistungsanforderungen werden als eine hohe Herausforderung erlebt. Es zeigt sich, dass die Leistungserbringung, welche sich z. B. in den Schulabschlüssen performativ manifestiert, in einem problematischen Verhältnis zum Erleben der schulischen Strukturen steht, da den Schulabschlüssen und damit der schulischen Leistung grundsätzlich eine biografische Bedeutsamkeit zugeschrieben werden. Auf der praktischen Ebene der Erfahrungsdarstellung wird die Ablehnung der Leistungsaufforderung konstruiert bzw. das Erschöpfen des unterrichtlichen und schulischen Alltags allein in der Leistungserbringung implizit bemängelt. Dadurch dokumentiert sich, dass die Teilnahme am Unterricht und die Erbringung von Leistung als eine in besonderem Maße mühevoll Tätigkeits- und als Freiheitseinschränkung konstruiert werden. Hierdurch verdeutlicht sich der Kontrast zur Gruppe *Zeit*, für die die Trennung von Schule und Freizeit ebenfalls ein positiver Gegenhorizont ist, jedoch konstruiert die Gruppe *Zeit* im Unterschied dazu die Leistungserbringung unter dem Fokus des eigenen Möglichkeitsspektrums der Zukunftsgestaltung und der Sichtbarkeitsherstellung der eigenen Anstrengung. Demgegenüber erlebt die Gruppe *Ultimatum* die Leistungserbringung als Bedrohung, da sie sich den Lehrpersonen, die die Aufgaben stellen und bewerten, ausgeliefert fühlt.

In der Art und Weise der Beschreibung der beiden Formen der Leistung dokumentiert sich, dass das Mündliche und das Schriftliche dichotome Domänen der Leistungserbringung und Leistungsbewertung darstellen, womit an die polarisierende Orientierung der Gruppe *Ultimatum* angeschlossen wird. Die mündliche Leistungsdomäne erscheint den Schüler\*innen als handlungsanschlussfähiger im Kontrast zur schriftlichen Domäne, wobei die Leistungsdomänen direkt mit den Fächern verbunden werden. Die Handlungsoptionen der Leistung werden daher mit Blick auf die Konstruktion der Fächer entfaltet. In Fächern mit einem höheren Anteil eines unterrichtlich-öffentlichen Diskurses wird die mündliche Leistung in Bezug auf die Anschlussfähigkeit an die normativen Anforderungen als weniger anstrengend erlebt. Somit werden die mündlichen Noten hinsichtlich der Herstellung der Anschlussfähigkeit an den Leistungsdiskurs als praktisch erreichbar konstruiert.

Die Gruppe *Tabelle* sieht die Herstellung von Leistungsdifferenz im Falle einer gelungenen gerechtigkeitsorientierten Selektion als eine gerechte Differenz, welche die Homogenität als Ausgangsvoraussetzung für den Wettbewerb beinhaltet. Die Gruppe *Ultimatum* entwirft die Homogenität des Leistungsniveaus als Bedingung für ein gelungenes Arbeitsklima und ein gerechtes Schulsystem, da die Ausgangsvoraussetzungen als gruppenspezifische Veranlagung konstruiert werden. Die Gruppe *Zeit* entwirft die Differenz zwischen den Schüler\*innen als eine Ressource der Steigerung des eigenen Leistungspotenzials und als Möglichkeit der Darstellung der eigenen Lernbemühungen im Unterschied zu den anderen Schüler\*innen, welche die Differenz in den unterschiedlichen Leistungspositionen manifestiert.

## 7. Typenbildung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interpretationen sowie der kontextbezogenen Komparationen abstrahiert und typologisiert. Die vorangegangenen empirischen Analysen bilden somit die analytische Grundlage für die folgende Typenbildung. Dieser Schritt im Sinne der Abduktion entspricht dem methodologisch-methodischen Ablauf der Dokumentarischen Methode im Vorgehen der Typologisierung (vgl. Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2018, S. 240). Gemäß der analytischen Heuristik (Genauerer dazu in Kapitel 3.2) werden die Handlungsorientierungen im Sinne der handlungspraktischen Bearbeitung der Spannungsverhältnisse zwischen dem normativen und dem habitualisierten Wissen entlang der Vergleichskontexte fokussiert.

In Kapitel 7.1 werden die Handlungsorientierungen entlang der Vergleichskontexte typologisiert. Anschließend werden die Dimensionen des impliziten Wissens in Kapitel 7.2 auf der Grundlage der vorangegangenen Interpretationen kontrastierend typologisiert und bilden das Relationierungsfeld für die generative Bearbeitung der Spannungsverhältnisse. Die in der methodologischen Anlage der Studie diskutierte Definition der impliziten Reflexion als Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen dem normativen und dem habitualisierten impliziten Wissen dient als Heuristik der darauf folgenden Analysen. Die kontrastiven Auflösungen der Wissensdimensionen ermöglichen, eine Relationierung der vier abstrahierenden idealtypischen Modi der impliziten Reflexion vorzunehmen. Die Typen Optimierung, Partikularisierung, Regulierung und Resignation werden in Kapitel 7.3 vorgestellt und beschrieben. In Kapitel 7.4 werden die Ergebnisse dieser Typologisierung hinsichtlich ihrer Passungsverhältnisse zu den institutionellen Anforderungsstrukturen theoretisiert.

### 7.1 Typologisierung der Handlungsorientierungen

Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, wie die Spannungsverhältnisse zwischen den beiden Dimensionen des impliziten Wissens entlang der Vergleichskontexte – Schule, Unterricht, Beziehungen, Anforderungen und Leistung (siehe Kapitel 6) – bearbeitet werden. Die Handlungsorientierungen, welche die Modi der kleinschrittigen Handlungsorientierungen darstellen, werden abstrahiert.

Die Komparation im Vergleichskontext Schule zeigt folgende vier Modi der Handlungsorientierungen:

Vergleichskontext	Modus der Handlungsorientierung			
Schule	Identifikation	Ausbalancierung	Bürokratisierung	Abwendung

Die Konstruktion von Schule in ihrer Bestimmung als Wegbereiterin für die weiteren biografischen Entwürfe lässt die Handlungsorientierung im Modus der Identifikation erkennen. Dies ergibt sich aus dem positiven Gegenhorizont und dem imaginativen normativen Wissen der Gruppe *Zeit* sowie dem imaginären normativen Wissen und dem eigentlich anzustrebenden, aber handlungspraktisch nicht anschlussfähigen habitualisierten Wissen der Gruppe *Ultimatum*. Da beide Gruppen vor allem die entwicklungs- und zukunftsichernde Funktion der Schule hervorheben und eine Übernahme der schulischen Logiken aufzeigen, die Schule aber in differenter Art und Weise erleben, lässt sich die zweite kontrastive Handlungsorientierung analytisch abtrennen.

Der Handlungsorientierung im Modus der Identifikation steht die Handlungsorientierung im Modus der Abwendung gegenüber, welche das handlungspraktische Erleben der Schule durch die Gruppe *Ultimatum* darstellt und durch den negativen Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* abzugrenzen ist. Das auf die selbstbezogene Entwicklung gerichtete praktische Streben der Gruppe *Zeit* steht diametral zum Erleben der Schule als ein Moratorium in der Gruppe *Ultimatum*. Damit kann der Schulbesuch einerseits die Unsicherheit des biografischen Zukunftsentwurfs zwar nicht verringern, schützt aber andererseits vor dem Eintreten in eine als unsicher erlebte Zukunft. Es wird deutlich, dass in der Gruppe *Ultimatum* eine imaginäre normative Zuschreibung der Funktion der Schule als Wegbereiterin durch das habitualisierte Erleben dieser als Selektionsinstanz überlagert wird, womit ein dilemmatischer Konflikt erzeugt wird. Einerseits ist ohne die schulische Zertifizierung keine Anschlussfähigkeit an die zukünftigen biografischen Entwürfe gegeben, andererseits werden diese unter der Bedingung des Prozessierens von Schule als nicht erreichbar gesehen. Dies führt dazu, dass alle schulischen Elemente einer dichotomisierenden Wertung unterzogen werden. In der normativen Dimension lässt sich kontrastiv zur Verhandlung der Funktion der Schule als Sicherung der zukunftsbezogenen Entwürfe die Konstruktion der schulischen Strukturen als eine Legitimierungsinstanz rekonstruieren. Die Handlungsorientierung im Modus der Bürokratisierung kann aus dem positiven

Gegenhorizont der Gruppe *Tabelle* und dem negativen Gegenhorizont sowie der dilemmatischen Figur der Gruppe *Ultimatum* hergeleitet werden. Beide Gruppen öffnen den Blick auf die Schule als Instanz der Herstellung einer gerechten bzw. legitimen Differenz. Die Gruppe *Tabelle* fasst die Schule vor allem unter dem Aspekt der als legitim und damit als gerecht geltenden Anwendung von Regeln und der Zuschreibung von Positionen auf, welche auf der Basis der für alle Schüler\*innen geltenden Maßstäbe der Sicherung ähnlicher Voraussetzungen zur Teilnahme innerhalb der schulischen Ordnung und der formalisierenden Reglementierung erfolgen soll. Dagegen erlebt die Gruppe *Ultimatum* die normative Erwartung der Gerechtigkeit als nicht anschlussfähig an die Praxis der schulischen Strukturen, da durch den Selektionsvorgang die Funktion der Schule als Instanz ausgleichender Gerechtigkeit nicht erfüllt werden kann. Diese wird aufgrund der formalen Durchsetzung der schulischen Ordnung als geradezu verhindert erlebt. Die Anwendung von Regeln und Verfahren wird als Ungerechtigkeit manifestierend erlebt, weil im Rahmen des formalen Wettbewerbs nicht auf die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen außerhalb von diesem eingegangen werden kann und damit ein Ausgleich zwischen den differenten Ausgangslagen der Schüler\*innen nicht ermöglicht wird.

Die Handlungsorientierung im Modus der Ausbalancierung steht kontrastiv zur Handlungsorientierung im Modus der Bürokratieorientierung. Die Schule wird einerseits als bedeutsamer peerkultureller Ort gesehen und andererseits als notwendige Institution zur Sicherung der Zukunft, auch wenn diese mehr oder weniger pflichtgemäß besucht werden muss. Dies kann aus dem negativen Gegenhorizont der Gruppe *Tabelle* und dem positiven Gegenhorizont der Gruppe *Ultimatum* rekonstruiert werden. Auch in der Gruppe *Zeit* lässt sich die Ausbalancierungsfigur rekonstruieren, diese bezieht sich aber stärker auf das Verhältnis von Schule und Freizeit, wobei die partiellen Interessen weniger in den schulischen Strukturen verortet, sondern stärker in die Freizeit verlagert werden. Somit wird die Ausbalancierung insofern bearbeitet, dass die Gruppe *Zeit* die formalisierende und auf die Arbeit fokussierte Auffassung der schulischen Strukturen aufzeigt, wohingegen die Gruppe *Ultimatum* diese stärker auf die peerkulturellen und partiellen Aspekte fokussiert. Der Zusammenhalt innerhalb der unterschiedlichen Schüler\*innengruppen und die Art und Weise der Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen stellen wichtige Elemente der handlungspraktischen Anschlussfähigkeit an die schulischen Strukturen dar, jedoch erfordern diese eine stetige Ausbalancierung innerhalb des schulischen Alltags. Dies wird am negativen Gegenhorizont der Gruppe *Tabelle* sichtbar,



da die Notwendigkeit der Ausbalancierung zwischen der Peergroup und der Schule als ein handlungspraktischer Konflikt gesehen wird.

Die Komparation im Vergleichskontext Unterricht zeigt folgende vier Modi der Handlungsorientierungen:

Vergleichskontext	Modus der Handlungsorientierung			
Unterricht	arbeitsbezogene Optimierung	passive Beschäftigung	evaluative Verstehenssicherung	gezwungene Abarbeitung

Die durch die zeitliche Komponente gerahmte Konstruktion von Unterricht, welche sich vor allem in der Gruppe *Zeit* und der Gruppe *Ultimatum* zeigt, mündet in die Handlungsorientierung im Modus der arbeitsbezogenen Optimierung. Diese lässt sich aus dem positiven Gegenhorizont und dem imaginativen normativen Wissen der Gruppe *Zeit* und dem imaginären normativen Wissen sowie dem negativen Gegenhorizont der Gruppe *Ultimatum* ableiten. Als Kontrast dazu ist die Handlungsorientierung im Modus der gezwungenen Abarbeitung zu nennen, welche den negativen Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* und das habitualisierte Erleben der Gruppe *Ultimatum* bildet. Somit werden die unterrichtlichen Strukturen eher als dem Subjekt in einer unterdrückenden und fremdkontrollierten Art und Weise gegenüberstehend erlebt.

Die Handlungsorientierung im Modus der evaluativen Verstehenssicherung wird aus dem positiven Streben der Gruppe *Tabelle* und der Gruppe *Zeit* rekonstruierbar, wobei hier die Orientierung weniger auf das Subjekt selbst und die Nutzung der institutionellen Rahmung, sondern mehr auf die Prozesse der Vermittlung und des Lernens von unterrichtlichen Inhalten gerichtet ist. Diese Prozesse werden distanzierend aus einer wertenden Logik in Bezug auf deren Gelingen betrachtet. Als Kontrast dazu fungiert die Handlungsorientierung im Modus der passiven Beschäftigung, welche die Art und Weise der handlungspraktischen Bearbeitung innerhalb des Konstrukts Unterricht als eine mehr oder weniger verpflichtende Abarbeitung der gestellten Anforderungen und der äußerlichen (Fremd-)Steuerung markiert. Diese Handlungsorientierung wird aus den negativen Gegenhorizonten der Gruppe *Tabelle* und der Gruppe *Zeit* sowie aus dem alltagpraktischen Unterrichtserleben der Gruppe *Ultimatum* abstrahiert.

Empirisch wird die Handlungsorientierung im Modus der passiven Beschäftigung auch aus dem handlungspraktischen Konflikt der Gruppe *Ultimatum* abgeleitet. Dieser ergibt sich

durch den imaginären normativen Entwurf des Unterrichts als Daueraktivität in der Logik der Übersteigerung und durch das handlungspraktische Erleben des Unterrichts als eine unendliche Reihung von Themen und Arbeitsaufträgen, welche permanent ohne das Erleben einer eigenen handlungspraktischen Einflussnahme auf diese Prozesse bearbeitet werden müssen.

Die Komparation in den Vergleichskontexten Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung sowie Schüler\*innen-Beziehung zeigt jeweils die folgenden vier Modi der Handlungsorientierungen:

Vergleichskontext	Modus der Handlungsorientierung			
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	formalisierte Kooperation	partielle Anerkennung	funktionale Differenzierung	asymmetrische Distanzierung
Schüler*innen-Beziehung	Arbeitsgruppe	Freundschaft	Lerngruppe	Schicksalsgemeinschaft

Die thematische Verhandlung der Beziehungen innerhalb der institutionellen Strukturen stellt ein relevantes Thema der Diskussionen dar. Die Gestaltung der Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen durch die Handlungsorientierung im Modus der formalisierten Kooperation lässt sich durch den positiven Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* und durch den negativen Gegenhorizont der Gruppe *Ultimatum* rekonstruieren. Diese Handlungsorientierung fokussiert die Beziehungen vor allem in einer nicht-hierarchischen und am Erreichen formaler Ziele orientierten Gesamtleistung, wobei beide Parteien eine gewinnbringende Chance in der Kooperation sehen und diese als Tauschverhältnis konstruieren. Dies lässt sich am positiven Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* und am imaginären Entwurf der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung in der Gruppe *Ultimatum* aufzeigen.

Kontrastiv dazu steht die handlungsorientierende Beziehungsgestaltung im Modus der asymmetrischen Distanzierung. Diese stellt den negativen Gegenhorizont der Gruppe *Zeit*, den praktischen Konflikt der Gruppe *Ultimatum* sowie den positiven Gegenhorizont der Gruppe *Tabelle* dar, wobei letztere gerade die hierarchische Beziehung zwischen den institutionellen Statusgruppen als notwendige Bedingung der Gestaltung von gelungenen unterrichtlichen Settings sowie der Lernprozesse konstruiert. Die Gruppe *Ultimatum* strebt dagegen eine subgruppenspezifische bzw. personenbezogene Betreuung an und erkennt

teilweise eine hierarchische Statusbeziehung zwischen den Schüler\*innen und Lehrer\*innen an, konnotiert aber die Beziehungen eher negativ als Nichtzuwendung innerhalb der formalisierenden Strukturen, wodurch sich die Handlungsorientierung im Modus der partiellen Anerkennung markieren lässt. Das Streben der Gruppe *Ultimatum* nach einer Beziehung außerhalb des Leistungsdiskurses und damit nach einer stärker partiell orientierten Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen steht kontrastiv zum positiven Gegenhorizont der Gruppe *Tabelle*, welche eine formale und auf die Prozesse der Kontrolle und Sicherung des Lernens aller Schüler\*innen ausgerichtete Beziehung favorisiert und damit die subgruppenspezifische Betreuung ablehnt. Dadurch lässt sich ein Modus der funktionalen Differenzierung bei der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung rekonstruieren.

Innerhalb des Vergleichskontextes der Schüler\*innen-Beziehung kann die Handlungsorientierung im Modus der Arbeitsgruppe rekonstruiert werden. Diese lässt sich durch den positiven Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* und der Gruppe *Tabelle* sowie den imaginären Entwurf der Schüler\*innen-Beziehung in der Gruppe *Ultimatum* formieren. Kontrastiv dazu steht die Handlungsorientierung im Modus der Schicksalsgemeinschaft, welche sich entlang des positiven Gegenhorizonts der Gruppe *Ultimatum* und des dilemmatischen Verhältnisses der Gruppe *Tabelle* sowie des negativen Gegenhorizonts der Gruppe *Zeit* rekonstruieren lässt. Bei diesem Modus wird vor allem die Schicksalhaftigkeit des institutionellen Erlebens als konjunktives Element hervorgehoben. Durch die positiven Gegenhorizonte der Gruppe *Zeit* und der Gruppe *Tabelle* lässt sich der Modus der Lerngruppe formieren, wobei die Orientierungen der Gruppe *Tabelle* eher eine rahmende Funktion übernehmen. Die Beziehungsformation im Modus Freundschaft wird durch den positiven Gegenhorizont der Gruppe *Ultimatum*, die dilemmatische Figur der Gruppe *Tabelle* und den negativen Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* gebildet.

Die Komparation im Vergleichskontext Anforderungen zeigt folgende vier Modi der Handlungsorientierungen:

Vergleichskontext	Modus der Handlungsorientierung			
Anforderungen	Daueraktivität	Teilnahme	Steuerung	Minimierung

Die Handlungsorientierung im Modus der Daueraktivität ergibt sich aus dem positiven Gegenhorizont und dem imaginativen normativen Entwurf der Gruppe *Zeit* sowie aus dem

negativen Gegenhorizont und dem imaginären normativen Entwurf der Gruppe *Ultimatum*. Diese Handlungsorientierung steht kontrastiv zur Handlungsorientierung im Modus der Minimierung, welche primär eine Enaktierungsstrategie der Gruppe *Ultimatum* darstellt und sich im negativen Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* rekonstruieren lässt. Die institutionellen Anforderungen werden in diesem Modus aufgrund des imaginären Entwurfs der Steigerung innerhalb eines handlungspraktischen Versuchs durch Minimierung der eigenen Handlungsfähigkeit umgesetzt. Die Handlungsorientierung im Modus der Steuerung als Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen dem habitualisierten Wissen und dem normativen Entwurf kann aus dem positiven Gegenhorizont sowie der Enaktierungsstrategie der Gruppe *Tabelle* und dem imaginären Entwurf der Gruppe *Ultimatum* abgeleitet werden, wobei zentral die institutionellen Prozesse und Verfahren in den Fokus der Betrachtung rücken. Der positive Gegenhorizont der Gruppe *Ultimatum* und der negative Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* sowie die von der Gruppe *Tabelle* vorgenommene Sichtweise auf die Anforderungen als mindeste, aber nicht ausreichende Bedingung der Anschlussfähigkeit wird in der Handlungsorientierung im Modus der Teilnahme verhandelt.

Die Komparation im Vergleichskontext Leistung zeigt folgende vier Modi der Handlungsorientierungen:

Vergleichskontext	Modus der Handlungsorientierung			
Leistung	Erweiterung	Abarbeitung	Bewertung	Vermeidung

Die Handlungsorientierung hinsichtlich der Leistung im Modus der Abarbeitung lässt sich aus dem positiven Gegenhorizont der Gruppe *Zeit* sowie dem teilweise imaginären normativen Entwurf und der dilemmatischen habitualisierten Figur in der Gruppe *Ultimatum* rekonstruieren, indem die institutionellen Anforderungen als von außen gestellte Anforderungen mit dem Anspruch der Abarbeitung zwar als solche wahrgenommen, dennoch habituell distanzierend betrachtet werden. Die Handlungsorientierung im Modus der Bewertung bildet den Kontrast dazu und lässt sich in der Gruppe *Tabelle* empirisch nachzeichnen. So richtet diese Gruppe implizit einen evaluativen Blick einerseits auf die institutionellen Prozesse, besonders auf die Prozesse der Vermittlung und der Leistungsbeurteilung, und andererseits auf die Handlungen der Akteure, besonders auf die unterrichtlichen und leistungsbezogenen Tätigkeiten der

Mitschüler\*innen. Auch in der Gruppe *Zeit* lässt sich die Handlungsorientierung im Modus der Bewertung teilweise aus dem habitualisierten Wissen ableiten, allerdings richtet sie sich mehr auf das eigene Handeln und die Überprüfung des subjektiven Fortschritts. Dadurch kann die Handlungsorientierung im Modus der Erweiterung rekonstruiert werden. Somit bilden die positiven Gegenhorizonte der Gruppe *Zeit* und der Gruppe *Tabelle* sowie die negativ erlebte Leistungskonstruktion der stetigen Steigerung und Perfektionierung in der Gruppe *Ultimatum* die empirischen Befunde für den Modus dieser Handlungsorientierung. Diametral zur Handlungsorientierung im Modus der Erweiterung lässt sich die Handlungsorientierung im Modus der Vermeidung ableiten, welche sich entlang des negativen Gegenhorizonts der Gruppe *Zeit* und der Gruppe *Tabelle* aufspannt sowie teilweise aus dem alltagspraktischen Erleben der Gruppe *Ultimatum* rekonstruierbar ist.

Die nachstehende Tabelle 4 stellt zusammenfassend die zentralen Modi der Handlungsorientierungen dar, welche in den vorangegangenen Teilabschnitten herausgearbeitet wurden.

Tabelle 4: Modi der Handlungsorientierungen in Vergleichskontexten

Vergleichskontext	Modus der Handlungsorientierung			
Schule	Identifikation	Ausbalancierung	Bürokratisierung	Abwendung
Unterricht	arbeitsbezogene Optimierung	passive Beschäftigung	evaluative Verstehenssicherung	gezwungene Abarbeitung
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	formalisierte Kooperation	partielle Anerkennung	funktionale Differenzierung	asymmetrische Distanzierung
Schüler*innen-Beziehung	Arbeitsgruppe	Freundschaft	Lerngruppe	Schicksalsgemeinschaft
Anforderungen	Daueraktivität	Teilnahme	Steuerung	Minimierung
Leistung	Erweiterung	Abarbeitung	Bewertung	Vermeidung

Die empirischen Analysen in diesem Teilkapitel bilden die Grundlage für die weiteren Schritte der Abduktion.

## 7.2 Typologisierung der Wissensdimensionen

In diesem Teilkapitel wird die empirisch-analytische Frage verfolgt, welche typologisierten kontrastiven Auflösungen in den Dimensionen des Wissens als generative Grundlage für

die handlungspraktische Bearbeitung des Spannungsverhältnisses rekonstruiert werden können. Die vier idealtypischen Modi der impliziten Reflexion werden an dieser Stelle schon in das Relationierungsfeld eingeordnet und im Teilkapitel 7.3 ausführlich erläutert.

Die Abduktion der Wissensdimensionen ermöglicht, die handlungspraktische Reichweite bzw. die Anschlussfähigkeit der Handlungsorientierungen (durch die Unterscheidung zwischen imaginativem und imaginärem normativem Wissen) zu interpretieren und die typisierten Modi der impliziten Reflexion in ein analytisches Verhältnis zueinander zu bringen. Entlang der komparativen Analysen der Dimensionen des impliziten Wissens stellt sich die Frage, welche maximalen Kontraste sich in der jeweiligen Dimension ergeben. Werden die Ergebnisse der Interpretationen abstrahierend betrachtet, ergibt sich folgende Konstellation.

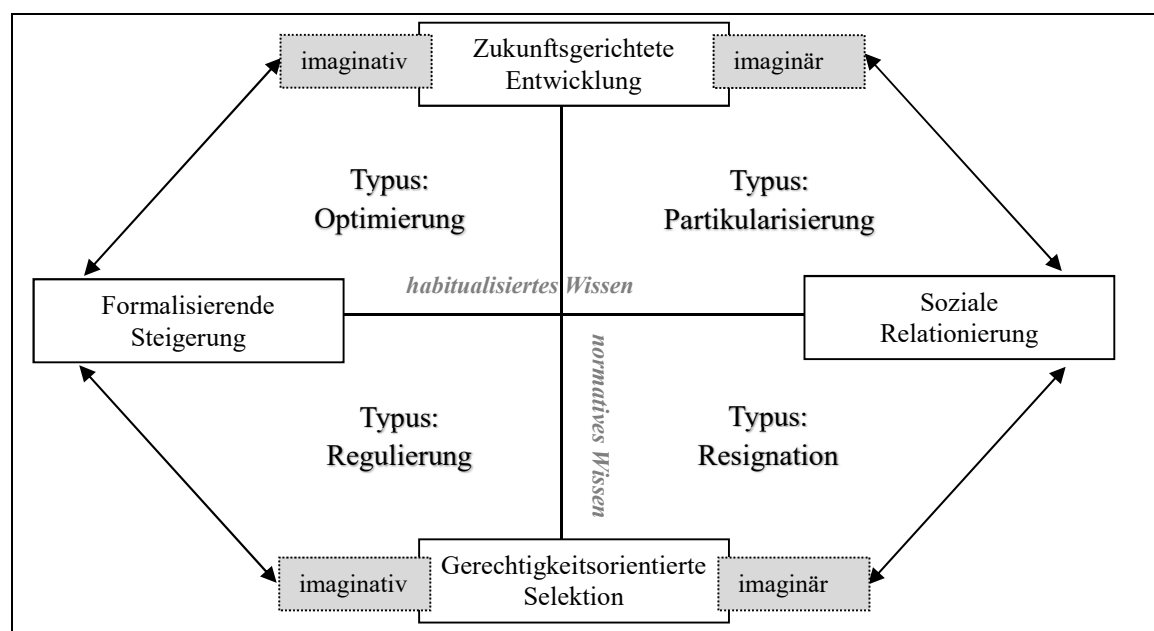


Abbildung 4: Typologisierung der Wissensdimensionen

Abbildung 4 gibt einen Überblick über die rekonstruierten Auflösungen. Die Dimension des normativen Wissens lässt sich verdichtend entlang von zwei Kontrasten darstellen. Auf einem der Kontrastpole lassen sich die Rekonstruktionen zum normativen Wissen als *zukunftsgerichtete Entwicklung* beschreiben. Somit werden die institutionellen normativen Erwartungen und Anforderungsstrukturen entlang ihrer Funktion der Sicherung bzw. der Ermöglichung der subjektiven Entwicklung entworfen. Kontrastiv dazu lässt sich der zweite Kontrastpol als *gerechtigkeitsorientierte Selektion* abstrahieren. Hier werden die normativen Erwartungen und die institutionellen Anforderungsstrukturen durch die

Herstellung sozialer Gerechtigkeit durch die Legitimation der Unterschiede bzw. der leistungsbezogenen Selektion entworfen.

Die Dimension des habitualisierten Wissens lässt sich ebenfalls verdichtend entlang von zwei Kontrasten darstellen. Auf einem der Kontrastpole lassen sich die Rekonstruktionen zum habitualisierten Wissen als *formalisierende Steigerung* beschreiben. Hier wird zentral der Formalismus der schulischen Strukturen inkorporiert hergestellt und durch das habitualisierte Streben nach Steigerung enactierend umgesetzt. Kontrastiv dazu lässt sich der zweite Kontrastpol *soziale Relationierung* abstrahieren. Die Handlungspraxis wird vor allem durch die partikulare und soziale Komponente des Vergleichs habitualisiert generiert und steht dem Formalismus ablehnend gegenüber.

Durch Betrachtung der Kontrastierung des normativen und des habitualisierten Wissens lässt sich die grundlegende Sinnkonstruktion der Differenzherstellung aufzeigen, welche den beiden Wissensdimensionen zugrunde liegt.

Die beiden Kontrastpole der normativen Wissensdimension zielen auf die Differenzfeststellung ab. Beim Pol der zukunftsgerichteten Fokussierung wird die individuell-biografische Entwicklung als Grundlage der Unterschiede in den Vordergrund gerückt. Dagegen rückt beim Pol der gerechtkeitsorientierten Selektion die Legitimierung der Unterschiede als Funktion der Schule in den Blick. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Aufgabe der Schule in der Erzeugung von legitimen Unterschieden bzw. im Erkennen von differenten Ausgangslagen und Fähigkeiten der Schüler\*innen und dem entsprechenden Ausgleich besteht. Dieser Ausgleich soll dann die Grundlage für eine gerechte Differenzmarkierung sein.

Auch in der Dimension des habitualisierten Wissens lässt sich diese Sinnkonstruktion der Differenzherstellung analytisch rekonstruieren. Die formalisierende Steigerung zielt auf die Herstellung von Differenz durch qualitative und quantitative Aktivitätserweiterung innerhalb des institutionellen Settings, gerahmt durch die Fokussierung auf die formalen Elemente. Die soziale Relationierung kann in diesem Sinn als eine weitere Ausdifferenzierung der Differenzherstellung gesehen werden, wobei den sozialen Gruppen prinzipiell unterschiedliche Handlungsoptionen im Modus des Vergleichs zugeschrieben werden.

Die in den vorangegangenen Analysen herausgearbeiteten Modi der Handlungsorientierungen lassen sich entlang der Kontrastierung von Wissensdimensionen abstrahierend in die vier Typen der impliziten Reflexion verdichtend fassen.

Die handlungspraktische Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen dem imaginativen normativen Wissen der institutionellen Kontexte als zukunftsgerichtete Entwicklung und dem habitualisierten Wissen der formalisierenden Steigerung lässt sich verdichtend durch die implizite Reflexion im Modus der Optimierung beschreiben. Dieser Modus steht diametral zur impliziten Reflexion im Modus der Resignation, welche die handlungspraktische Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen dem imaginären Entwurf der normativen Dimension als gerechtigkeitsorientierte Selektion und dem habitualisierten Wissen der sozialen Relationierung darstellt. Als minimaler Kontrast in der Dimension des normativen Wissens steht die implizite Reflexion im Modus der Partikularisierung, welche zwar die gleiche Art und Weise der habituellen Dimension aufweist, aber die institutionellen Anforderungsstrukturen als zukunftsgerichtete Entwicklung entwirft, jedoch handlungspraktisch nicht umsetzen kann. Kontrastiv dazu steht die implizite Reflexion im Modus der *Regulierung*, welche das Spannungsverhältnis zwischen dem normativen imaginativen Wissen als gerechtigkeitsorientierte Selektion und dem habitualisierten Wissen der formalisierenden Steigerung bildet. Dieser Modus stellt in der Dimension des habitualisierten Wissens einen minimalen Kontrast zum Modus der Optimierung dar.

Im Folgenden werden die typologisierten Modi der impliziten Reflexion beschrieben.

### **7.3 Typologisierung der impliziten Reflexionen**

In diesem Teilkapitel werden die typologisierten Modi der impliziten Reflexion entlang der Handlungsorientierungen innerhalb der Vergleichskontexte zusammenfassend vorgestellt. Die kontrastiven Auflösungen in den Dimensionen des Wissens fungieren dabei als generative Elemente der ausdifferenzierten vier idealtypischen Modi der impliziten Reflexion.

#### **7.3.1 Optimierung**

Dieser Typus verarbeitet handlungspraktisch das Spannungsverhältnis zwischen der normativen Dimension der schulischen Erwartungsstrukturen und der erlebnispraktischen Dimension durch die typologisierte implizite Reflexion im Modus der Optimierung. Diese



wird in einem Spannungsverhältnis zwischen dem normativen imaginativen Wissen als zukunftsgerichtete Entwicklung und dem habitualisierten Wissen als formalisierende Steigerung konstruiert.

Die Konstruktion von Schule wird entlang des institutionellen Auftrags der Vorbereitung der Schüler\*innen auf die Erfordernisse des Berufslebens gesehen, indem die Berufsfähigkeit durch die Aneignung fachlicher und fachübergreifender Fähigkeiten sichergestellt wird. Der Schulbesuch wird im Hinblick auf die antizipierte Entwicklung als bedeutsam betrachtet. Das generalisierte Bild der Schule wird entlang der Sicherstellung der Berufsfähigkeit und die Schule damit als zukunftsweisend konstruiert. Dabei wird sie als biografisch bedeutsame Institution für die antizipierten Zukunftsentwürfe erlebt und als Wegbereiterin gesehen, welche die Kompetenzen für die arbeitsmarktbezogene Konkurrenzfähigkeit vermittelt. Der Typus sieht die Schule als eine optimale Strukturen für das (selbstständige) Lernen und Arbeiten anbietende Organisation, welche die subjektive Entwicklung sichert, d. h., die Schule wird als Ort der Selbstentwicklung und der darauf bezogenen Arbeit an sich und für sich selbst konstruiert. Dabei werden die starren, sanktionierenden und reglementierenden schulischen Anforderungen vom handlungspraktischen Horizont imaginär normativ abgegrenzt. Die Sanktionierungen werden normativ imaginär als eine elementare Struktur der Schule gedeutet, dennoch wird dieses Bild vom eigenen Erfahrungserleben abgetrennt. Der Typus entwirft die schulischen Strukturen als prinzipiell für alle anschlussfähig, stellt aber eine individuell bezogene und vom Subjekt selbst verantwortete Entwicklung in den Vordergrund. Die Schule wird als freier Arbeitsraum begriffen, welcher Förderungselemente bereitstellt, die individuell bezogen in einem eigenaktiven Steigerungsprozess genutzt werden können. Der Typus zeichnet sich durch eine handlungspraktische Kongruenz zwischen der antizipierten beruflichen Entwicklung und der Konstruktion von schulischen Strukturen aus. Die schulische Ordnung wird implizit im Modus der Identifikation aufwertend anerkannt.

Der Unterricht wird als aktiv-selbstgestaltetes Setting gesehen und im Modus arbeitsbezogener Optimierung fokussiert. Die generalisierende Erwartungsstruktur des Unterrichts wird imaginativ als Aufforderung zur Daueraktivität gedeutet. An diese wird performativ durch die Steigerung der Effektivitätsnutzung der institutionell zur Verfügung gestellten Zeit handlungspraktisch angeschlossen. Die auf Selbstentwicklung gerichteten unterrichtlichen Tätigkeiten werden entlang der Nutzung der zeitlichen Elemente

entworfen und normativ imaginativ an die zukünftige Bedeutsamkeit der erarbeiteten Fähigkeiten angebunden. Die zeitlichen Strukturen werden in permanente Arbeitszeit umgewandelt und als Steigerungsoption bzw. als Investition in die Selbstentwicklung und in die zukunftsgerichtete Verwirklichung betrachtet. Das Nichtvorankommen bei der Bearbeitung von Aufgaben oder die Ablenkung durch andere Schüler\*innen stellt daher eine handlungspraktische Hinderung dar. Im Unterricht werden permanente und sichtbare Tätigkeiten angestrebt. Als Enaktierungsstrategien dienen die Optimierung der eigenen Arbeitsprozesse durch die Mitschüler\*innen, die effektive Zeitnutzung und die Abgrenzung zu den nicht effektiv arbeitenden Mitschüler\*innen. Die unterrichtlichen Anforderungen bzw. die normativen Erwartungen werden in die eigene vorteilsbezogene Selbstperspektive übernommen.

Die Beziehungsstrukturen werden entlang der formalisierenden Kooperation konstruiert. Die Bedeutsamkeit der Mitschüler\*innen wird vor allem im Hinblick auf die Förderung der eigenen Leistungsfähigkeit und auf die Effektivität des eigenen Lernens hervorgehoben, indem die anderen Schüler\*innen als Potenzial zur Fähigkeitssynthese implizit bewertend betrachtet werden. Die Schüler\*innen-Beziehung wird im Modus einer Arbeitsgruppe konstruiert. Die Differenzlinie zwischen den Schüler\*innen wird entlang der Zuschreibung der Effektivität und der Sicherung des Arbeitens gezogen. Der Typus zeigt eine konjunktive Divergenz zu denjenigen Schüler\*innen, welche die Vorteile der Institution nicht anerkennen und die schulischen Strukturen nicht effektiv nutzen. Den Lehrpersonen wird eine additive Funktion im unterrichtlichen Geschehen zugeschrieben, sie werden vordergründig als Begleiter\*innen und Potenzialdiagnostiker\*innen des individuellen Fortschritts adressiert. Damit wird den Lehrpersonen weniger die Aufgabe der direkten Wissensvermittlung zugewiesen, vielmehr haben sie die Aufgabe, die Entwicklung zu organisieren und zu korrigieren. Die institutionelle Kontrolle wird als Vorteil gesehen, da diese die Darstellung des Fortschritts und von deren individualisierenden Zuschreibungen ermöglicht.

Das implizite Streben nach Steigerung des eigenen Leistungspotenzials wird als handlungspraktische Bearbeitung der Anforderungen konstruiert. Das Streben nach optimaler und effektiver Zeitnutzung führt dazu, dass die eigene Entwicklung zwar in den Vordergrund gestellt wird, jedoch der stetige Fortschritt und die Leistungssteigerung hervorgehoben werden. Zwar ist die Freiheit in der Gestaltung der eigenen Lernprozesse

ein wichtiges Bestrebenselement, aber der Verlust der Selbstbestimmung wird zugunsten der Optimierung der Prüfungsvorbereitung als Enaktierungsstrategie umgesetzt. Dies zeigt sich auch in der Fokussierung der Lernprozesse, welche als Potenzialerweiterung fungieren. Bezogen auf die Gestaltung der Lernprozesse wird vor allem die Formalität der Beziehung in den Vordergrund gestellt, die weiteren schulischen Akteure werden hinsichtlich des Beitrags zum effektiven Arbeiten kategorisiert. Der normative Anspruch der Daueraufmerksamkeit während der unterrichtlichen Tätigkeiten wird handlungspraktisch als Selbstregulation durch die Selbstidentifikation mit den institutionellen Anforderungen bearbeitet. So werden die unterrichtlichen Vorgaben imaginativ als universalbezogene Normierungen entworfen und im Modus der Daueraktivität handlungspraktisch umgesetzt. Die unterrichtlichen Strategien werden immer wieder von dem Typus diagnostisch hinsichtlich der eigenen Entwicklung überprüft und stetig modifiziert. Die Interpretation des normativen Erwartungshorizonts als Übersteigerung der eigenen Grenzen wird handlungspraktisch zum Ausdruck gebracht.

Der Typus fokussiert die Leistung als Ergebnis der produktorientierten (Selbst-)Optimierung. Die Leistung wird entlang des Strebens nach Verbesserung bzw. nach Erweiterung der Daueraktivität und der Darstellung der Arbeitsprozesse hergestellt. Die schulischen Anforderungen werden habituell durch die als universalistisch geltenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bearbeitet. Die Produktorientierung wird durch die leistungssteigernden Mechanismen der Kreativität und der Fähigkeitssynthese in stetige Selbstoptimierung umgewandelt.

Der Typus zeichnet sich durch die produktbezogene Individualisierung aus. Die Notwendigkeit der Ausbalancierung zwischen Freizeit und Schule führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen der institutionellen normativen Erwartung, auch außerhalb der Schule selbstständig weiterzuarbeiten, und dem habituellen Streben, die Verlagerung unterrichtsbezogener Tätigkeiten in die Freizeit zu vermeiden. Dieses Spannungsverhältnis wird handlungspraktisch bearbeitet, indem die Aktivität im Unterricht durch permanentes konzentriertes Arbeiten und durch Selbstregulation bzw. Aufmerksamkeit mit dem Anspruch der Effektivität erhöht wird. Obwohl sich der Typus in einem Konflikt der Balancierung zwischen Freizeit und Schule befindet, werden die schulischen Strukturen nicht abgewertet, sondern eher aufgewertet, weil diese Möglichkeiten zur Effektivitätssteigerung im Unterricht bieten. Die positive Transformation der

institutionellen Anforderungsperspektive in die Selbsterwartungsperspektive und die damit einhergehende Passung der institutionellen Normierungen zum habitualisierten Streben sind für den Typus charakteristisch.

Das konjunktive Streben nach stetigem individuellem Fortschritt ist direkt an die Leistungsvorstellungen gekoppelt. Die Leistungserbringung unterliegt einer ökonomischen Logik der Zeitnutzung und erstreckt sich vom Schreiben der Klassenarbeiten bis hin zur Herstellung einer permanenten Tätigkeit. Es dokumentiert sich bei dem Typus eine Konkurrenz bei der Darstellung der lernenden Aktivitäten. Der Anspruch der eigenen Leistungssteigerung wird von der Leistungsbewertung her entfaltet und vor allem die guten Noten werden als normativ anstrebenswert gesehen. Diese institutionell signierten Leistungspositionen generieren die unterrichtliche Mitarbeit. Dabei werden von dem Typus leistungsbezogene kollektive Identitäten differenziert, wobei diesen eine unterschiedliche Wertung im Schulsystem zugeschrieben wird. Die schulische Aufforderung zur Herstellung von Leistungsprodukten wird habituell durch die kreative Herstellung des Produkts gesteigert. Die Verteilung der Leistung wird aus dem hierarchischen Verhältnis abgeleitet, welches auch implizit anerkannt wird. Zudem wird die Leistung als ein relatives und konkurrenzorientiertes Phänomen konstruiert. Das Lernen und die Leistung werden im Sinne allgemeingültiger schulbiografisch erworbener Fähigkeiten modelliert.

Die Erbringung von Leistung wird durch eine erweiterte Abarbeitung der gestellten Anforderungen generiert. Der Typus zeichnet sich durch die Konstruktion von Leistung aus, welche nicht nur in der Erreichung einer vorgegebenen Anforderung besteht, sondern auch die Bereitschaft zur freiwilligen Leistungserbringung zum Zwecke der Leistungssteigerung beinhaltet. Das Aufzeigen von Selbstinitiative und von fachlichem Interesse wird zu einer weiteren Dimension der Leistung stilisiert. Der Typus strebt eine ästhetische Annäherung an den Geschmack der Lehrperson an. Damit werden Kreativität und Inhalt aneinandergesetzt betrachtet. Es zeigt sich eine Konstruktion von Leistung, welche sich nicht in der formalen Abarbeitung der Anforderungen erschöpft, sondern durch die entsprechende Erweiterung eine Steigerung erhält. Es dokumentiert sich bei dem Typus, dass es bei der Leistungserbringung nicht ausreicht, nur zu machen, was gefordert ist, sondern über die erwarteten Anforderungen hinaus mehr zu leisten. Handlungspraktisch wird Leistung in die Darstellung von Mehr-Anstrengung transformiert und als sichtbares Erzeugnis von Anstrengung deklariert.

Die Rahmenkongruenz zwischen der Selbst- und der Fremdperspektive wird durch die Transformation der institutionellen Anforderungen in die Übernahme des Steigerungs- und Differenzanspruchs im handlungspraktischen Streben erzeugt. Dabei wird die Differenzlinie nicht entlang der Statusgruppen gezogen, sondern entlang des Beitrags zur (Selbst-)Optimierung und kulminiert in einer funktionalen Entgrenzung. Dabei bildet der Typus einen konjunktiven Raum mit der Institution selbst. Dies zeigt sich in der Anerkennungspraxis der hierarchischen Beziehung. Der Typus schließt habituell an das normative Selbstverständnis und die Erwartungsstruktur der Schule an, indem er die formalisierende Praxis der Differenzherstellung, der Arbeitssteigerung und der (Selbst-)Optimierung handlungspraktisch übernimmt.

Der Typus zeichnet sich dabei durch ein formal-rationales (Selbst-)Bildungs- und Lernverständnis aus. Die Anerkennung der institutionellen Erwartungen und der Leistungsordnung sowie die implizite habitualisierte Umwandlung der eigenen Tätigkeiten in Leistung werden in die Selbstperspektive übernommen, wodurch sich eine habituelle Kongruenz zwischen der Fremd- und der Selbstperspektive bildet. Die institutionellen Anforderungen werden nicht dem Subjekt gegenübergestellt, bewertet oder kritisiert, sondern das Subjekt selbst wird vordergründig in den Blick genommen.

### **7.3.2 Partikularisierung**

Dieser Typus verarbeitet handlungspraktisch das Spannungsverhältnis zwischen der normativen Dimension der schulischen Erwartungsstrukturen und der habitualisierten Dimension durch die implizite Reflexion im Modus der Partikularisierung. Diese wird in einem Spannungsverhältnis zwischen der zukunftsgerichteten Entwicklung und der sozialen Relationierung konstruiert.

Die Schule wird rahmend entlang der Fokussierung auf die personifizierte Beziehungen bzw. auf das peerkulturelle Leben konstruiert, jedoch gleichzeitig als notwendige Institution der Sicherung des eigenen zukünftigen Lebens gesehen. Die Sinnhaftigkeit der Schule wird über deren Definition als ein Pflichtort und als ein Lebensort zugeschrieben, wobei die leistungsbezogenen Erwartungen der Institution hintergründig betrachtet werden. Die partielle Ausbalancierung zwischen den institutionellen Vorgaben und der Peergroup stellt für den Typus die zentrale Handlungsorientierung bezogen auf die Schule dar. Die Peergroup wird als Bezugsgruppe innerhalb der schulischen Strukturen gesehen,

dies erzeugt mehr oder weniger einen handlungspraktischen Konflikt, welcher stetige Ausbalancierung erfordert. Die Logiken der Peergroup werden als prinzipiell different zu den schulischen Logiken formiert. Die Schüler\*innen und Lehrpersonen werden als spezifische Kollektive konstruiert, welche keinen konjunktiven Erfahrungsraum teilen. Die eigene Peergroup wird als ein Schutz- und Verteidigungsraum in der Institution und im Hinblick auf das bedrohte Zukunftsbild sowie auf die unterrichtlichen Strukturen konstruiert.

Die Konstruktion der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe wird mit der Selbststigmatisierung verknüpft. Die differenten Schüler\*innengruppen werden als Kollektive der gleichen Interessen definiert. Das formalisierende Prinzip der schulischen Strukturen wird handlungspraktisch abgelehnt. Die als different erlebte Wirklichkeit wird in der Schule nicht anerkannt, wobei gerade die Anwendung der standardisierten Normierung als Normalitätsentwurf fungiert. Die Differenz wird als spezifisches Gruppenmerkmal konstruiert. Der schulischen Ordnung wird implizit eine Sinnhaftigkeit zugeschrieben, allerdings erlebnispraktisch divergent erfahren. Die Aufgabe der Schule wird in diesem Sinn ambivalent erlebt, wobei der Schulbesuch mit einer partizipativen Aussicht auf die Gestaltung der beruflichen Zukunft verknüpft wird.

Jedoch wird der Schule ein Desinteresse an derjenigen Gruppe der Schüler\*innen zugewiesen, welcher eine niedrigere Leistungsfähigkeit attestiert wird. Dadurch wird diese Gruppe systematisch durch das Anzeigen der (Leistungs-)Differenz stigmatisiert. Die Schule wird in ihrer Funktion als Kompensationsinstitution normativ entworfen, kommt damit ihrer Aufgabe nur partiell nach und bleibt damit für den Typus imaginär. In den Beschreibungen und Erzählungen zeigen sich die Ablehnung der an der Anonymität orientierten Strukturen der Schule und die Forderung nach einer individualisierten Wendung zu jedem Einzelnen hin, unabhängig von der Leistungsfähigkeit, jedoch in der Form einer grundsätzlichen Anerkennung der Heterogenität der Kompetenzen und des Könnens unterschiedlicher Schüler\*innengruppen.

Es dokumentiert sich ein Streben nach mehr Freizeit und einer Reduktion der unterrichtlichen Zeit, wobei aber gerade dieser Moment implizit mit dem einhergehenden Verlust der Sicherheit verbunden wird, denn der Schulbesuch wird als bedeutsam für die zukünftigen Entwürfe gesehen. Es wird imaginär ein Idealbild von der Schule als eine das gute Leben sichernde Institution entworfen.

Der Unterricht wird als passive Beschäftigungszeit konstruiert. Die Antizipation des Unterrichtsertrags wird zukunftsorientiert für die eigene Biografie zwar als wichtige, dennoch als Überwindungsnotwendige Zeit konstruiert. Dadurch steht dieser Typus in einer Differenz zum Typus Optimierung und wird eher über die Fremddinitierung als über die Eigenaktivierung motiviert. Der Typus zeichnet sich durch eine Rahmeninkongruenz mit spezifischen Gruppen aus, indem diese durch bestimmte Charakteristika homogenisiert werden, was im Unterricht prinzipiell unterschiedliche gruppenspezifische Handlungsräume generiert. Der Typus strebt mehr nach einer Anerkennung als Person und weniger nach einer formalisierten Rolle als Schüler\*in. Das Spannungsverhältnis formiert sich zwischen der normativ entworfenen Individuellorientierung und der handlungspraktischen Kollektivorientierung. Die Formierung des Kollektivs wird über die Gleichheit der Gruppenmitglieder konstruiert.

Die Lehrer\*innen werden als Begleiter\*innen von spezifischen Subgruppen adressiert. Somit wird die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung im Modus der partiellen Anerkennung handlungspraktisch verhandelt. Die Lehrpersonen werden pauschalisierend hinsichtlich ihrer Eigenschaften in der Beziehungsgestaltung betrachtet. Einigen Lehrpersonen wird ein grundsätzliches Desinteresse an den Schüler\*innengruppen im unteren Leistungsspektrum attestiert. Der Typus strebt nach personifizierter Zuwendung und Betreuung innerhalb der schulischen Prozesse und lehnt formalisierte Beziehungsstrukturen ab. Er fordert die Gestaltung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung unter Beachtung der spezifischen Herausforderungen innerhalb der Lebensphase Jugend und die habituell anzustrebende familiäre Struktur der Anerkennung. Die Verantwortung für die Sicherung der Lernprozesse wird vor allem als Aufgabe der Lehrpersonen gesehen. Die Beziehungen zu Schüler\*innen und Lehrpersonen werden auf der Ebene der partikularen Interessen gebildet. Das Dilemmatische dabei ist, dass das Streben nach einer inneren partikularen Bindung auch einen Raum für das Überschreiten der subjektiven Grenzen ermöglicht.

Der Typus nimmt die Schüler\*innen-Beziehung entlang der Freundschaft in den Blick. Die effektiven Lernprozesse werden in Form einer Abgrenzung zu anderen Schüler\*innen normativ entworfen. Dies führt immer wieder in eine dilemmatische handlungspraktische Positionierung, da die Abgrenzung zu anderen zur Herstellung des Anschlusses an die

institutionellen Anforderungen eine Gefahr des Ausschlusses aus der Peergroup und damit eine Fremdpositionierung bedeuten kann.

Die Anforderungen werden entlang der Handlungsorientierung der Teilnahme praktisch bearbeitet. Handlungspraktisch sieht sich der Typus als mehr oder weniger passiv den institutionellen Anforderungen unterworfen. Die Bearbeitung der unterrichtlichen Anforderungen wird über die partikulare Bindung vollzogen. Dabei wird diese als zwischenmenschliche und nicht als formalisierende Bindung zwischen den Statusgruppen gesehen, welche sich durch viele emotionale Facetten auszeichnet, denn nur so wird die Beziehung als echte Beziehung gesehen. Hierbei zeigt sich entlang einer Orientierung an den Lehrpersonen bezüglich der Bewältigungsantizipation der schulischen Aufgaben eine Differenz zu den anderen Typen der impliziten Reflexion. Die Peergroup-Orientierung wird auch von den Schüler\*innen als problematisches Verhältnis zu den schulischen Anforderungen entworfen und den Lehrpersonen wird in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle in der Ausbalancierung zugewiesen. Der Typus weist ein handlungspraktisches Streben nach Gestaltung eines individuellen Abgrenzungsmechanismus auf, welcher durch die Lehrpersonen vollzogen werden muss, um eine Demaskierung innerhalb der Peergroup zu vermeiden.

Die Anschlussfähigkeit an die normativen Erwartungen wird entlang der Konstruktion von grundsätzlich differenten leistungsbezogenen Gruppen entworfen. Diesen Gruppen werden prinzipiell unterschiedliche Anschlussfähigkeiten an die schulischen Erwartungen zugesprochen. Diese grundsätzlichen Leistungsfähigkeiten werden im schulischen Kontext negiert, wodurch sich systematisch eine Ausgrenzung bestimmter Schüler\*innengruppen vollzieht. Die eigene Handlungsfähigkeit erlebt dieser Typus als eingeschränkt, da die formale Ausrichtung der schulischen Strukturen die Bedarfe und Interessen unterschiedlicher Schüler\*innengruppen nicht berücksichtigt. Die Teilnahme an der leistungsbezogenen Konkurrenz wird handlungspraktisch kaum angestrebt, dadurch zeigt sich die Differenz vor allem zum Typus der Regulierung. Die normative Aufgabe der Schule wird im gesellschaftlichen Auftrag der Förderung differenter Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler\*innen gesehen, wobei die Unterschiede durch die Zugehörigkeit zu spezifischen Leistungsgruppen erklärt werden. Die Aufgabe der Schule kann insofern erfüllt werden, dass die Schule die Differenzen erkennt, diese entsprechend der institutionellen Anforderungen kompensiert und damit für alle die zukünftigen Chancen



auf dem Berufsmarkt sichert. Diese normative Erwartung wird aber handlungspraktisch als nicht einlösbar erlebt. In diesem Zusammenhang werden die schulischen Anforderungen und der familiäre Hintergrund zueinander in Verbindung gebracht. Diese Relation wird als familiär vererbte divergente Beziehung zwischen Schule und Schüler\*innenbiografien konstruiert. Es zeigt sich ein Orientierungsdilemma zwischen dem Erleben der schulischen Praxis und der gesellschaftlich entworfenen normativen Erwartung an die Sicherstellung der Berufstätigkeit durch das (Aus-)Bildungssystem.

Als Problematisierung wird ein fehlender zukünftiger Ertrag der schulischen Anstrengungen für die beruflichen Optionen eingeführt. Auch unter der Annahme, dass der Schulabschluss zu einer beruflichen Beschäftigung führt, werden die beruflichen Optionen aufgrund des selbst zugeschriebenen geringen Leistungspotenzials in einem Niedriglohnspektrum antizipiert. Dadurch wird den schulischen Anstrengungen ein geringes zukunftsicherndes Potenzial zugeschrieben. Die Ablehnung des Steigerungsanspruchs wird implizit mit der Konstruktion der Zukunft verknüpft.

Die Leistung wird als Begabung konstruiert. Die Verteilung der Leistung wird über die Zuschreibung unterschiedlicher kognitiver Voraussetzungen spezifischer Schüler\*innengruppen und damit als gruppenspezifische Leistungsdifferenz gesehen. In diesem Sinn zeigt sich eine positive habituelle Selbstpositionierung in einem nicht oben gelegenen Leistungsspektrum. Die Schlechterstellung im Leistungsdiskurs wird über das existenzialistische Fähigkeitskonzept transformiert. Die Leistungserbringung wird als Differenzherstellung zwischen den spezifischen Schüler\*innengruppen gesehen, welchen grundsätzlich differente Begabungsvermögen zugestanden werden. Der Typus weist im Hinblick auf die Herstellung von Leistung den Modus der Abarbeitung der gestellten Aufgaben auf. Zudem zeigt sich eine Abwertung der Schüler\*innen, welche in einem Passungsverhältnis zu den schulischen Erwartungsstrukturen stehen. Die institutionalisierten Identitätszuschreibungen werden in die Selbstpositionierung als normalisierend übernommen. Die eigene Leistungsfähigkeit wird aufgrund des Begabungskonzepts als begrenzt erlebt und als von außen gerichtete Erwartungsstruktur konstruiert. Hierbei zeigt sich die Differenz zum Typus Optimierung, welcher handlungspraktisch keine Begrenzbarkeit der eigenen Leistungsfähigkeit entwirft, da die habitualisierte Steigerungsperspektive die Leistungsgrenze praktisch als nie erreichbar konstituiert. Die Fähigkeit zur Selbststeigerung wird vom Typus Partikularisierung als eine

Differenzkategorie zwischen den Schüler\*innen unterschiedlicher Leistungsniveaus eingeführt. Die Leistungsheterogenität der Lerngruppe wird als Selektionsmechanismus für bestimmte Gruppen gedeutet. Es werden habituell grundsätzlich unterschiedliche leistungsbezogene Anschlussfähigkeiten an die institutionellen Strukturen von unterschiedlichen Schüler\*innengruppen übernommen. Damit wird die Differenz des Handlungspotenzials unterschiedlicher Gruppen handlungspraktisch anerkannt. Das eigene Leistungspotenzial sieht der Typus in der mündlichen Beteiligung, welche die Eigenpositionierung ermöglicht.

Der Typus fokussiert vor allem die individuelle Perspektive, verortet diese im Unterschied zum Typus Optimierung aber stärker in die Beziehungen zwischen den und innerhalb der Gruppen. Übergeordnet lässt sich eine partielle Kongruenz zwischen der Fremd- und der Selbstperspektive feststellen.

### **7.3.3 Regulierung**

Dieser Typus verarbeitet handlungspraktisch das Spannungsverhältnis zwischen der normativen Dimension der schulischen Erwartungsstrukturen und der habituellen Dimension durch die implizite Reflexion im Modus Regulierung. Diese wird in einem Spannungsverhältnis zwischen der gerechtigkeitsorientierten Selektion und der formalisierenden Steigerung konstruiert.

Der Typus Regulierung schreibt der Schule die Funktion der Sicherstellung der Vermittlungs- bzw. Verstehensprozesse der Schüler\*innen zu. Diese Funktion wird an die Selektionsaufgabe der Schule angebunden und in der Perspektive des gerechtigkeitsorientierten Anspruchs verortet. Dabei wird normativ die Legitimationsfunktion der Schule betont, indem die Institution als Instanz der Durchsetzung des meritokratischen Leistungsprinzips und damit als Legitimierungsinstanz entworfen wird. Imaginativ schließt der Typus an diese normative Vorstellung mit dem Entwurf der Schule als Instanz der Durchsetzung des Gleichheitssatzes an. Damit wird der Schule eine Legitimations- und Qualifikationsfunktion zugeschrieben, indem die Leistungspositionen nach formalen Verfahren vergeben werden sollen. Die Schule wird als Legitimationsinstanz gesehen, welche als regelgeleitete Institution mit der Aufgabe, die gerechte Herstellung von Differenz sicherzustellen, ausgestattet wird. Der Typus erlebt die schulischen Strukturen als Raum einer pädagogischen Ambivalenz, in dem die Verfahren

nicht immer formal durchgesetzt werden und in einem pädagogischen Freiraum stattfinden. Dies wird als problematisch verhandelt, da das Streben nach Gleichbehandlung durch formale Regeln und Verfahren formiert wird. Daher zeichnet sich die handlungspraktische Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen den Wissensdimensionen bezogen auf die Schule durch den Modus der Bürokratisierung aus. Handlungspraktisch steht dies in einer Differenz zum Erleben der unterrichtlichen Praktiken einiger Lehrpersonen, welche sich durch eine pädagogisch begründete partikulare Zuwendung auszeichnen bzw. die zur Verfügung stehenden institutionellen Mittel der Regeldurchsetzung nicht anwenden. Die partikulare Zuwendung wird von diesem Typus abgelehnt, damit steht er in einem Kontrast zum Typus Partikularisierung.

Handlungspraktisch wird die Schule eher als rahmendes Element betrachtet. Der Unterricht steht vordergründig als eine Relevanzkategorie und wird handlungspraktisch im Modus einer evaluativen Verstehenssicherung bearbeitet. Unterricht wird als Ort der aktiven Wissensaneignung durch die Synchronisierung von statusbezogenen Tätigkeiten zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen konstruiert, wobei der Unterricht als lehrpersonenzentriertes Arrangement entfaltet wird.

Bezogen auf die unterrichtlichen Inhalte wird die Dekontextualisierung und Zersplitterung bzw. die didaktische Reduktion der Inhalte als Vermittlungspraxis abgelehnt. Dies wird als Simplifizierung der Inhalte gesehen. Die Effektivität der Aneignung der Inhalte wird hintergründig auf die Leistungserbringung bezogen. Bei der Zuschreibung der fehlenden direkten Anwendung der schulischen Aufgaben zur Leistungskontrolle werden diese als nicht sinnhaft abgewertet. Den außerschulischen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten wird zwar normativ eine stabilisierende Lernfunktion zugeschrieben, deren praktische effektive Umsetzung wird jedoch an die Kontrolle seitens der Lehrpersonen angebunden. Den Lehrpersonen werden die Aufgaben der Verfahrensregulierung sowie der Effektivitätssteigerung der Vermittlung zugewiesen. Ein normativer Anspruch an die Lehrtätigkeit wird in der Sicherstellung der Aneignungsprozesse aller Schüler\*innen gesehen. Die gesicherte Aneignung bildet das Fundament der gerechten Leistungsverteilung. Den Schüler\*innen wird normativ die Aufgabe der Aneignung des richtigen Wissens und die partizipative Beteiligung am klassenöffentlichen Gespräch zugeschrieben. Die Möglichkeit der inhaltsbezogenen Eigenpositionierung wird hervorgehoben. Es zeigt sich eine Rahmeninkongruenz zu denjenigen Schüler\*innen,

welchen die Leistungspositionierungen nicht entlang der formalen und tatsächlichen Leistungen, sondern entlang der pädagogischen Zuwendungen attestiert werden. Die Kontrolle dient der Sicherstellung der unterrichtlichen Vermittlungsprozesse und der Ausbalancierung von Freizeit und Schule.

Die Beziehungsebene wird im Modus einer funktionalen Differenzierung konstruiert. Charakteristisch für diesen Typus ist die lehrpersonenorientierte Orientierung. Die unterrichtlichen Tätigkeiten sowie deren (Nicht-)Gelingen werden an die zentralen Aufgaben der Lehrpersonen angeknüpft: Vermittlung, Regulation und Feststellung der Leistungsdifferenz. Die Lernprozesse werden als der gerechten Selektion vorgelagert konstruiert, damit wird die Bedeutsamkeit der Lehrperson im Prozess der eigenen Leistungserbringung als substanziell entworfen. Bezogen auf die Effektivität des eigenen Lernens wird auch von diesem Typus die Bedeutsamkeit der anderen hervorgehoben. Die Konstruktion der Schüler\*innen-Beziehung lässt sich als Lerngruppe beschreiben, in der es zentral um den Erwerb des sicheren und richtigen Wissens geht. Damit übernehmen die anderen Mitschüler\*innen die Funktion der Mitregulation des eigenen Leistungsprozesses. Es zeigt sich eine kollektiv-formale Orientierung gegenüber der Singularisierung der Lehrperson, welche einen Anspruch auf die kollektive Geltung von Gerechtigkeitsmechanismen bei der Leistungszuschreibung erhebt.

Normativ werden die schulischen Anforderungen als Anspruch der Abarbeitung der gestellten Aufgaben fixiert. Handlungspraktisch lässt sich ein Streben nach einer Steuerung der Aneignungseffektivität und der darauf aufbauenden Erhöhung des Leistungspotenzials rekonstruieren. Dabei richtet sich der Steuerungsanspruch auf die institutionellen Strukturen und Verfahren sowie auf die eigenen unterrichtlichen Tätigkeiten. Der Typus zeichnet sich durch eine formalistische Orientierung hinsichtlich der Konstruktion schulischer Strukturen aus. Im Kontrast zum Typus Optimierung weist der Typus Regulierung eine transmissive Betrachtung der Lern- und Vermittlungsprozesse auf. Die Sinnhaftigkeit der institutionellen Verfahren wird zwar analytisch betrachtend diskutiert, handlungspraktisch dennoch anerkannt. Es dokumentiert sich eine habitualisierte analytisch orientierte Herstellung der Anschlussfähigkeit an die institutionellen Anforderungen bei deren gleichzeitiger Anerkennung. Kritisiert wird nicht die Institution selbst, sondern die Ineffektivität der Unterrichts- und Bewertungspraxis, welche als eng miteinander verknüpft gesehen werden.

Die Herstellung einer Leistungsdifferenz wird von dem Typus positiv konnotiert. Auch wenn erfahrungsbasierte institutionelle Widersprüche diskutiert werden, zeigen sich eine Orientierung an der Lehrperson und die Zuschreibung eines grundsätzlichen Glaubens an die Herstellung einer gerechtigkeitsorientierten Leistungsselektion durch die Institution Schule. Die quantifizierte Logik der Leistungsfeststellung wird additiv mit der Inhaltsorientierung der Gruppe handlungspraktisch widerspruchlos verbunden. Die Objektivität der Leistungsdifferenzen durch deren kriteriale Beschaffenheit wird hervorgehoben, dieser wird die Funktion der Herstellung legitimer Unterschiede zwischen den Schüler\*innen zugeschrieben. Implizit differenziert der Typus Regulierung zwischen der legitimen und der illegitimen Leistung und der daraus entstehenden Leistungsdifferenz. Die strategische Darstellung von Leistung stellt für diesen Typus ein Legitimierungsproblem dar, da die Zuschreibung von Leistung auch außerhalb des meritokratischen Verfahrens im Unterricht vollzogen wird. Problematisiert wird die Nachvollziehbarkeit der Notengebung, besonders aufgrund des Kontrollverlusts bei der Beeinflussung der Notengebung durch den Legitimitätsgrad der differenten Strategien der Schüler\*innen innerhalb einer Lerngruppe, wodurch eine Verfahrensintransparenz entsteht. Die eine aktive Mitarbeit suggerierenden Tätigkeiten einiger Schüler\*innen verhindern die Herstellung der als gerecht bewerteten Differenz in der Mitarbeit und gefährden damit das leistungsbezogene Verfahren der Notengebung. Dadurch werden das Verfahren der Herstellung leistungsbezogener Differenzen und die damit einhergehende Selektion von dem Typus nicht infrage gestellt, sondern es wird eine handlungspraktische Rahmeninkongruenz mit denjenigen Schüler\*innen konstruiert, welche das formale Verfahren zu unterlaufen versuchen, um die andernfalls entstehende Leistungspositionierung zu verbessern. Gleichzeitig wird implizit die Notwendigkeit eines personifizierten Eindrucks bei den Lehrpersonen anerkannt, was zu einer Rahmeninkongruenz führt. Diese wird handlungspraktisch dennoch durch die Zuschreibung der Durchführung geregelter Verfahren der Leistungserbringung durch die Lehrpersonen bzw. durch die Lehrer\*innen-Orientierung verarbeitet.

Die asymmetrische Kontrollfunktion der Lehrperson mit der damit einhergehenden Verfahrenshochheit wird positiv konnotiert. Es zeigt sich ein Streben nach Anerkennung als leistendes Subjekt nach objektiv und formal geltenden Kriterien, womit sich ein Kontrast zum Typus Partikularisierung bildet. Die Intransparenz der Bewertung wird über den Entwurf der ihr zugrunde liegenden Kriterien rationalisiert. Der Glaube daran erzeugt

die Illusion des Rationalen im intransparenten Feld der Bewertungspraxis. Somit wird handlungspraktisch über den Modus des Verfahrensformalismus an die Leistung angeschlossen.

Auf der Ebene des habituellen Erlebens zeigt sich eine Anerkennungsstruktur der Institution Schule auch hinsichtlich der Selektionsfunktion, indem diese von den Schüler\*innen selbst als eine Anforderung an die Institution gestellt wird. Das Spannungsverhältnis zwischen der Anforderungsstruktur und deren habituellem Erleben wird überbrückt, indem diese einer analytischen Kritik unterzogen wird, ohne aber gleichzeitig eine handlungspraktische Konstruktion der institutionellen Sinnhaftigkeit zu verlieren. Das Streben nach Durchsetzung der meritokratischen Leistungserbringungsnorm an der Schule zeigt sich in der handlungspraktischen Ablehnung der Vortäuschung von Mitarbeit, welche bei den Lehrpersonen als tatsächliche Leistung gelesen wird und dadurch gegen die meritokratische Norm verstößt. Die Leistungskonkurrenz wird als normative Erwartung der unterrichtlichen Strukturen anerkannt. Dennoch wird die Konkurrenz nur dann als legitim markiert, wenn diese für alle Schüler\*innen unter gleichen Voraussetzungen erfolgt.

Die mündliche Leistung wird als unter dem besonderen Druck des Objektivitätsanspruchs stehend konstruiert. Dieser ergibt sich aus der Praxis der mündlichen Bewertung, welche sich vor allem aus der interpretativen Zuschreibung von Leistung generiert, wodurch ein interpretativer Handlungsraum für die strategische Anwendung von Mitarbeit suggerierenden Tätigkeiten entsteht. Damit wird der Gerechtigkeitsanspruch der Leistungsvergabe verletzt. Bezogen auf die Leistungskonkurrenz zeigt sich ein positiv konnotiertes Streben nach der Bewertung des inhaltlichen Könnens. Die Mitarbeit wird als Verhandlung von vorhandenem Wissen konstruiert bzw. als deren direkte Voraussetzung beschrieben und gleichzeitig handlungspraktisch begrenzt, da dem Wissen eine fluide Charakteristik zugeschrieben wird. Bei der Leistungserbringung wird die Überlagerung des Inhalts durch die Performanz (Form) handlungspraktisch abgelehnt. Die Kombination von objektiven und affektiven Bewertungskriterien wird als normative Konstruktion von Leistung dargestellt und implizit in einem Spannungsverhältnis stehend verhandelt. Es dokumentiert sich eine performativ-analytische Praxis der Teilnahme am Unterricht, welche sich als ein Abwägungsprozess zwischen der legitim institutionell-erwarteten Teilnahme und der demaskierenden leistungsverringernenden Teilnahme am

klassenöffentlichen Gespräch entfaltet. Die Leistungsdifferenz wird von dem Typus als Form kollektiver Gerechtigkeit konstruiert. Dadurch wird sie als ein formalisiertes Gerechtigkeitsprinzip durch die Anwendung eines personenunabhängigen Verfahrens hergestellt. Die Vergabe der legitimierten Positionen innerhalb der Leistungsordnung wird als eine normative Aufgabe des Schulsystems gedeutet. Es zeigt sich eine Gegenwartsorientierung bezüglich der Konstruktion Schule, da sie als Instanz der Durchsetzung einer gerechten Selektion auf der Grundlage von Leistung gesehen wird. Diese Orientierung steht im Kontrast zum Typus Optimierung sowie zum Typus Partikularisierung. Die Regulierung der Effektivität der Lern- und Leistungsprozesse wird vom Typus Regulierung als positiv angestrebt, da diese die Basis für eine gerechte Selektion darstellt. Die normative Orientierung der Schule an der Herstellung leistungsbezogener Produkte wird habituell in ein Spannungsverhältnis zwischen dem Entwurf der unterrichtlichen Anforderungen als Produktorientierung und der impliziten Inhaltsorientierung gebracht. Die normative Zurückstellung der inhaltlichen Auseinandersetzung zugunsten der Herstellung unterrichtlicher (Leistungs-)Produkte wird in einer kritischen Haltung hinterfragt, dennoch in der impliziten Dimension kongruent miteinander verbunden.

Der Vollzug des Unterrichts orientiert sich normativ an der stetigen Arbeitsbereitschaft und an einer Verknüpfung der unterrichtlichen Vergangenheit in Form des Grundwissens mit den neuen Inhalten. Diese Komponente wird implizit mit der Leistungsdifferenz zusammengebracht. Die Aufforderung zur Performanz der aktiven Teilnahme wird im überwiegenden Teil des Unterrichts begrenzt durch den normativen Anspruch, mit dem sicheren Wissen zu operieren. Dies erzeugt einen Balanceakt zwischen dem Streben nach Erlangen des richtigen Wissens und der inhaltsbezogenen Rückfrage, wenn diese die inhaltliche Verbindung der Vergangenheit mit der Gegenwart als nicht vorhanden anzeigt und damit zu einem Leistungsabfall führen kann.

Implizit wird die Systemfunktionalität verobjektivierend rationalisiert. An die Leistungsbewertung wird ein normativer Anspruch von Objektivität gerichtet. Gleichzeitig wird die Praxis der Notenvergabe als nicht immer nachvollziehbar erlebt, was ein handlungspraktisches Spannungsverhältnis erzeugt. Dieses wird bearbeitet entlang der Rationalisierung der Unsicherheit durch die Konstruktion von als objektiv geltenden Indikatoren, welche den grundsätzlichen Glauben an das formalisierte Verfahren innerhalb

der Institution handlungspraktisch unterstützen. Es zeigt sich ein Streben nach Stabilisation durch Routine. Der Typus zeichnet sich durch eine evaluative leistungsbezogene Regulierung im Modus der Bewertung aus. Die Leistung wird als zentrales differenzherstellendes Element handlungspraktisch hervorgehoben.

Die schulische Ordnung wird in ihrer Grundstruktur implizit anerkannt, auch wenn im Hinblick auf deren Prozessieren eine formalkritische AnalyseEinstellung eingenommen wird. Die Bedeutsamkeit der institutionellen Rahmen werden weniger infrage gestellt, sondern die Art und Weise der Durchführung wird analytisch hinterfragt, indem systematisch ein evaluativer Blick auf die Unzulänglichkeiten bzw. Defizite der Organisation der Leistungs- und Lernprozesse gerichtet wird. Diese AnalyseEinstellung wird generiert durch den Anspruch auf Steigerung der Effektivität des Unterrichts und auf die Sicherstellung der gerechten Zuschreibung von Leistungsunterschieden.

Übergeordnet werden die Fremd- und die Selbstperspektive durch eine evaluative Synchronisierung verbunden. Bezogen auf die Bearbeitung der institutionellen Anforderungen fokussiert der Typus vor allem die Prozesse der Herstellung der Beteiligung, welche in die formalisierende Konstruktion der Bildungsinstitution eingebettet ist.

#### **7.3.4 Resignation**

Dieser Typus verarbeitet handlungspraktisch das Spannungsverhältnis zwischen der normativen Dimension der schulischen Erwartungsstrukturen und der habituellen Dimension durch die typologisierte implizite Reflexion im Modus der Resignation, welche zwischen der gerechtigkeitsorientierten Selektion und der sozialen Relationierung entfaltet wird.

Normativ imaginär wird die Schule als eine individuelle Divergenz die ausgleichende und imaginativ als eine Leistungspositionierung vergebende Instanz gedeutet. Die institutionellen Rahmen werden im Modus der Abwendung betrachtet, wobei die gesellschaftliche Praxis des meritokratischen Prinzips infrage gestellt wird. Die schulischen Strukturen werden als den normativen Auftrag der Herstellung ausgleichender Gerechtigkeit bezogen auf die gesellschaftliche Teilhabe nicht erfüllend markiert. Die Institution selbst wird als Teil des Ungerechtigkeitsystems beschrieben, in dem die gesellschaftlichen Erwartungen und Normierungen tradiert und durch die



Leistungsdifferenzen legitimiert werden. Die Schule wird als eine das Handlungspotenzial begrenzende Institution beschrieben, zu welcher sich die Schüler\*innen als in einem passiven Verhältnis stehend erleben. Dieser Typus stellt das gesamte Bildungssystem infrage, da die Anschlussfähigkeit an die Erwartungsstrukturen als nicht allen Schüler\*innen prinzipiell gegeben entworfen wird. Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem normativen Entwurf der Schule als Arbeitsort und dem Erleben der Schule als formaler Aufbewahrungsraum. Die Unlogik der gesellschaftlichen und damit auch schulischen Strukturen in ihrer Orientierung an symbolischen Konzepten wird handlungspraktisch abgelehnt. Der Typus neigt dazu, die eigene Gegenwart als Determination der gesellschaftlichen und schulischen Strukturen zu sehen, welche als ambivalentes Moratorium zwischen der prinzipiellen Nicht-Anschlussfähigkeit und dem bedrohlichen Schicksal der potenziellen Perspektivlosigkeit erlebt werden, was auch als durch die Strukturen der Schule produziert gesehen wird. Den institutionellen Strukturen wird damit eine systemimmanente Dysfunktionalität zugeschrieben. Die Schule wird als starres, durchreglementiertes und in ihren Praktiken widersprüchliches Konstrukt mit wenig Möglichkeit zur eigenen handlungsaktiven Gestaltung erlebt.

Der Unterricht wird als Leistungsraum der stetigen Bewährung und der stetigen Konkurrenz markiert. Zudem wird das unterrichtliche Geschehen als vollständig durch die Institution determiniert und als Durchsetzung institutionellen Zwangs erlebt. Es zeigt sich eine Distanzierung zur Unterrichtsinteraktionsstruktur und zur Lehrkultur, welche als sich vor allem an der symbolischen Ordnung sowie an der Abstraktheit der Gegenstände orientierend erlebt wird. Diese Aspekte werden als Differenz- und Selektionsmechanismus konstruiert. Das zur Vermittlung stehende Wissen wird überwiegend als künstlich beschrieben, daher bleiben viele Inhalte für die Schüler\*innen abstrakt und fremd. Es zeigt sich ein Streben nach alltagspraktischem Anwendungswissen. Der Lebensweltbezug in seiner unterrichtlichen Praxis wird als Lebensweltfremdheitsbezug interpretiert und die institutionellen Versuche, diesen Lebensweltbezug herzustellen, werden als fremd konstruiert. Es wird eine Reduktion der unterrichtlichen Zeit angestrebt, da diese als institutionell-bedrohliches Zwangselement erlebt wird. Hier zeigt sich ein Kontrast zum Typus der Optimierung, welcher die unterrichtliche Zeit positiv konnotiert, weil dadurch eine Effektivitätssteigerung bei der Bearbeitung von Aufgaben erreicht werden kann.

Die als formalisierend und distanzierend erlebte Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wird handlungspraktisch abgelehnt. Es dokumentiert sich ein Streben nach Anerkennung außerhalb der institutionellen Erwartungen und Positionierungen, was vor allem in der positiven Markierung der personenbezogenen und weniger der leistungsbezogenen Beziehungen sichtbar wird. Es zeigt sich eine Ablehnung der Rolle der Lehrperson als universalistisch orientierte Vermittlerin der Unterrichtsgegenstände sowie der institutionalisierten Rolle der Schülerin bzw. des Schülers. Daher wird der Vergleichskontext der Beziehungen im Modus einer asymmetrischen Distanzierung bearbeitet. Bezogen auf die Asymmetrie der pädagogischen Beziehungen zeigt sich eine handlungspraktische dilemmatische Figur. Einerseits strebt der Typus nach einer koordinierenden Begleitung, andererseits wird diese als institutionelle Kontrolle interpretiert und auf der impliziten Ebene abgelehnt. Hierdurch zeigt sich ein Kontrast zum Typus Regulierung, welcher die institutionell-organisierte Kontrolle als Potenzial zur Steigerung der eigenen Leistungsfähigkeit sieht. Bezogen auf die Schüler\*innen-Beziehung zeigen sich eine kollektive Orientierung und ein Streben nach Vergemeinschaftung, womit sich ein Kontrast zum Typus der Optimierung und zum Typus der Regulierung ausmachen lässt. Die handlungspraktische Schwierigkeit der eigenen Abgrenzung innerhalb der Schüler\*innengruppe in den Unterrichtsarbeitsphasen stellt aufgrund des Strebens nach Vergemeinschaftung eine praktische Herausforderung für die Teilnahme am unterrichtlichen Geschehen dar.

Die unterrichtlichen Anforderungen werden als imaginärer Vollständigkeitsanspruch bzw. als imaginäre Übersteigerungserwartung entworfen. Die Organisationsstruktur des Unterrichts wird als am spezifischen Leistungsstand orientiert erlebt. Diese Orientierung schließt strukturell die Gruppen im unteren Leistungsspektrum vom handlungspraktischen Anschluss an die unterrichtlichen Anforderungen aus. Die handlungspraktische Eigenpositionierung wird vom Typus der Resignation maximal kontrastiv zum Typus der Optimierung in einer passiv-unterworfenen Art und Weise konstruiert. Die unterrichtlichen Tätigkeiten werden als Pflichtarbeit entworfen und im handlungspraktischen Modus der gezwungenen Abarbeitung entfaltet, da die Sicherung der formalen Qualifikation zwar angestrebt, aber gleichzeitig als bedroht antizipiert wird. Während des Unterrichts erlebt der Typus sich als von zeitlichen und inhaltlichen Strukturen des Unterrichts getrieben und als den unterschiedlichen nicht beeinflussbaren Quellen ausgeliefert. Der imaginäre Erwartungshorizont der permanenten Bearbeitung von Aufgaben auf Zeit wird

handlungspraktisch in ein strukturelles Diskrepanzverhältnis zu den habituellen Praktiken des Erlebens des Nichtanschlusses gebracht.

Die Schüler\*innengruppen werden als Kollektive differenter Begabung konstruiert, wobei das Begabungskonzept habitualisiert übernommen wird. Diese Heterogenität der Schüler\*innen wird als von den schulischen Strukturen nicht anerkannt erlebt, vielmehr wird die Schule als leistungsorientiert entworfen. Die Leistung wird dabei vom oberen Leistungsspektrum entlang der homogenisierten abstuften Differenz erzeugt. Der Typus lehnt die gesellschaftliche Konvention der Wertigkeit unterschiedlicher Begabungen in der Leistungsordnung und die an der Formalität orientierten schulischen Strukturen ab, da in diesen jede\*r Schüler\*in lediglich als abstrakte Einheit in Erscheinung tritt. Es zeigt sich eine schicksalshafte Differenzzuschreibung, wobei die Zuschreibung der Schicksalsgemeinschaft innerhalb der Schüler\*innengruppen handlungsorientierend konstruiert wird.

Implizit dokumentiert sich eine Konstruktion des\*r guten Schüler\*in, welche sich weniger durch eine institutionelle distanzierte Schüler\*inrolle auszeichnet, sondern sich vielmehr an der personifizierten zwischenmenschlichen Beziehung orientiert. Ferner lehnt der Typus die lediglich an der Leistung orientierte Tätigkeit ab, wodurch die Anerkennung als Person und nicht als Leistungssubjekt gefordert wird. Es dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Interesse bzw. dem Können der Schüler\*innen und der fehlenden Möglichkeit von dessen Verwertung für den Schulerfolg. Problematisiert wird, dass die Schule das Können der Schüler\*innen außerhalb der institutionellen Erwartungshorizonte nicht anerkennt. Die institutionellen Anforderungen werden als sich stetig widersprechendes System konstruiert, in dem z. B. die Bereitstellung der Arbeits- und Leistungsfreiräume nicht als solche tatsächlich fungieren. Die unterrichtlichen Strukturen werden in einem unauflösbaren Divergenzverhältnis konstruiert, weil die versprochenen zeitlichen Freiräume doch nicht als solche gestaltet werden, da die zeitliche Grenze der Bearbeitung schlussendlich als eine leistungsbezogene Sanktionierung genutzt wird.

Die Schule wird von dem Typus als pathologisch an Perfektionismus orientierte Institution erlebt. Hier zeigen sich Kontraste zum Typus der Optimierung und zum Typus der Regulierung, welche die Perfektion im Sinne der Effizienzsteigerungslogik habituell zum Ausdruck bringen. Der normative Anspruch der Schule wird als Hinwendung zu einer

imaginären Idealisierungsfigur einer\*s Schüler\*in entworfen, welche keine alltagspraktische Anknüpfung erfahren kann, da das alltagserlebte gesellschaftliche Gesamtgefüge normalisierend als unperfekt konstruiert wird. Damit lehnt der Typus implizit den Steigerungsanspruch des Bildungssystems ab.

Die normativen Orientierungen des Bildungssystems werden in einer institutionellen Ambivalenz verhandelt zwischen der imaginären Ausrichtung an Idealisierungsfiguren und dem imaginären Anspruch an die Schule, eine die Heterogenität anerkennende Institution zu sein. Ähnlich wie der Typus der Regulierung sieht auch dieser Typus das Bildungssystem normativ als Instrument zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit. Dieser Anspruch bleibt aber für Letzteren imaginär. Es zeigt sich ein konflikthaftes Spannungsverhältnis zwischen dem Entwurf der institutionellen Anforderungen als an Begabung und Können orientiert und der Konstruktion der schulischen Anforderungen über Anwesenheit, Beteiligung und Mitarbeit, welche als praktisch unwirksam hinsichtlich des Anschlusses erlebt werden. Die institutionellen Anforderungen werden implizit im Modus der Minimierung bearbeitet und dadurch als an die eigene Praxis anschlussfähig modelliert. Die Anforderungen werden als von der Institution an die Schüler\*innen herangetragene Erwartungen konstruiert und mehr oder weniger als Reglementierungsstrukturen erlebt. Die Schüler\*innen erfahren die unterrichtliche Zeit als stetige Herstellung der Leistungspositionierung, ohne dass potenziell allen die gleichen Ressourcen für eine Ausschöpfung des Leistungsspektrums zur Verfügung stehen. Damit wird die Leistung als äußere Sanktionierung konstruiert.

Die konflikthafte Beziehung zu den schulischen Strukturen beruht unter anderem auf der fehlenden Möglichkeit, am Leistungswettbewerb teilzunehmen. Zwar wendet sich der Typus gegen die Praxis des Leistungsprinzipvollzugs, dennoch erkennt er die Schule an als Instanz zur Verteilung gesellschaftlicher Positionen. Das Streben nach Anerkennung durch das Leistungsprinzip wird durch die fehlende Enaktierung begrenzt, denn die eigenen Kompetenzen werden von der Institution als das Leistungspotenzial nicht sehend erlebt. Das imaginär normative Bild von Leistung als begabungsorientierte Selektion wird als handlungspraktisch nicht anschlussfähig formiert. Implizit wird die Leistung als normbezogenes Verhalten konstruiert, welches in einer Differenz zum impliziten Anspruch der kritischen Abgrenzung zur Institution steht.

Die hierarchische Leistungsordnung wird implizit nicht abgelehnt, problematisch wird sie erst aufgrund der unterrichtlichen Praxis der Gemeinschaftsschule, welche auf die Leistungsheterogenität der Lerngruppe setzt. Die räumliche Zusammensetzung von Schüler\*innen mit unterschiedlichen Leistungspotenzialen erzeugt in besonderer Art und Weise eine leistungsbezogene Differenz. Die unterschiedlichen Schüler\*innengruppen werden in Form institutionalisierter kollektiver Identitäten entworfen, wobei deren Zugehörigkeit über eine essentialistische Konstruktion von Leistung als Begabung bestimmt wird. Dabei sind die Geschwindigkeit der Aufgabenbearbeitung und die Selbststeigerungsfähigkeit die Indikatoren der Begabung und damit die Grundlage der Leistungsdifferenz. Die Eigenpositionierung wird als kontextbezogene selbst zugeschriebene Unterstufung konstruiert, welche als schicksalhaft erlebt wird. Das normative Bild der Leistungsordnung wird als hierarchisch-organisierte, an der Begabung orientierte Selektionsaufgabe beschrieben. Die habituell angestrebte Leistungshomogenität innerhalb einer Klassengemeinschaft wird als durch die schulischen Strukturen der Gemeinschaftsschule ausgeschlossen erlebt und somit wird die Abwertung dieser Strukturen als Handlungsoption generiert. Die entaktierende Strategie der Bewältigung der leistungsbezogenen Anforderungen ist das Absprechen des eigenen gestalterischen Handlungsraums durch den Modus der Vermeidung, da das eigene Handlungspotenzial als *nichts bewirken können* erlebt und normalisierend als nicht anschlussfähig konstruiert wird.

Die Anschlussfähigkeit an den Leistungsdiskurs wird in ein dualistisches Verhältnis zwischen dem eigenen praktischen Können und dem institutionell zertifizierten Wissen eingebunden. Dabei wird Leistung als eine Konkurrenz zwischen existenziell Ungleichen entworfen, welchen prinzipiell aufgrund der Ausgangspositionierung ganz unterschiedliche Handlungsräume zur Verfügung stehen. Die Orientierung des Leistungsdiskurses an den leistungsstärkeren Schüler\*innen schließt konsequent andere Schüler\*innen aus. Die Leistungsbewertung wird als Frage der gesellschaftlichen Gerechtigkeit verhandelt und als Produkt des systematischen Ausschlusses erlebt. Die Konflikthaftigkeit wird durch die unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schüler\*innen in einer Schulform erzeugt, da diese im Unterricht nicht auf eine gleichwertige Anerkennung treffen und dadurch die Unterschiede in den Lern- und Leistungsvoraussetzungen noch stärker manifestiert werden.

Das Spannungsverhältnis zeichnet sich durch das praktische Streben nach Minimierung und Vermeidung der institutionellen Strukturen aus, welches enactierend immer wieder in ein Orientierungsdilemma mündet. Der Typus zeichnet sich durch die Divergenz zwischen Fremd- und Selbstperspektive aus und fokussiert dabei die Ebene der Strukturen. Das partiell bezogene habituelle Streben wird durch die Strukturen handlungspraktisch begrenzt, diese werden außerdem in ihrer praktischen Ausgestaltung als nicht sinnhaft erlebt.

#### 7.4 Theoretisierende Betrachtung

Als theoretischer Ausgangspunkt fungiert die Annahme, dass Schule, Unterricht und nicht zuletzt die Leistung in ein Spannungsverhältnis eingebunden sind, welches sich gemäß der methodologischen Annahme der Dokumentarischen Methode aus der „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017a, S. 235; 2018a, S. 184) der zwei Sinnebenen, folglich zwischen den Ebenen des kommunikativen und des konjunktiven Wissens bzw. zwischen den Ebenen der Orientierungsschemata und des Orientierungsrahmens im engeren Sinne (vgl. Bohnsack 2018a, S. 184), ergibt. Die Art und Weise des Spannungsverhältnisses zwischen den beiden Dimensionen wird mit dem Begriff „implizite Reflexion“ (Bohnsack 2017a, S. 239; 2018a, S. 184) beschrieben.

Die Prozesse der Herstellung und der Bearbeitung der Passungsverhältnisse in den Institutionen sind in die Bearbeitung der differenten Logiken des Wissens (Genauerer dazu in Kapitel 3.1) der beiden Dimensionen eingebunden. Die kommunikative Dimension bzw. die Dimension der Orientierungsschemata erfasst stärker die normativen Erwartungen der Institutionen bzw. Organisationen, daher wird diese in der vorliegenden Studie als Dimension des normativen Wissens fokussiert. Sie weist einen „Charakter der *Exteriorität*“ (Bohnsack 2018a, S. 183, Herv. im O.) auf und tritt den Subjekten „als [...] *erfahrenen* – (normativen) *Zwang*“ (ebd., Herv. im O.) entgegen. Die Ebene des konjunktiven Wissens stellt die habitualisierte implizite Praxis bzw. den „*Habitus*“ (ebd., Herv. im O.) – oder die Dimension des habitualisierten Wissens – dar. Methodologisch wird angenommen, dass der Letzteren eine „*primordiale Sozialität*“ (Bohnsack 2017b, S. 35, Herv. im O.), bezogen auf den Aspekt der Handlungsgenerierung, zugewiesen wird. Dies wirft gleichzeitig die Frage auf, in welcher Art und Weise die normativen Horizonte von den Subjekten selbst interpretativ entworfen werden. Daher werden in der Anlage der Studie die normativen Erwartungen als nicht von den Subjekten abgekoppelte Komponente betrachtet, sondern

als interpretativ gedeutete Elemente in den Blick genommen. Ferner wird die Dimension des normativen Wissens auf deren handlungspraktische Anschlussfähigkeit ausdifferenziert, indem zwischen imaginativem (normatives Wissen mit einer handlungspraktischen Anschlussfähigkeit) und imaginärem Wissen (normatives Wissen ohne handlungspraktische Anschlussfähigkeit) unterschieden wird, um die Bearbeitung der institutionellen Anforderungen hinsichtlich der (Un-)Passung empirisch ableiten zu können.

Das handlungspraktische Spannungsverhältnis ergibt sich bei der Schule als Organisation des institutionalisierten Lernens und der zertifizierten Positionsverteilung aus den unterschiedlichen Funktionen der Schule (Genauerer dazu in Kapitel 2.1). Da Unterricht durch einen hohen Grad an Komplexität gekennzeichnet ist, ergeben sich unterschiedliche Widersprüche für die Schüler\*innen bei der Bearbeitung der institutionellen Anforderungen (Genauerer dazu in Kapitel 3.1). Die Aufforderung zur Leistungserbringung steht in einem Spannungsverhältnis zwischen dem normativen Erwartungshorizont und der Praxis der Herstellung von Leistung (Genauerer dazu in Kapitel 2.3). Das Forschungsinteresse der Studie richtet sich auf das Verhältnis zwischen dem generativen habituellen Wissen und dem normativen impliziten Wissen zu den institutionellen Anforderungs- und Erwartungsstrukturen aus Sicht der Schüler\*innen.

Die Ergebnisse der Studie verweisen auf unterschiedliche Interpretationsfolien der normativen Erwartungen und der Logiken der habitualisierten Praxis. Die komparativen fallübergreifenden Analysen des normativen impliziten Wissens ermöglichten eine kontrastive Auflösung zwischen der zukunftsgerichteten Entwicklung und der gerechtigkeitsorientierten Selektion. In der Dimension des habitualisierten impliziten Wissens wurde eine kontrastive Auflösung zwischen der formalisierenden Steigerung und der sozialen Relationierung herausgearbeitet.

Werden die Modi der impliziten Reflexion in ihrer Art und Weise hinsichtlich des Verhältnisses von normativem und habitualisiertem Wissen als die handlungspraktische Bearbeitung von Fremd- und Selbstperspektive, welche in dieser Studie äquivalent als normatives und habitualisiertes Wissen fokussiert werden, betrachtet, zeigt sich folgendes Bild (siehe Abbildung 5).

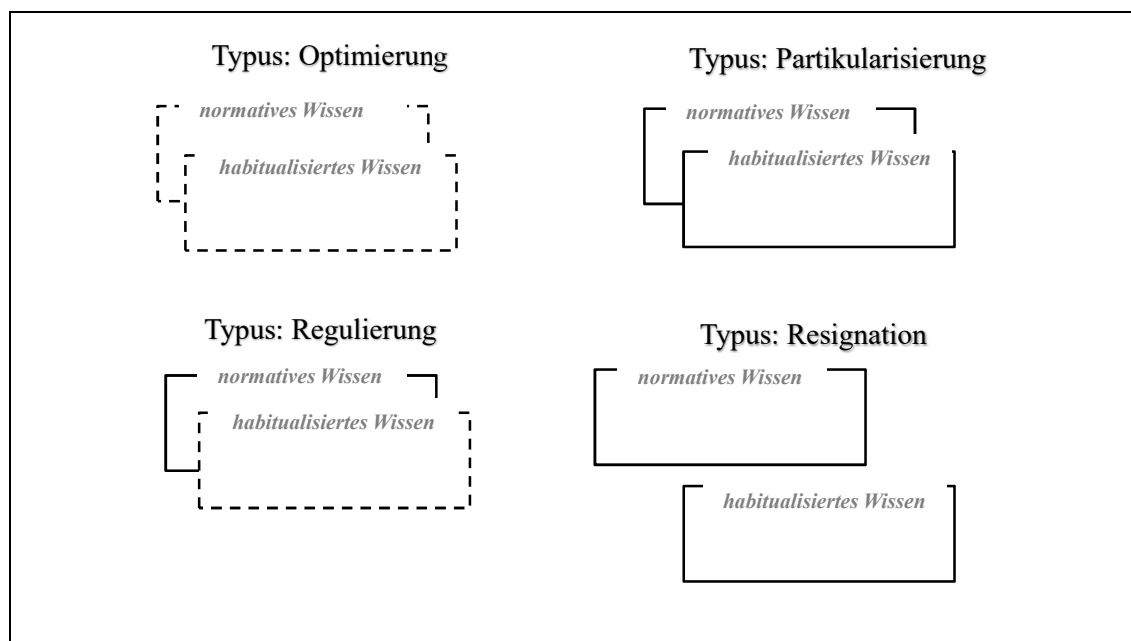


Abbildung 5: Relation von normativem und habituiertem Wissen

Die Rechtecke um den jeweiligen Typus stellen das Verhältnis zwischen den Dimensionen des normativen und des habituierten Wissens dar. Die Überlagerung der Wissensdimensionen lässt sich an den gestrichelten Linien ablesen. Die durchgezogenen Linien stellen die Differenz zwischen den Wissensdimensionen dar.

Beim Modus der Optimierung lässt sich eine habituierte Überlagerung des normativen und des habituierten Wissens erkennen, indem die institutionelle Perspektive habituiert in die Eigenperspektive übernommen wird und damit eine handlungspraktische Passung generiert. Die normativen Vorgaben sind damit weniger ein externer Kontext, sondern werden vielmehr in den eigenen subjektiven Entwurf eingelagert und dadurch im Sinne des eigenen Strebens harmonisiert.

Der Modus der Regulierung fokussiert die institutionellen Rahmen zwar als Reglement und als Anforderungsstruktur, weist aber eine Habitualisierung der institutionellen Praxis auf, indem die Bewertungs- und Evaluierungsstruktur, welche den institutionellen Anforderungsstrukturen innewohnen, in die eigene habituierte Praxis übernommen werden. Somit wird der potenzielle handlungspraktische Konflikt zwischen den normativen Anforderungen und der eigenen Anschlussfähigkeit in eine Praxis der stetigen Regulation von Steuerungs- und Bürokratisierungsprozessen umgeformt, wobei der Blick auf die Institution und auf das eigene Handeln gerichtet wird. Die Zuschreibung der formalisierten Kriterialität der institutionellen Bewertungsmechanismen und die damit einhergehende



grundsätzliche Zuschreibung der Funktion der Herstellung gerechter Differenz nach *tatsächlichen* Leistungen ermöglichen die Herstellung der Anschlussfähigkeit. Die Verletzung des formalen Korrektivs würde beim Typus der Regulierung einen handlungspraktischen Konflikt hervorrufen.

Der Typus der Partikularisierung zeichnet sich durch einen handlungspraktischen Konflikt zwischen dem normativen Entwurf der institutionellen Strukturen als Sicherung der eigenen Entwicklung und der habitualisierten Praxis aus, welche die formalisierten Beziehungen und die Strukturen innerhalb der Vergleichskontexte ablehnt bzw. den Entwurf als handlungspraktisch nicht erreichbar sieht, wobei die Sinnhaftigkeit des Schulbesuchs unterstrichen wird. Die beiden Dimensionen des normativen und habitualisierten Erlebens werden als zwei voneinander differente Sphären betrachtet, wobei ihnen ganz unterschiedliche Logiken zugeschrieben werden. Der handlungspraktische Konflikt wird über die Suche nach sozialen Bindungen bearbeitet. In diesem Sinn würden eine stärkere soziale Bindung und eine geringere formale Ausgestaltung den Typus stärker an den institutionellen Rahmen anschlussfähig machen.

Der Typus der Resignation zeichnet sich durch eine implizite Distanzierung zwischen der normativen und habitualisierten Dimension aus. Weder der normative Erwartungshorizont der Funktionalität der Schule als Instanz ausgleichender Gerechtigkeit noch das handlungspraktische Streben nach zukunftsgerichteter Sicherung des biografischen Entwurfs werden als handlungspraktisch umsetzbar gesehen. Interessant an diesem Typus ist dennoch die habitualisierte Übernahme des Begabungskonzepts, welches auch die Begründung für die differenten Handlungspotenziale innerhalb der Institution darstellt. Diese Unterschiede werden als durch die Strukturierung der Schule selbst (re-)produziert erlebt. Die normativen Erwartungen werden daher per se als erlebter Zwang ohne handlungspraktische Anschlussfähigkeit interpretiert. Für diesen Typus kann die Stärkung der sozialen Bindung zu Lehrpersonen bzw. die Ausrichtung der Bewertungs- und Anforderungsstrukturen an das praktische Tun mit gleichzeitiger Aufwertung der Fähigkeiten innerhalb des hierarchischen Bewertungs- und Anerkennungshorizonts den handlungspraktischen Konflikt verringern.

In Abbildung 6 werden die Passungsverhältnisse entlang des Kontinuums von Konvergenz und Divergenz anschaulich dargestellt.

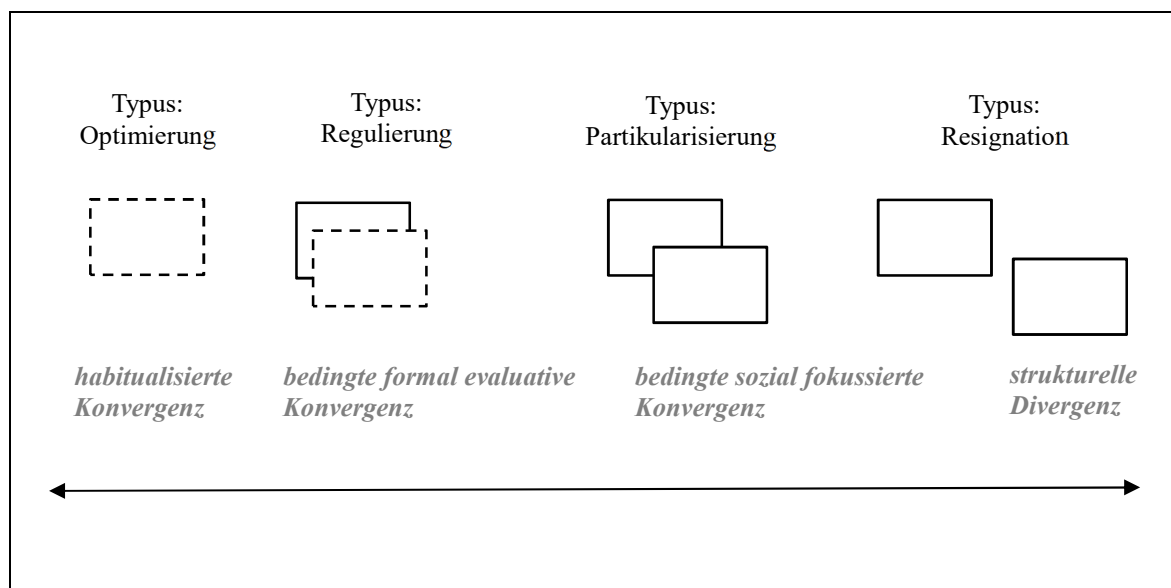


Abbildung 6: Kontinuum zwischen Konvergenz und Divergenz

Zur Beantwortung der Frage der Passungsverhältnisse zu den institutionellen Strukturen wurden die Typen anhand des Grades der Überlagerung von Fremd- und Selbstperspektive bzw. der normativen und habitualisierten Wissensdimension eingeordnet. Dabei wurde das Kontinuum zwischen der Konvergenz und der Divergenz um die bedingte Konvergenz ergänzt.

Die Typen mit der sich durch die bedingte Konvergenz abzeichnenden Art und Weise der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses weisen ein handlungspraktisches Konfliktpotenzial auf. Damit ist gemeint, dass bei einigen Konstellationen innerhalb der Vergleichskontexte eine handlungspraktische (Nicht-)Anschlussfähigkeit entstehen kann. Damit wird darauf verwiesen, dass durch den Modus der bedingten Konvergenz „letztendlich der Routinecharakter alltäglicher Praktiken in Frage [ge]stellt“ (Bohnsack 2017b, S. 41) wird.

Entlang des Kontinuums kann festgehalten werden, dass der Modus der Optimierung eine handlungspraktische habitualisierte Konvergenz markiert, da die Differenzherstellung durch das Subjekt selbst bearbeitet wird. Daher wird die institutionell erzeugte Differenz als die subjektive Positionierung legitimierend und als die Unterschiede durch das Subjekt selbstverursachend gesehen. Die Schule wird als subjektorientierter Differenzraum erlebt, in dem die institutionellen Elemente als im Sinne der Schüler\*innen fungierend konstruiert werden. Die Schüler\*innen erleben sich als aktive Subjekte der Schule im Rahmen einer formalisierenden Arbeitsbeziehung zwischen den schulischen Akteuren.

Der Typus Regulierung weist die bedingte Konvergenz insofern auf, dass dieser die Prozesse der Herstellung und der Legitimation sowohl auf der subjektiven als auch auf der institutionellen Ebene fokussiert, dennoch aufgrund der stärkeren Berücksichtigung der subjektiven Ebene im Sinne der partiellen Anerkennung oder Abwertung eine handlungspraktische Divergenz aufzeigt. Auch formiert sich die weniger konflikthafte Bearbeitung des Spannungsverhältnisses, solange der Typus die durch die Unterstellung der formalen Gerechtigkeit sich verpflichtende Leistungsbewertung aufrechterhalten kann. Es zeigt sich bei dem Typus eine nicht askriptive Gerechtigkeitsorientierung, welche implizit an die Norm der Gleichbehandlung durch den formalisierten Vergleich angeschlossen wird.

Der Typus Partikularisierung findet nur eine partielle Anbindung und weist damit eine bedingte Konvergenz an die institutionellen Erwartungs- und Anforderungsstrukturen auf. Durch die fehlende soziale Einbindung wird eine stärkere Divergenz erzeugt.

Der Typus Resignation zeigt eine strukturelle Divergenz zwischen der normativen und der habitualisierten Wissensdimension auf, da er die subjektiv erlebte Deplatzierung im Bildungssystem als durch diese strukturell erzeugt erlebt und damit die Formation der schulischen Strukturen in der Selbstperspektive ablehnt.

Die beiden Typen Optimierung und Regulierung fokussieren das Verhältnis zwischen dem Subjekt und der Institution entlang der formellen Neutralität, wohingegen die Typen Partikularisierung und Resignation stärker eine individuell-soziale Orientierung bzw. eine partielle Involvierung in den schulischen Alltag aufweisen. Bezogen auf die Lern- und Leistungsverhältnisse zeichnen sich die Typen Optimierung und Regulierung mehr oder weniger durch Selbstfokussierung bzw. Fokussierung des eigenen Handelns bei der Bearbeitung von institutionellen Anforderungen aus, während die Typen Partikularisierung und Resignation diese eher über die Fremdkoordination bearbeiten. Bei der Bearbeitung des Verhältnisses zwischen den Leistungsanforderungen und dem eigenen Handeln sehen die Typen Partikularisierung und Resignation im (Teil-)Verzicht auf die Erfüllung der Erwartungen einen Autonomiegewinn. Dieser wird als Notwendigkeit des kritischen Hinterfragens und der Distanzierung zu den schulischen Erwartungen entworfen, auch wenn das Streben nach Autonomie schlussendlich in die eigenen Leistungsnachteile mündet. Dagegen wandeln die Typen Optimierung und Regulierung auch diese Positionen im Sinne des inhaltsbezogenen kritischen Entwurfs bzw. der Steigerung der

Unterscheidbarkeit um und generieren damit eine Anschlussfähigkeit an den Erwartungsdiskurs.

Den Typen Optimierung und Regulierung gelingt die Ausbalancierung zwischen den schulischen Anforderungsstrukturen und der handlungspraktischen Erreichbarkeit besser als dem Typus Partikularisierung. Der Typus Resignation findet keine handlungspraktische Anschlussfähigkeit an die institutionellen Erwartungsstrukturen. Dagegen lässt sich bei den Typen Optimierung und Regulierung eine Verschmelzung des negativen Gegenhorizonts und des normativen Entwurfs rekonstruieren, z. B., indem ein sich durch Störungen auszeichnender Unterricht bzw. der Ablauf von institutionellen Prozessen abgelehnt wird, da dies eine Gefahr für die eigene Entwicklung (habitualisierte Konvergenz) bzw. für das Leistungspotenzial (formell-evaluative Konvergenz) darstellt.

Die positive Konnotation der institutionellen Logiken wird als handlungspraktischer Freiraum konstruiert. Die Spannungen zwischen der Sphäre des Privaten und Öffentlichen bzw. zwischen der Schüler\*innenrolle und der Peergroupzugehörigkeit werden durch die Anerkennung der institutionellen Normierung umgeformt. Durch die Fokussierung auf die Darstellung der Leistungs- und Arbeitsbereitschaft bzw. die kommunikative Auseinandersetzung mit den unterrichtlichen Inhalten wird die Herstellung von Positionierungsdifferenzen ermöglicht, welche dabei als eigene Freiräume konstruiert werden. Die eigenen Tätigkeiten werden als permanente unterrichtsbezogene Aktivitäten formiert, welche von außen kontrollierbar und messbar sein müssen, um so in Leistungsdifferenzen umwandelbar zu sein. Das Streben nach einer Kontrolle der eigenen Tätigkeiten wird positiv konnotiert angenommen. Das Lernen wird als Darstellung des Arbeitsprozesses konstruiert, die überprüfbar und produktorientiert enaktierend zur Herstellung von differenten Leistungspositionierungen beiträgt.

Die Konstruktion der Beziehungsebene erfolgt bei den Typen Optimierung und Regulierung im Sinne des handlungspraktischen Potenzials entweder entlang der Verschmelzung der Verantwortung für die Gestaltung von Lern- und Leistungsprozessen und der Selbstperspektive oder entlang der formal-routinisierten Bearbeitung der Anforderungen bei Anerkennung der Beziehungsasymmetrie. Dies steht in einem Kontrast zu den Typen Partikularisierung und Resignation.

Die Typen Partikularisierung und Resignation erleben den Unterricht als tendenziell bedrohliches Arrangement, was durch die Überlagerung der unterrichtlichen Aktivitäten

durch die Leistungsbewertung bedingt ist. Die unterrichts- und leistungsbezogenen Aktivitäten werden als selektionsbedingte Sanktionierungen gesehen, da eine Diskrepanz zwischen den institutionellen Anforderungen und deren praktischer Umsetzung markiert wird. Für den Typus Resignation formiert sich diese als eine handlungsleitende nichtüberbrückbare Differenz. Dadurch bleibt bei der zugeschriebenen Sinnhaftigkeit der schulischen Tätigkeiten die Anschlussfähigkeit an diese für den Typus imaginär und handlungspraktisch nicht erreichbar. Die Konstruktion der Beziehungsebene erfolgt entlang der Ablehnung der asymmetrischen formalen Anerkennungsstruktur, indem die institutionellen Akteure als strukturell differente Statusgruppen fokussiert werden, wobei die asymmetrisch höhere Statusgruppe als akademische Funktionseelite interpretiert wird. Das Beziehungsverhältnis wird als Zwang zur Unterwerfung unter den antizipierten Selektionsvorgang konstruiert. Die Konnotation der Unterwerfung im Sinne der institutionellen Logiken wird als Verlust der Autonomie bzw. als nicht entrinnbare Distinktion fokussiert. Die Institution und die Peergroup bzw. die Institution und die Herkunft werden als strukturell differente handlungspraktische Räume entworfen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Habitualisierung der Differenzherstellung im Sinne der Optimierung und Regulation entlang der formalen Prozessierung der Steigerung eine Konvergenz bzw. eine handlungspraktisch anschlussfähigere Passung generiert.

## 8. Diskussion

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie richtete sich auf das Spannungsverhältnis zwischen dem normativen impliziten und dem habitualisierten Wissen zu den schulischen Anforderungsstrukturen aus der Perspektive der Schüler\*innen. Ausgehend von der Analyse des konstitutiven Spannungsverhältnisses zwischen Schule, Unterricht und Leistung sowie den Entwicklungen des schulischen Bildungswesens (siehe Kapitel 2) stellte sich für diese Studie die forschungsleitende Frage nach den Handlungsorientierungen der Schüler\*innen zu den schulischen Anforderungen und dem daraus resultierenden Passungsverhältnis.

Bezogen auf den Forschungsstand lässt sich feststellen, dass weniger die subjektiven Perspektiven der Schüler\*innen im Fokus der Forschung stehen, vielmehr dominieren zurzeit in der Forschungslandschaft die Betrachtungen der Unterrichts- und Leistungslogiken bezogen auf die im unterrichtlichen Raum stattfindenden Praktiken und Interaktionen. Aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive wurde methodologisch eine Trennung der Wissensdimensionen erläutert und in der analytischen Heuristik für die empirischen Analysen fokussiert (siehe Kapitel 3). Somit wurden die unterschiedlichen Logiken des normativen und des habitualisierten Wissens sowie deren konstitutive Spannung methodologisch begründet unterschieden.

Die Gruppendiskussionen und die Dokumentarische Methode erwiesen sich für die Beantwortung der Forschungsfrage als besonders geeignet. Im empirischen Vorgehen wurden die reflektierenden Interpretationen aus den leitfadengestützten Gruppendiskussionen innerhalb der erarbeiteten Vergleichskontexte fallimmanent und fallübergreifend entlang der Wissensdimensionen kontrastiert (siehe Kapitel 4 bis 6). In der Studie wurde konsequent zwischen implizitem normativem und habitualisiertem Wissen unterschieden. Um eine empirische Unterscheidung zwischen den Wissensdimensionen zu treffen, wurden bei den Rekonstruktionen die argumentativen und erzählenden bzw. beschreibenden Textpassagen während des Interpretationsprozesses stärker berücksichtigt. Die argumentativen oder bewertenden bzw. verallgemeinernd beschreibenden Textpassagen wurden für das Erfassen des normativen impliziten Wissens herangezogen. Die Erzählungen und Beschreibungen im „wir“-Modus eröffneten den empirischen Zugang zum habitualisierten Wissen. Die daraus entstandenen Rekonstruktionen mündeten in die mehrschrittige Typologisierung. Somit konnten die Handlungsorientierungen (vgl. Nohl

2019) zu den feldspezifischen Erwartungen, Begründungen und Normen der Anforderungsstrukturen innerhalb der Vergleichskontexte zueinander in Beziehung gesetzt und schlussendlich auf deren Sinngenese hin abstrahiert werden. Diese findet ihre methodologische Entsprechung im Begriff der impliziten Reflexion (vgl. Bohnsack 2017a). Daher wurden zwei Arten von Typenbildung durchgeführt: die relationale und die sinngenetische Typenbildung. Der Vorteil der relationalen Typenbildung bestand darin, die Mehrdimensionalität der schulischen Kontexte methodisch kontrolliert zu erfassen. Durch die differenzierten Betrachtungen ermöglichte diese Form der Typenbildung jedoch weniger, den generativen Sinngehalt in den Blick zu nehmen, deshalb wurden darauf aufbauend die typologisierten Handlungsorientierungen einer Sinngenese unterzogen und zu den Modi impliziter Reflexion abstrahiert. Als Grundlage dafür diente die kontrastive Typologisierung der Wissensdimensionen auch unter Berücksichtigung der handlungspraktischen Anschlussfähigkeit des normativen Wissens. Dafür wurde zwischen dem imaginativen und dem imaginären impliziten Wissen unterschieden.

Die Typologisierung der Wissensdimensionen ermöglichte, empirisch die generativen Komponenten der abstrahierten Modi der impliziten Reflexion zu erarbeiten. So konnte in der Dimension des normativen Wissens eine Kontrastierung zwischen zukunftsgerichteter Entwicklung und gerechtigkeitsorientierter Selektion rekonstruiert werden. In der Dimension des habitualisierten Wissens wurde eine Polarisierung zwischen sozialer Relationierung und formalisierender Steigerung abstrahierend erarbeitet. Ein weiteres Ergebnis der Kontrastierung der Wissensdimensionen ist, dass für beide die Logik der Differenzherstellung konstitutiv ist, welche sich in allen vier Polarisierungen zeigte, was einen empirischen Hinweis auf die Logik des schulischen Feldes gab.

Als Modi der impliziten Reflexion wurden vier Typen rekonstruiert: Optimierung, Partikularisierung, Regulierung und Resignation. Hinsichtlich der handlungspraktischen Bearbeitung des Spannungsverhältnisses weisen der Typus Optimierung und der Typus Regulierung in der Dimension des habituellen Wissens einen minimalen Kontrast auf, da diese die institutionellen Elemente im Modus der formalisierenden Steigerung habituell formieren, was eine handlungspraktische Anschlussfähigkeit generiert. Der Typus Partikularisierung und der Typus Resignation stehen in der Dimension des habitualisierten Wissens minimal kontrastiv zueinander, da die auf die soziale bzw. partikuläre

Relationierung ausgerichtet habitualisierte Struktur handlungspraktische Konflikte zu den normativen Erwartungen erzeugt.

Anschließend wurden die Typiken des Passungsverhältnisses erarbeitet (Kapitel 7). Die theoretisierende Betrachtung des Passungsverhältnisses ergab folgende Konstellationen: habitualisierte Konvergenz, bedingte formal-evaluative Konvergenz, bedingte sozial-fokussierte Konvergenz und strukturelle Divergenz.

Die Typologie der Studie zeigt, dass die heterogenen Lerngruppen neben den positiven Effekten auch die Effekte der negativen Selbstpositionierung beinhalten, welche als strukturelle Benachteiligung erlebt werden. Diese können bei Nicht-Berücksichtigung dieser Heterogenität im Rahmen des bestehenden Leistungsdiskurses und bei gleichzeitig bestehendem Anspruch an die Individualisierung zum Erleben einer Begrenzung des Handlungspotenzials bei den Schüler\*innen im weniger leistungsstarken Segment führen (siehe auch Bohl et al. 2019, S. 175). So steht die als am universalistischen Leistungsprinzip orientiert erlebte unterrichtliche Praxis diametral zum habitualisierten Wissen des Typus Resignation. Diese Ergebnisse verweisen auf die Logik der institutionellen Strukturen, welche vor allem durch eine symbolische und formalisierende Orientierung gekennzeichnet sind. Die Durchsetzung dieser Logik, auch in den interaktionalen Strukturen des Unterrichts, wurde von Wernet (2018) bestätigt. Ergänzend dazu zeigen die Ergebnisse dieser Studie auf, dass die Aspekte der sozialen Ungleichheit vor allem für die Schüler\*innen des Typus Resignation eine zentrale Erklärung für die eigene Nicht-Anschlussfähigkeit an die schulischen Diskurse darstellen, wobei die Schule als ihrer Aufgabe, die Kompensation der herkunftsbezogenen Differenzen auszugleichen, nicht nachkommend und damit als strukturell perpetuierend erlebt wird.

Die Ergebnisse der Studie unterstützen die Annahme von Arens et al. (2013), dass Schule „systematisch unterschiedliche Möglichkeiten“ (ebd., S.13) der Anschlussfähigkeit an die Erwartungsstrukturen herstellt, und bekräftigen die Notwendigkeit einer stärkeren Beachtung der differentiellen handlungspraktischen Orientierungen der Schüler\*innen hinsichtlich der Beteiligung am Lern- und Leistungsdiskurs der institutionalisierten Bildung. Vor allem hinsichtlich der Ausgestaltung der pädagogischen Prozesse bleibt es bedeutsam, „welche Spielräume der Sinnproduktion zwischen der Macht der diskursiven Ordnungen und den gemeinschaftlich hervorgebrachten kulturellen Praxisformen für die Akteure bestehen“ (Müller 2020, S. 61).



Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie hinsichtlich der im theoretischen Teil dargestellten Spannungsverhältnisse zwischen Schule, Unterricht und Leistung betrachtet. Dabei wird die Typologisierung mit Blick auf übergeordnete Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen erörtert und hinsichtlich der Konvergenz bzw. der Divergenz diskutiert.

### *Die Schule zwischen Entwicklung und Selektion*

Die normative Betrachtung der Schule wird an ihre Funktionalität gekoppelt, damit wird ihre Bedeutsamkeit für ihre gesellschaftliche Eingebundenheit aufgeworfen. Die Funktion der Schule wird entworfen zwischen dem Anspruch, die zukunftsbezogene Entwicklung zu sichern, und der Erwartung an die Schule, eine sich am objektiven Urteil orientierende Institution der Signierung von Leistungsdifferenzen zu sein. Über die Typiken hinweg wird der Schule eine normative Aufgabe der Herstellung partizipativer Handlungsfähigkeit zugeschrieben, entweder durch die Antizipation der zukunftsgerichteten Entwicklung oder durch die Positionierung an der gerechtigkeitsorientierten Leistungsdifferenz.

Der Typus Optimierung betrachtet die Qualifikationsfunktion der Schule imaginativ als anschlussfähig an das eigene Handeln. Dies lässt sich daraus ableiten, dass er die Institution Schule als individuelle Berufsfähigkeitsentwicklung planmäßig ermöglichend erlebt und sich als Mitgestalter seiner eigenen Zukunft versteht. Der Typus Partikularisierung schließt demgegenüber an die Allokationsfunktion an. Indem die Funktion der Schule in der Sicherung des Schulabschlusses gesehen wird, wird durch die bedingte handlungspraktische Anschlussfähigkeit an den Leistungsdiskurs der eigene Planungshorizont als eingeschränkt erlebt. Der Typus Regulierung fokussiert vor allem die Selektionsfunktion der Schule und bindet diese an das meritokratische Leistungsprinzip, indem die Gerechtigkeitssicherung der Beurteilung die zentrale Funktion der Schule wird. Damit wird das meritokratische Leistungsprinzip, welches idealtypisch die Gleichheit suggeriert, zum Anerkennungsinstrument der Ungleichheit, indem die Anerkennung über die Leistungsdifferenzen angestrebt wird. Auch der Typus Resignation betont die Wichtigkeit der Allokationsfunktion der Schule. Diese bleibt aber für den Typus imaginär, da die schulischen Strukturen als Mechanismus der an der Begabung orientierten Selektion erlebnispraktisch konstruiert werden. Die Anschlussfähigkeit an den Mechanismus ist prinzipiell aufgrund seiner Beschaffenheit für einige Schüler\*innen nicht möglich. Der Typus Resignation zeichnet sich durch die maximale Divergenz zu den schulischen Anforderungsstrukturen aus. Das für die Institution charakteristische Prinzip der

symbolischen Herstellung eigener Ordnungen (vgl. Baltzer und Schönrich 2002) kann vom Typus Resignation handlungspraktisch nicht umgesetzt werden.

Übergreifend liegt allen Typen ein normativer gerechtigkeitsorientierter Entwurf zugrunde, indem der Schule der Auftrag erteilt wird, leistungsbezogene Differenzen objektiv festzustellen. Der habitualisierte gerechtigkeitsorientierte Modus zeichnet sich durch eine vergleichende Logik aus. Das heißt, die Schule wird dann als ungerecht erlebt, wenn die Leistung von anderen als nicht legitim zugeschrieben erlebt wird, daher ist der Modus des sozial bezogenen Vergleichs konstitutiv für die schulische Logik. Die Ambivalenz liegt in der Spannung zwischen der Feststellung der leistungsbezogenen Differenzen und der Offenheit gegenüber der potenziellen Entwicklung. Die Ergebnisse der Studie schließen an die Einschätzung von Müller (2017) an, dass „die Meritokratie ein ambivalentes Ideal der Leistungsgesellschaft“ (S. 57) sei, und zeigen, dass die Gerechtigkeitsorientierung auf der normativen Idee der legitimen Differenzherstellung basiert und dadurch die Selektion normalisiert.

#### *Unterricht als Ort der Zeit- und Beteiligungsambivalenz*

Die unterrichtlichen Strukturen werden vom Typus Optimierung ambivalent gedeutet, da der normative Anspruch, die unterrichtsbezogene Arbeit auch in der Freizeit durchzuführen, problematisiert wird. Darin zeigen sich „[d]ie Grenzen der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2017b, S. 138). Die angestrebte Trennung zwischen Unterricht und Freizeit wird handlungspraktisch insofern bearbeitet, dass der Unterricht als Ort stetiger Arbeit gesehen wird, welcher die Ressourcen zur Ausbalancierung und Leistungssteigerung bereithält. Die Effektivität der Nutzung der unterrichtlichen Zeit stellt dabei die Enaktierungsstrategie dar. Der Typus Resignation erlebt die zeitlichen Strukturen des Unterrichts als Bedrohung, da diese eine negative klassenöffentliche Leistungspositionierung hervorrufen können. Die individualisierte Bearbeitung von Aufgaben wird daher als institutioneller Machtmechanismus erlebt. Die Ergebnisse der Studie verweisen damit auf die von Budde (2013a) konstatierte Tendenz, dass die Individualisierung von Unterricht an die „Individualisierung von Bearbeitungszeit“ gekoppelt ist (ebd., S. 175). Die Bearbeitungsgeschwindigkeit wird mit schulischer Leistungsfähigkeit im Sinne von Begabung gleichgesetzt. Daher strebt der Typus Resignation nach Minimierung der unterrichtlichen Zeit an sich. Dagegen konnotiert der Typus Optimierung die institutionalisierte Kontrolle der Bearbeitung der Aufgaben

positiv, da dieser die Funktion der Entwicklungssteigerung zugeschrieben wird. Der Typus Optimierung strebt danach, die Bearbeitungszeit immer mehr zu verkürzen, indem die Effektivität der Zeitznutzung gesteigert wird. Der Typus Partikularisierung fokussiert die unterrichtlichen Strukturen entlang der sozialen Beziehungen, wobei die Orientierungen der Schüler\*innen aufgrund der peerkulturellen Zugehörigkeit teilweise als divergent zu den Orientierungen der Lehrpersonen gesehen werden. Der Typus Partikularisierung befindet sich in einem Spannungsverhältnis der Ausbalancierung der peerkulturellen Orientierung und der formalen Anforderungen, welche die Leistungsdarstellung im Unterricht beschränkt. Daher bestimmt die partikulare Zu- oder Abneigung die Art und Weise der Mitarbeit. Dies schafft die Räume für die entwicklungsbezogene Begleitung, aber auch für die Überschreitung der subjektiven Grenzen. Die Inhalte werden aus emotionalen bzw. sozialen Gründen anerkannt oder abgelehnt. Der Typus Regulierung erlebt dagegen die partikularisierende pädagogische Zuwendung als ambivalent, weil diese im Widerspruch zur Orientierung an der formalisierenden Durchsetzung des meritokratischen Leistungsprinzips steht. Der Typus Resignation erlebt Unterricht grundsätzlich als Ort der Ambivalenz, da dieser durch die Orientierung an der symbolischen Vermittlung und Begabung systematisch bestimmte Schüler\*innen-Gruppen ausschließt. Den vermittelten Inhalten wird keine praktische und lebensweltanschließende Anwendung attestiert. Die Heterogenität der Schüler\*innenschaft wird nicht anerkannt, sondern diese wird direkt in die Leistungsdifferenz überführt und in den hierarchischen Leistungspositionierungen manifestiert. Durch die implizite „Kanonisierung von Wissen“ (Falkenberg und Kalthoff 2008, S. 803), welche auch als Distinktionsmechanismus des Unterrichts fungiert, werden einige Fähigkeiten der Schüler\*innen strukturell nicht anerkannt bzw. abgewertet. Somit wird die Divergenzerfahrung hinsichtlich des eigenen Handlungspotenzials sowie der legitimierten Leistungsdifferenzen manifestiert.

Insgesamt zeigt sich die zeitliche Dimension als bedeutsame Kategorie über alle Typen hinweg. Während der Typus Optimierung und der Typus Regulierung die Maximierung der eigenen Arbeitszeit bzw. die Effektivitätssteigerung der inhaltlichen Vermittlung anstreben, streben der Typus Partikularisierung und der Typus Resignation nach Minimierung der unterrichtlichen Zeit. Dennoch charakterisiert sich der Typus Resignation durch ein ambivalentes Bild. Zwar versucht dieser, die Zeit zu minimieren, dennoch wird der unterrichtlichen Zeit die normative Aufgabe der Kompensation der herkunftsbedingten Differenzen zugeschrieben.

Der Befund der Bedeutsamkeit der zeitlichen Dimension für den individualisierten Unterricht wurde auch in anderen Ergebnissen der rekonstruktiven Unterrichtsforschung thematisiert (vgl. Breidenstein und Rademacher 2013; Budde 2013a). Die Ergebnisse dieser Studie erweitern die Befundlage zu den Deutungen der normativen Erwartungsstrukturen hinsichtlich deren handlungspraktischer Anschlussfähigkeit.

### *Leistung als unscharfes Konstrukt*

Der Typus Resignation befindet sich in einem ambivalenten Verhältnis zu den leistungsbezogenen Anforderungen. Zwar wird der Schule und dem Unterricht eine bedeutsame Funktion des Lernens zugesprochen, gleichzeitig werden die Lernprozesse direkt mit der Leistung verknüpft und in der Art und Weise von deren Organisation als Bedrohung erlebt. So werden Taktung und Kontrolle des individualisierten Lernens als implizite Leistungsanforderung gedeutet. Dadurch wird die Leistung als Zwang gesehen, welcher von den unterrichtlichen Strukturen verschleiert wird und dadurch seine Wirkung entfaltet. Der Typus Resignation ist durch eine grundsätzliche Orientierung der Ablehnung der Organisation des Bildungssystems gekennzeichnet, insbesondere wegen der Formalisierung der Abläufe und der Abstrahierung inhaltlicher Gegenstände, welche der Heterogenität der Schüler\*innen in einer Lerngruppe zuwiderlaufen. Die eigenen Wissensressourcen haben für die Leistungsherstellung keine Bedeutung und sind damit aufgrund der Orientierung der schulischen Leistung an Perfektion und Abstraktion wertlos. Das Problem der Leistungsbewertung in der Gemeinschaftsschule sieht der Typus Resignation im sozialen Vergleich der Leistungsniveaus zwischen den Schüler\*innen verschiedener Abschlussformen. Damit wird die sich abbildende Mehrgliedrigkeit des Schulsystems innerhalb einer Lerngruppe als besonders stigmatisierende Form der Selektion gesehen. Der Typus Optimierung nutzt die leistungsbezogenen Spielräume als Verbesserungsmöglichkeit der eigenen Leistung, z. B. durch das Anzeigen von Mehr-als-geforderter-Anstrengung und durch die kreative Ausgestaltung der Leistungsprodukte. Die sozialen Beziehungen innerhalb der Schüler\*innenschaft sind für den Typus eine bedeutsame Ressource der Leistungspotenzialssteigerung, weil diese die eigene Kreativität und Aufmerksamkeit erhöhen. Ablehnend positioniert sich der Typus Optimierung gegenüber denjenigen Schüler\*innen, welche die Zeit nicht optimal als wichtige Leistungsressource nutzen. Der Typus Optimierung sieht keine handlungspraktische Begrenztheit des eigenen Leistungspotenzials. Für den Typus Regulierung ist die

Unklarheit der Leistungsbewertung ein handlungspraktisches Problem, da die Konstruktion der Leistung an die schulische Aufgabe der Herstellung gesellschaftlicher Gerechtigkeit gekoppelt wird. Dieses Problem wird insofern handlungspraktisch bearbeitet, dass die Leistungsherstellung einem formalisierten Prozess unterliegt. Leistungsbezogene Gerechtigkeit ist für den Typus Regulierung nur dann gegeben, wenn die Leistungspositionen formalisiert begründet werden. Der Typus Regulierung koppelt die Leistung an die Vermittlungspraxis der Lehrperson und überprüft diese in einem Modus der evaluativen Bewertung. Der Typus Partikularisierung sieht Leistung als gruppenspezifisches Konstrukt und positioniert sich selbst weniger im oberen Leistungsspektrum. Damit werden die Leistungsunterschiede über die Begabungskonstruktion normalisiert und im Abarbeitungsmodus der unterrichtlichen Anforderungen handlungspraktisch bearbeitet. Durch das Begabungskonzept wird das eigene Leistungspotenzial, im Unterschied zum Typus Optimierung, begrenzend normalisiert. Nur die mündliche Beteiligung ermöglicht dem Typus Partikularisierung, eine Anschlussfähigkeit an den Leistungsdiskurs über die Eigenpositionierung herzustellen.

Die mündlich erbrachte Leistung wird von den Typen in differenter Art und Weise hinsichtlich ihrer Objektivität ab- bzw. aufgewertet. Während für die Typen Partikularisierung und Resignation durch die partikuläre Orientierung die mündliche Beteiligung einen gewissen Schutzraum innerhalb des Leistungsdiskurses darstellt, wertet der Typus Optimierung die mündliche Beteiligung als Leistung ab, da diese mehr als ein Bonus des Ausgleichs von Leistung gesehen wird und damit die *tatsächlichen* Leistungsunterschiede minimiert. Unter der Bedingung, dass die mündliche Beteiligung die Verstehensprozesse objektiv überprüft, schreibt der Typus Regulierung der mündlichen Bewertung eine wichtige Rolle zu. Die schriftliche Leistung wird von allen Typen normalisierend als objektiv fokussiert.

Die Überbrückung der Differenz zwischen Lernen und Leisten stellt ein wichtiges Thema dar. Die für die Leistung als konstitutiv gesehene Differenz zwischen korrektem und inkorrektem Wissen bedingt unterschiedliche Handlungsräume in der schriftlichen und mündlichen Domäne. Die stärkere Fokussierung der schriftlichen Leistung auf die Wiedergabe der Inhalte birgt die Gefahr, die eigenen Lernprozesse nicht performativ zum Ausdruck bringen zu können, da keine Nachjustierung der Verstehensprozesse im Moment der Leistungserbringung möglich ist. Damit wird die schriftliche Leistung objektiver als

die mündliche Leistung bewertet und eher anerkannt. Das von Breidenstein (2010) aufgeworfene dilemmatische Verhältnis von Lernen und Leistung aufgrund der nicht kausalen Feststellbarkeit des Lernens stellt die Schüler\*innen bezüglich der Enaktierung vor Herausforderungen. Die Notwendigkeit, das eigene Lernen für die Leistung zu performieren, setzt eine Decodierungsleistung der impliziten Anforderungsstrukturen voraus. Das Anzeigen des Lernprozesses als Element der Leistungsbewertung in der mündlichen Domäne zeigt die Problematisierung der Vermischung von Lern- und Leistungssituationen im Unterricht (siehe auch Häcker 2013; Luthiger 2014).

Ein zusätzlicher Befund der Studie ist die Rekonstruktion einer Normalisierung von binären geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzen. Die Gruppe der Schüler wird dabei als besonders negativ betroffen hervorgehoben. Den Schülerinnen wird eine höhere Anschlussfähigkeit an die Leistungsanforderungen attestiert, die an geschlechtsspezifische Eigenschaften wie Kreativität, Fleiß und Perfektionierungsstreben gekoppelt wird.

Über alle Typen hinweg zeigt sich eine Anerkennung des meritokratischen Prinzips, indem die schulischen Positionierungen entweder durch die eigene Leistung und Anstrengung oder durch den Glauben an die Begabung legitimiert werden. Dadurch fungiert das Konzept der Leistung als Legitimationsprinzip der schulischen Ordnung, unabhängig davon, ob daran handlungspraktisch angeschlossen werden kann oder nicht.

Hinsichtlich der Passungsverhältnisse dokumentiert sich, dass die habitualisierte Praxis des Formalismus und der Steigerung eine imaginative handlungspraktische Anschlussfähigkeit an die unterrichtlichen Anforderungsstrukturen herstellt, wohingegen die Orientierung an den sozialen und partikularen Bindungen handlungspraktische Konflikte für die Schüler\*innen erzeugt, da die normativen Entwürfe als imaginär gedeutet werden. Das Streben nach leistungsbezogener Zuschreibung und damit die Anerkennung der Selektion nivellieren mögliche Spannungen zwischen Erfolg und Noch-Nicht-Erfolg. Die hierarchisch aufgebauten Leistungsniveaus entlang der anvisierten Schulabschlüsse in einer Lerngruppe bringen die Schüler\*innen, welche sich als in einem unteren Leistungsspektrum positioniert erleben, in eine herausfordernde Situation. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die schulischen Erwartungsstrukturen als spannungsreich zur peerkulturellen Rahmung der Schüler\*innen stehen (siehe auch Rosenberg 2009; Wagner-Willi 2005). Des Weiteren weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Überlagerung der Leistungssituationen über die Lern- und Verstehensprozesse der Lerngruppe diese in ein

Konkurrenzverhältnis versetzt und damit die programmatische Idee des gemeinsamen Lernens konterkariert.

#### *Limitation der Studie und weitere Anschlüsse*

Das gewählte Erhebungsverfahren hat seine methodischen Grenzen darin, dass der Leitfaden sowie die Interviewsituation an sich in gewisser Weise die Relevanzsysteme der Schüler\*innen mit leiteten und die normativen Deutungen der Forscherin zum Konstrukt selbst in das Gespräch einfließen ließen (vgl. Fuhrmann et al. 2018, S. 118; Krüger 2016, S. 194). Fuhrmann et al. (2018) formulieren, dass die Standortgebundenheit besonders für die Erforschung von Leistung relevant ist. Die jugendkulturellen Prozesse konnten in der Studie nicht systematisch in den Fokus der Analysen genommen werden, auch wenn diese ohne jeglichen Zweifel wichtige strukturierende Kontexte des Erlebens von Schule darstellen (vgl. Hummrich und Kramer 2017). Da die soziale Herkunft und die Noten der Schüler\*innen nicht berücksichtigt wurden, bleibt offen, inwiefern das programmatische Ziel der Gemeinschaftsschule durch „die mit ihr verbundenen Ansprüche, allem voran eine Erhöhung der Chancengleichheit, zu leisten vermag“ (Bohl et al. 2019, S. 175). Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie auf differente fachspezifische Logiken verweisen, wurden die fachspezifischen normativen Leistungsanforderungen aus forschungspragmatischen Gründen nicht zu einem expliziten Gegenstand der Analysen gemacht.

Aus diesen Limitationen ergeben sich Anschlüsse für weitere Forschungen. Weiterführende Studien könnten unterschiedliche Schulformen untereinander kontrastieren, auch unter Einbeziehung von Fachspezifika und gesellschaftlichen Erfahrungsräumen. Damit wäre eine mehrdimensionale Typenbildung möglich, welche die Fragen der Sinn- und Soziogenese verbindet.

Werden die Ergebnisse resümierend vor dem Hintergrund der heterogenitätsorientierten Ansprüche der Gemeinschaftsschule betrachtet, besteht die fortwährende Herausforderung für diese Schulform darin, die Unterschiede der Schüler\*innen nicht unter der Herstellung der Leistungsdifferenz zu subsumieren. Damit bleibt offen, inwiefern durch die Aufgabe der Schule, die Leistung zu bescheinigen, die schulischen Strukturen in ihrer Logik konstant bleiben, und die Transformationsansprüche werden weiterhin infrage gestellt.

## Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2019). Einführung in die Soziologie. *Der Blick auf die Gesellschaft* (Lehrbuch, Band 1, 5., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, T. & Rieger-Ladich, M. (2008). Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In R. Schmidt & V. Woltersdorff (Hrsg.), *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu* (S. 103–124). Konstanz: UVK.
- Amling, S. & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung* 17 (3). doi:10.17169/fqs-17.3.2630.
- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plößer, M. & Rose, N. (2013). Wenn *Differenz* in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößer & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2009). Leistungsüberprüfungen und -beurteilungen. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (UTB, Bd. 8392, S. 323–330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (2008). Schule und Lernkultur. In B. Rendtorff (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (Schulpädagogik, S. 268–281). Stuttgart: Kohlhammer.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 155–169). Opladen: Barbara Budrich.
- Audehm, K. (2017). Macht. Einführung. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage, S. 672–685). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Baltzer, U. & Schönrich, G. (2002). Einleitung. In U. Baltzer & G. Schönrich (Hrsg.), *Institutionen und Regelfolgen* (S. 9–16). Paderborn: Mentis.
- Bayer, M. & Wohlkinger, F. (2017). Meritokratie und Gerechtigkeit in der Grundschule. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 167–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2011). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 37–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In S.-M. Köhler, N. Pfaff & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (1. Aufl., S. 413–426). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bittner, M. & Budde, J. (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (1. Auflage, S. 32–50). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Boer, H. d. & Deckert-Peaceman, H. (2009). Kinder und Schule – Rekonstruktionen der kindlichen Perspektive und ihre Bedeutung für die schulische Ordnung. In H. d. Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (1. Aufl., S. 21–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T. (2019). Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (UTB Schulpädagogik, S. 414–425).
- Bohl, T., Rohlf, C. & Wacker, A. (2019). Gemeinschaftsschulen. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8698, S. 162–178). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2003). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe* (S. 492–502). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems* (S. 291–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013a). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 50, S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.

- Bohnsack, R. (2017a). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b). *Praxeologische Wissenssoziologie* (UTB, Bd. 8708). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018a). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (UTB, Bd. 8226, 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 183–184). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018b). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 13, S. 211–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (UTB, Bd. 8226, 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 237–241). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010). Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., überarb. Aufl., S. 7–22). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Hoffmann, N. F. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (Heft 1, S. 17–50). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Böning, M. (2014). Illusio. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 129–131). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Bonnet, A. (2009). Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2), S. 219–240.
- Bonß, W., Dimbath, O., Maurer, A., Nieder, L., Pelizäus-Hoffmeister, H. & Schmid, M. (2013). *Handlungstheorie. Einführung* (Soziologische Theorie, 1. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Bourdieu, P. (Hrsg.) (1997). *Der Tote packt den Lebenden* (Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 2). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2006 [1987]). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658, [17. Dr.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012 [1987]). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658, 22. Auflage 2012). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (1. Aufl., S. 17–32). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (1. Aufl., S. 49–64). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bräu, K. & Schlickum, C. (Hrsg.) (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (1. Aufl.). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (6), S. 869–887.
- Breidenstein, G. (2014). Die Verschiebung von Sinnproblemen des Unterrichts auf die Noten. Studien zur alltäglichen Praxis der Zensurenggebung. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen SchVw NRW* (4), S. 104–106.
- Breidenstein, G. (2018). Schülerpraktiken. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 189–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2013). Vom Nutzen der Zeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), S. 336–356.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2016). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 60). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Zaborowski, K. U. (2013). Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurenggebung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 32, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brümmer, K. & Alkemeyer, T. (2017). Bausteine zu einer Geschichte ‚schweigenden Wissens‘. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage, S. 29–44). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Brüsemeister, T. & Kemper, T. (2019). Schule aus soziologischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8698, S. 64–74). Münster: Waxmann.

- 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.
- Budde, J. (2013a). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42, S. 169–185). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2013b). Einleitung: Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42, S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft, S. 21–38). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- 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* (1. Aufl., S. 13–26). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. (2019). Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft. In K. Walgenbach (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre* (1. Auflage, S. 181–211). Frankfurt: Campus.
- Budde, J., Hietzge, M., Kraus, A. & Wulf, C. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Collins, H. (2012). Drei Arten impliziten Wissens. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven* (1. Aufl., S. 91–107). Weilerswist: Velbrück-Wiss.
- Decristan, J. & Jude, N. (2017). Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (1. Aufl., S. 109–122). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Deppe, U. (2019). Identität und Habitus. Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20 (1), S. 73–89.
- Dietrich, F. & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 259–292). Wiesbaden: Springer VS.

- Dohse, W. (1995). Die Funktionen der Zensur. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte* (Beltz Grüne Reihe, 9. Aufl., S. 56–61). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2013). Bildungsbeteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (Bildungssoziologische Beiträge, 3. Auflage, S. 103–129). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Dröge, K., Neckel, S. & Somm, I. (2010). Das Leistungsprinzip als Deutungsressource. Zur Rekonstruktion von gesellschaftlichem Bewertungswissen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., überarb. Aufl., S. 203–215). Opladen: Barbara Budrich.
- Durkheim, E. ([1895] 1976). *Die Regeln der soziologischen Methode* (4 rev.). Neuwied: Luchterhand.
- Eickelpasch, R. (1982). Das ethnomethodologische Programm einer „radikalen“ Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie* 11 (1), S. 7–27.
- Engel, J. & Paul, H. (2017). Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage, S. 107–119). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Falkenberg, M. & Kalthoff, H. (2008). Das Feld der Bildung. Schulische Institutionen, Schulbevölkerung und gesellschaftliche Integration. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2, 1. Aufl., S. 797–816). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldhoff, T., Reh, S., Klieme, E., Mattes Monika, Wurster, Sebastian, Steinert, B., Dohrmann, J. & Schmid, C. (2020). Schulkulturen im Wandel – Potenziale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 433–445). Opladen: Barbara Budrich.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagel, W., Specht, W. & Vöth-Szusdiara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule* (Soziologie der Schule, II). Weinheim: Beltz.
- Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektive auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft, S. 165–192). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (UTB, Bd. 2649, 3., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Fuhrmann, L., Kotzyba, K. & Lindacher, T. (2018). Normativität in der qualitativ-rekonstruktiven Forschungspraxis. Exemplarische Analysen und fallübergreifende Perspektiven. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 68, S. 113–131). Wiesbaden: Springer VS.

- Garfinkel, H. (1973). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Rororo-Studium, Bd. 1, S. 189–214). Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt.
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1976). Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In E. Weingarten, F. Sack & J. Schenkein (Hrsg.), *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 71, 1. Aufl., S. 130–176). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geimer, A. (2014). Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von diskursiven Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 39 (2), S. 111–130. doi:10.1007/s11614-014-0121-y.
- Geimer, A. (2019). Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen für die künstlerische Praxis. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20 (1), S. 157–174.
- Gellert, U. (2012). Pedagogic Device. Ein Instrument für die Analyse impliziter Prinzipien mathematischer Unterrichtspraxis. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (Bildungssoziologische Beiträge, S. 165–190). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Gellert, U. (2013). Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42, S. 211–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2), S. 288–311. doi:10.1007/s11618-008-0019-1.
- Gellert, U., Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Sertl, M. (2014). Soziale Differenzen und Unterricht – soziale Differenzen im Unterricht. Eine theoretische Diskussion zur „Leistung“ im Unterricht. *Erziehung und Unterricht* (3–4), S. 313–324.
- Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenzen in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung Ethnischer Differenz in der Schule*. ProQuest Ebook Central: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode* (Pädagogische Fallanthologie, Bd. 1: Unterricht). Opladen: Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Häcker, T. (2013, November). *Ein veränderter Unterricht braucht einen veränderten Umgang mit Leistung*, Rostock. [http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Haecker1\\_AA\\_Unterricht-und-Leistung-\\_Schulkongress-HRO\\_1-1.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Haecker1_AA_Unterricht-und-Leistung-_Schulkongress-HRO_1-1.pdf). Zugegriffen: 2. Februar 2017.

- Heinze, T. (1980). *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS.
- Heller, V. & Kotthoff, H. (2020). Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Zur Einführung in diesen Band. In H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (1. Auflage, S. 7–24).
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63–80.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 111–140). Opladen: Barbara Budrich.
- Herzmann, P. (2018). Lernen sichtbar machen. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 171–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage, S. 355–365). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 19). Wiesbaden: Springer VS.
- Hollstein, O., Leonhard, T. & Schlickum, C. (2019). Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8698, S. 54–63). Münster: Waxmann.
- Hopmann, S. T. & Bauer-Hofmann, S. (2015). Das „Equity-Paradox“. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 93–104). Wiesbaden: Springer VS.
- Hössl, A. (2006). Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung. Die Grundschule aus der Sicht der Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1 (4), S. 481–495.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation* (Basiswissen Sozialisation, Bd. 5, 1. Aufl. 2017). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 63–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016). Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven* (narr studienbücher, S. 9–20). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- 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* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 13, S. 41–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der Heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht* (S. 19–34). Weinheim: Beltz.
- Jahr, D. & Nagel, F. (2018). Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. Zum Spannungsverhältnis differenter Perspektiven und zu ihren forschungspraktischen Herausforderungen. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 68, S. 191–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Jürgens, E. (2010). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht* (7., überarb. Aufl.). Sankt Augustin: Academia-Verl.
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie* 25 (2), S. 106–124.
- Kalthoff, H. (2000). „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (3), S. 429–446.
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (6), S. 867–882.
- Kalthoff, H. & Falkenberg, M. (2008). Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer-Schüler-Medien. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2, 1. Aufl., S. 909–930). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalthoff, H., Rieger-Ladich, M. & Alkemeyer, T. (2015). Bildungspraxis – eine Einleitung. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte* (Erste Auflage, S. 9–33). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Khan-Zvornicanin, M. (2018). Soziale Altenhilfe in der Einwanderungsgesellschaft. Zur Kopplung von Dokumentarischer Methode und poststrukturalistischer Diskursanalyse. In R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblov-Poser (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse* (S. 216–233). Opladen: Barbara Budrich.
- Klaas, M. (2007). Die Perspektive von SchülerInnen im Diskurs um Unterrichtsqualität. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht. entwickeln, erfassen und bewerten*



- (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 11, 1. Aufl., S. 213–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 805–818. URN: urn:nbn:de:0111-opus-87822 - DOI: 10.25656/01:8782. Zugegriffen: 14. November 2016.
- Klinkisch, E.-M. (2015). *Halbbildung oder Anerkennung? Perspektiven kritischer Bildung in der Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klomfaß, S. (2017). Neue Schulformen, neue Ungleichheiten. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 207–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (1), S. 125–143. doi:10.1007/s11618-008-0007-5.
- Köller, O. & Maaz, K. (2017). Soziale Disparitäten bei Abiturleistungen. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer VS.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus* (Einsichten Themen der Soziologie, 3., unveränderte Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kraus, A. (2017). Einführung. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage, S. 18–28). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Krüger, J. O. (2016). Kein normaler Unterricht? Eine diskursanalytische Annäherung an fünf Schülerinterviews zu einem Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, v.53, S. 181–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Krummheuer, G. (1992). *Lernen mit Format. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kruse, J., Biesel, K. & Schmieder, C. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz* (Qualitative Sozialforschung, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kumoll, K. (2014). Strategie. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 225–227). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Künzli, R. (2001). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (3), S. 405–414.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (UTB, Bd. 8303, Dr. nach Typoskript, 2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landesregierung Schleswig-Holstein. (2019). Landesverordnung über Gemeinschaftsschulen. GemVO. <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=GemSchulV+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true&aiz=true>.

- Lauterbach, W. (2012). Sekundäre Bildung in Deutschland. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 573–593). Wiesbaden: Springer VS.
- Leser, C. (2016). Vermitteln und Bewerten im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 5 (1), S. 9–27. doi:10.3224/zisu.v5i1.01.
- Liegmann, A. B. (2016). Die Ordnungen der Schulformen. Ein bundesweiter Vergleich der Schulformen mit mehreren Bildungsgängen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2001). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (2), S. 457–474.
- Luthiger, H. (2014). *Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 605). Münster: Waxmann.
- Maaz, K. & Köller, O. (2019). Einführung zu IV: Der Sekundarschulbereich. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (UTB Pädagogik, S. 505–506).
- Mägdefrau, J. (2019). Unterrichten in den Sekundarstufen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (UTB Schulpädagogik, S. 112–121).
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens* (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 9). Frankfurt am Main.
- Mangold, W. (1967). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen und Methoden* (Gesellschaft und Erziehung, Bd. 2). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Mannheim, K. (1964a). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 91–154). Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1964b). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierten Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16 (2), S. 211–229.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010). *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Matthes, J. & Schütze, F. (1973). Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Rororo-Studium, Bd. 1, S. 11–54). Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt.
- Mayer, R. (2015). Inszenierungen von Leistung. Normative und normalisierende Aspekte des Leistungsbegriffs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (Pädagogik – Perspektiven, S. 109–134). Paderborn: Schöningh.

- Meier, M. (2015). Greta oder über die Praktiken des Schulerfolgs. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (1. Aufl., S. 65–78). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Meister, N. & Hollstein, O. (2018). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 123–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meulemann, H. (1999). Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (3), S. 305–324.
- Müller, H.-P. (2017). Von der Meritokratie zur Expertokratie? Bedeutung und Wandel des Leistungsideals „sozialer Gerechtigkeit“. In B. Aulenbacher, M. Dammayr, K. Dörre, W. Menz, B. Riegraf & H. Wolf (Hrsg.), *Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus* (Arbeitsgesellschaft im Wandel, 1. Auflage, S. 46–63). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Müller, H.-R. (2020). Subjektivität. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (Handbuch, S. 53-64). Wiesbaden: Springer VS.
- Naujok, N., Brandt, B. & Krummheuer, G. (2008). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 779–799). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018). Konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (UTB, Bd. 8226, 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 131–133). Opladen: Barbara Budrich.
- Nikolai, R. (2019). Zweigliedriges Schulsystem. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8698, S. 94–102). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (1), 61–74.  
doi:10.1007/s11618-007-0006-y.
- Nohl, A.-M. (2012a). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2012b). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, 4. Aufl. 2012). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4 (2), S. 115–136.
- Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (utb Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959, S. 15–29). Opladen: Barbara Budrich.

- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (Heft 1, S. 51-64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Ophuysen van, S., Lintorf, K. & Harazd, B. (2013). Zur Qualität professioneller pädagogischer Diagnostik im Schulalltag – Forschungsbefunde und -desiderate. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven; Festschrift für Wilfried Bos* (S. 187–201). Münster: Waxmann.
- Otterspeer, L., Wernke, S. & Zierer, K. (2019). Unterrichten im Spannungsfeld verschiedener Wissensquellen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (UTB Schulpädagogik, S. 24–31).
- Petersen, D. (2016). Die Herstellung der Lernkultur an einer Gemeinschaftsschule. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 98–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petersen, D. & Asbrand, B. (2013). Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14 (1), S. 49–65.
- Pollmanns, M. (2014). Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten. Zur Selbstevaluation von Lern- und Bildungsprozessen. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 345–367). Opladen: Barbara Budrich.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Bd. 692, 2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). (2008). *Gemeinschaftsschule: Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen* (Beltz Bibliothek, 1. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Prose, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2018a). *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018b). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft, S. 241–258). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Rademacker, H. (2008). Gemeinschaftsschule. Jugendhilfe und Schule arbeiten gemeinsam für gleiche Bildungschancen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Gemeinschaftsschule: Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen* (Beltz Bibliothek, 1. Aufl., S. 167-180R). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 47). Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (1. Aufl., S. 27–42). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Rohlf, C. (2013). Die subjektive Bedeutung von Schule und formaler Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern an Brennpunktschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 3 (3), S. 195–218. doi:10.1007/s35834-013-0072-6.
- Rose, N. & Gerkmann, A. (2015). Differenzierung unter Schüler\_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16 (2), S. 191–210.
- Rosenberg, F. v. (2009). Kollektive Ver- und Bearbeitungsformen von Peergroups in der Schule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (1), S. 115–127.
- Rösner, E. (2004). *Schulentwicklung in Schleswig-Holstein. Veränderungen der Schulstruktur in Schleswig-Holstein als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen*. Gutachten des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund. [http://aba-fachverband.org/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload\\_2007/schule/Roesner\\_Gutachten\\_SH\\_2004-09-19-Gemeinschaftsschule.pdf](http://aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/schule/Roesner_Gutachten_SH_2004-09-19-Gemeinschaftsschule.pdf). Zugegriffen: 5. April 2017.
- Saalmann, G. (2014). Praxis. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe, S. 199–203). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Sansour, T., Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.) (2018). *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (Pädagogische Differenzen). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, A. (2015). *Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Schäfer, A. (2018). Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (Pädagogische Differenzen, S. 11–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schilmöller, R. (2011). Lern- und Leistungskultur im Unterricht. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft 3* (UTB, Bd. 8438, Studienausgabe, S. 419–426). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmidt, R. (2018). Praxeologisieren. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (1. Auflage, S. 20–31). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 2. Aufl., S. 285–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroer, M. (2014). Soziologie der Aufmerksamkeit. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66 (2), 193–218. doi:10.1007/s11577-014-0254-9.
- Semper, I., Mende, L. & Berkemeyer, N. (2017). Schul- und Unterrichtsforschung. Thematische Einführung in die einzelnen Abschnitte. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (Lehrbuch, [1. Auflage], S. 31–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Senge, K. & Graf, A. (2017). Institutionen, Organisationen und implizites Wissen. Zum Verhältnis von implizitem Wissen, Macht und sozialer Ungleichheit. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage, S. 686–699). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (Bildungssoziologische Beiträge, 3. Auflage, S. 19–38). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Sturm, T. (2016). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 5 (1), S. 63–76. doi:10.3224/zisu.v5i1.04.
- Sturm, T. (2018). (Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenschaftlicher Perspektive. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (1. Auflage, S. 51–66). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe I. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581–595). Opladen: Barbara Budrich.

- Tillmann, K.-J. (2013). *Schulstrukturen in 16 deutschen Bundesländern. Zur institutionellen Rahmung des Lebenslaufs* (NEPS Working Paper, Bd. 28). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Vogd, W. (2004). Ärztliche Entscheidungsfindung im Krankenhaus. Komplexe Fallproblematiken im Spannungsfeld von Patienteninteressen und administrativ-organisatorischen Bedingungen. *Zeitschrift für Soziologie* 33 (1), S. 26–47.
- Vogd, W. & Amling, S. (2017). Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9–40). Opladen: Barbara Budrich.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Wiesbaden: Springer VS.
- Wacker, A. (2017). Schulstruktur und Zweigliedrigkeit: Umbau des Bildungssystems. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (1. Aufl., S. 191–206). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2018). Soziale Interaktion und soziale Ungleichheit. Ein Versuch. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19 (1–2/2018), S. 31–46. doi:10.3224/zqf.v19i1-2.03.
- Winter, F. (2016). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49, 7., erw. Ausg.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 35). Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Wittek, D. (2016). Pädagogische Professionalisierung angesichts individualisierenden Unterrichts – Befunde einer Fallstudie an Berliner Gemeinschaftsschulen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 114–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wrana, D. (2020). Wissen. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (Handbuch, S. 133–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Zinnecker, J. (Hrsg.). (1975). *Der Heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte u. Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen u. vom Lernen in d. Pausen* (Rororo Sachbuch, Orig.-Ausg, S. 29–121). [Reinbek bei Hamburg]: Rowohlt.

## Danksagung

Selbstverständlich können diese wenigen Worte nicht meinen großen Dank an die vielen Menschen, die mich während der Promotionszeit unterstützt und motiviert haben, ausdrücken. Dennoch ist es mir ein wichtiges Anliegen, an dieser Stelle einige persönliche Worte anzuführen.

Bei Prof. Dr. Jürgen Budde bedanke ich mich herzlich zuerst für die Übernahme der Betreuung des Dissertationsvorhabens in einer für mich mit vielen Unsicherheiten verbundenen Zeit. Dies hat mir Mut und Zuversicht gegeben die Qualifikationsarbeit zu verfassen. Besonders bedanke ich mich für die fachliche Begleitung während der Jahre der Fertigstellung und für die Ermöglichung mit weiteren Expert\*innen der Dokumentarischen Methode in unterschiedlichen Workshops ins Gespräch zu kommen.

Prof. Dr. Christine Thon danke ich herzlich für die Übernahme des Zweitgutachtens und für die kritischen, konstruktiven und fachlichen Hinweise zu meinem Vorhaben sowie für ihren anerkennenden und wertschätzenden Umgang in ihrem Arbeitsbereich.

Den Mitwirkenden an den Promotionskolloquien von Prof. Dr. Jürgen Budde, Prof. Dr. Christine Thon und an der Herbstwerkstatt Interpretative Forschung von Prof. Dr. Bettina Dausien, Prof. Dr. Paul Mecheril, Dr. Daniela Rothe gilt ein herzlicher Dank für die kritischen Perspektiven auf mein Vorhaben. Für die freundschaftliche Unterstützung in den Höhen und Tiefen des Fertigstellungsprozesses, für den Zuspruch von Mut, für die immer wieder aufbauenden Worte und für die kritisch-konstruktiven, den Punkt treffenden Hinweise bedanke ich mich bei Dr. Thomas Fischer. Für ihre Geduld sowie für die wichtigen Nachfragen, die mir halfen, mich aus den Weiten der Interpretationsprozesse in Richtung Verschriftlichung zu bewegen, richte ich meinen Dank an Dr. Gabriela Bitai aus. Meinen Freund\*innen und Kolleg\*innen Dr. Sascha Kabel, Dr. Julia Wolke und Maria Albers danke ich für die vielen Kilometer der Spazier(gedanken)gänge um den Campus, für warme Mittagsspeisen, für offene Ohren und für viele Liter Kaffee. Dr. Michael Meier danke ich für die Bereitstellung seines Büros während der schwierigen Zeit der Coronapandemie, wodurch ich die Fertigstellung dieser Arbeit dennoch voranbringen konnte. Ganz besonderer Dank gilt allen Schüler\*innen, die über ihre Erfahrungen in der Schule und im Unterricht diskutierten und dadurch einen Einblick in deren Alltag und deren Perspektiven ermöglichten. Mein ganz persönlicher Dank gilt Michael, Angelina und Markus für deren Geduld, das unerschütterliche Vertrauen und das Verständnis für die



---

vielen späten Arbeitsstunden und Wochenenden, die ich nicht im Kreise der Familie verbringen konnte. Auch wenn meine Mama so weit entfernt wohnt, hatte ich dennoch immer ein ganz inniges Gefühl der Unterstützung und Zuversicht.