



Julia Steinwand

„Lola, du musst mir helfen“

Differenzverhältnisse in aufgabenbezogenen
Bezugnahmen zwischen Schüler*innen in der Planarbeit
individualisierten Sekundarschulunterrichts

**Sekundarschule
Unterricht
Schüler*innen-Praktiken
Video-Ethnografie
Adressierungsanalyse
Subjektivierung
Differenz**

Julia Steinwand
„Lola, du musst mir helfen“

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons](#)
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)
[4.0 International Lizenz](#).



erschienen als Band 14 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2024

Julia Steinwand

„Lola, du musst mir helfen“

Differenzverhältnisse in
aufgabenbezogenen Bezugnahmen
zwischen Schüler*innen in der
Planarbeit individualisierten
Sekundarschulunterrichts

Erziehungswissenschaftliche
Studien

Band 14

Universitätsverlag Göttingen
2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeber:innen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Ariane Willems (Schriftleitung), Prof. Dr. Klaus-Peter Horn,
Prof. Dr. Katharina Kunze, Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein,
Prof. Dr. Hermann Veith

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
(<https://www.uni-goettingen.de/ife>)

Die vorliegende Arbeit wurde von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen unter demselben Titel als Dissertation angenommen.

Dieses Werk ist auch als freie Onlineversion über die Verlagswebsite sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) zugänglich. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Julia Steinwand
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer



© 2024 Universitätsverlag Göttingen, Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-623-3
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2024-2529>
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	11
2 Differenzverhältnisse zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht – Programmatische und empirische Perspektiven.....	17
2.1 Individualisierter Unterricht als Antwort auf die Heterogenität von Lerngruppen – Programmatische Perspektiven auf Differenzen zwischen Schüler*innen.....	18
2.2 Individualisierter Unterricht als Ort der Produktion von Differenz – Rekonstruktionen der Genese von Differenzverhältnissen.....	22
2.2.1 In Praktiken individualisierten Unterrichts werden spezifische Differenzkategorien wirksam.....	24
2.2.2 In aufgabenbezogenen Schüler*innen-Interaktionen entfalten sich A-/Symmetrien.....	26
2.2.3 In der pädagogischen Ordnung individualisierten Unterrichts nehmen Schüler*innen differente Subjektpositionen ein.....	34
2.3 Differenzverhältnisse in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht – Anschlussmöglichkeiten.....	37

3 Differenzverhältnisse zwischen Schüler*innen als Relationen normativ konstituierter Subjekte in (Unterrichts-)Praktiken – Theoriegeleitete Gegenstandsbestimmung.....	39
3.1 Differenzverhältnisse – Sozialtheoretische Bezüge.....	41
3.1.1 Die Konstitution von Subjekten und deren Relationen in Praktiken.....	41
3.1.2 Die Bedeutung von Normen für die relationierende Konstitution von Subjekten.....	46
3.1.3 Differenzverhältnisse als Relationen normativ konstituierter Subjekte – Methodologische Implikationen und heuristische Konzepte.....	50
3.2 Differenzverhältnisse im Unterricht – Gegenstandstheoretische Wendung.....	56
3.2.1 Pädagogische Praktiken.....	58
3.2.2 Pädagogische Differenzverhältnisse	60
3.2.3 Funktionen und Formen des Zeigens – Heuristische Konzepte	61
3.3 Gegenstandsbestimmung und Erkenntnisinteresse	64
4 Strategien und Praktiken der Erforschung der praktischen Herstellung von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht – Methodologie und Methoden.....	67
4.1 Praktiken beobachten und dokumentieren – Methodologische Überlegungen.....	68
4.2 Praktiken des Forschens.....	74
4.2.1 Feld, Feldzugang und Untersuchungsanlage	79
4.2.2 Forschungspraktiken im Feld	82
4.2.3 Forschungspraktiken außerhalb des Feldes	89
4.2.4 Reflexion der Forschungspraxis	106
4.3 Resümee zur methodologischen und methodischen Anlage der Studie.....	110
5 Im Arbeiten bleiben, wieder ins Arbeiten kommen und ‚richtig‘ arbeiten im individualisierten Unterricht – Empirische Analysen.....	113
5.1 Im Arbeiten bleiben: Progressionen absichern.....	115
5.1.1 Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?	116
5.1.2 Ich will nur was gucken.....	132
5.1.3 Keiner darf so weit sein wie ich.....	144

5.1.4	Zeig mal, was de kannst.....	152
5.1.5	Praktiken, Subjektpositionen und ihre Relationen in Bezugnahmen, die Progressionen absichern.....	159
5.2	Wieder ins Arbeiten kommen: Die Weiterführung von Progressionen anbahnen.....	162
5.2.1	Ich komm' da nicht weiter.....	163
5.2.2	Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?	173
5.2.3	Lola, du musst mir helfen.....	186
5.2.4	Komm, du setzt dich mal dazu.....	200
5.2.5	Praktiken, Subjektpositionen und ihre Relationen in Bezugnahmen, die die Weiterführung von Progressionen anbahnen.....	212
5.3	'Richtig' arbeiten: Das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen	217
5.3.1	Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?.....	218
5.3.2	Weil du mit Miri quatschst	234
5.3.3	Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft	242
5.3.4	Lena, setz dich mal auf deinen Platz.....	248
5.3.5	Praktiken, Subjektpositionen und ihre Relationen in Bezugnahmen, in denen das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird.....	255
5.4	Praktiken, Subjektpositionen und Relationen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht.....	261
6	Die Mit-/Zuständigkeit von Schüler*innen für die eigene Progression und die Progression anderer in aufgabenbezogenen Bezugnahmen im individualisierten Unterricht – Ergebnisdarstellung	269
6.1	Zur Normativität der Mit-/Zuständigkeit.....	270
6.1.1	Progressionen absichern	273
6.1.2	Die Weiterführung von Progressionen anbahnen.....	274
6.1.3	Das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen.....	276
6.1.4	Resümee	278
6.2	Zur Sozialität der Mit-/Zuständigkeit.....	280

6.2.1 Gegenseitiges Beobachten und Deuten sind für Verhältnisse der Mit-/Zuständigkeit konstitutiv	280
6.2.2 In Verhältnissen der Mit-/Zuständigkeit wird Ähnlichkeit hergestellt	283
6.2.3 Mit-/Zuständigkeit stellt Schüler*innen vor aporetische Anforderungen	285
6.2.4 Resümee	287
6.3 Subjektivierung durch Mit-/Zuständigkeit	288
6.4 Reflexion der Ergebnisse zur Mit-/Zuständigkeit in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht	291
Literaturverzeichnis	303

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erhebungsphasen und zentrale Datensorten, Teilprojekt GemSe.....	81
Tabelle 2: Umfang der Datenerhebung, Teilprojekt GemSe.....	81
Tabelle 3: Ausschnitt aus einem Szenischen Verlauf.....	91
Tabelle 4: Ausschnitt aus einer Szenischen Beschreibung.....	95
Tabelle 5: Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen	106

1 Einleitung

*„Lola, du musst mir helfen“ – sagt die Schülerin Judith¹ zu ihrer Sitznachbarin am Gruppentisch in der Planarbeitszeit (vgl. Kapitel 5.2.3). Judith erbittet keine ‚Hilfe‘, sie fordert sie vehement ein. Als wer erscheint ihre Mitschülerin Lola in dieser Aufforderung? Als eine, die helfen kann – und helfen muss? Wie positioniert sich Judith mit dieser Aufforderung gegenüber Lola? Als eine, die Hilfe braucht und diese einfordern, also andere Schüler*innen legitimerweise auf Hilfe verpflichten kann? Und wie verleiht Judith der Forderung Legitimität, dass sich Lola, zuungunsten der Aufrechterhaltung ihres eigenen Arbeitsprozesses, Judith helfend zuwenden ‚muss‘? Welche Möglichkeiten bleiben wohl Lola, sich zu Judiths Forderung ins Verhältnis zu setzen? Und nicht zuletzt – wie positioniert Judith mit dieser Aufforderung Lola und sich selbst vor jenen Schüler*innen, die mit ihnen am Gruppentisch sitzen?*

Die Aufforderung „Lola, du musst mir helfen“ fordert nicht nur die Angesprochene zu einer Reaktion auf – beim Lesen provoziert sie geradezu Fragen an die Situation, in der sie geäußert wird: In welchen Praktiken der Planarbeit im individualisierten Unterricht einer Sekundarschulklassse beziehen sich Schüler*innen aufeinander *und* auf ihr unterrichtliches Tun? Welche Positionen halten diese Praktiken für die an ihnen Beteiligten bereit – und wie sind Schüler*innen auf diesen Positionen zueinander

¹ Selbstverständlich wurden die Namen der Beforschten im Zuge der Datenaufbereitung anonymisiert!

und zu anderen am Unterricht Beteiligten relationiert? Mit diesen beiden Fragekomplexen ist das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit benannt: Ich interessiere mich für die Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in den Praktiken eines Unterrichts, der – wie etwa in einer Darstellung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin (SenBJF 2021) zur ‚Berliner Gemeinschaftsschule‘ formuliert wird – „für längeres gemeinsames Lernen und das Ziel, durch individuelles Fördern und Fordern Chancengleichheit zu erhöhen, soziale Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln“ (ebd., S. 3), steht.

Diese, aus bildungsadministrativer Perspektive formulierte, Zielsetzung für solche Sekundarschulen, die als ‚Gemeinschaftsschulen‘ explizit auf eine „äußere Fachleistungsdifferenzierung“ (SenBJF 2021, S. 5) ihrer Schüler*innenschaft verzichten, korrespondiert mit der Programmatik individualisierten (Sekundarschul-)Unterrichts, die die Heterogenität von Lerngruppen nicht nur voraussetzt, sondern zur Begründung einer pädagogisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung macht, die verspricht, qua differenzierter Lernangebote – wie der (Wochen-)Planarbeit (vgl. Vaupele 2014, S. 10) – das ‚individuelle Fördern‘ von Schüler*innen zu ermöglichen und damit gerade auch im Sekundarschulbereich einer, mit der leistungsbezogenen Differenzierung von Schüler*innen im mehrgliedrigen Schulsystem in Verbindung gebrachten, Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule kompensatorisch entgegen zu treten (vgl. Hurrelmann 2013, S. 458f.). Dass im programmatischen wie im wissenschaftlichen Diskurs über individualisierten Unterricht die Begriffe ‚Heterogenität‘ (von Lerngruppen) und ‚Individualität‘ (von Schüler*innen) vor allem als Konstruktion von Differenz zwischen Schüler*innen entlang von, ihnen ontologisierend zugeschriebenen und legitimerweise unterrichtlich zu bearbeitenden, Merkmalen (wie: ‚Lernvoraussetzungen‘) wirksam werden, wurde bereits vielfach dekonstruiert (vgl. expl. Rabenstein & Steinwand 2013).

Vonseiten der, an der im Unterrichtsvollzug situierten Konstruktion von Differenz interessierten, qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung liegen mit Blick auf für individualisierten Unterricht charakteristische dezentrierte Arrangements, wie der individuellen Auseinandersetzung von Schüler*innen mit unterrichtlichen Aufgaben in der Frei- oder Planarbeit, Befunde zu einer Vielzahl von Praktiken vor, in denen Schüler*innen vornehmlich in Prozessen der Konstruktion von ‚Selbstständigkeit‘ differenziert werden (vgl. Martens 2018). So ist „individualisierender Unterricht keineswegs (nur) als Antwort auf eine zunehmend als heterogen wahrgenommene Schüler*innenschaft zu verstehen [...], sondern [wirkt] vielmehr selbst in Bezug auf Schulleistung auch differenzierend“ (Rabenstein et al. 2018b, S. 150). Während die pädagogische Praxis individualisierten Unterrichts empirisch „als eine Praxis des ‚doing difference‘“ (Balzer & Ricken 2010, S. 62) vor allem mit Blick auf Praktiken, „die vorrangig Lehrenden zugeschrieben werden“ (Breidenstein 2018, S. 190), in den Blick gerät, werden Praktiken, in denen Schüler*innen im Rahmen der Aufgabenbearbeitung aufeinander Bezug nehmen, bislang kaum als Differenzierungsgeschehen erforscht. Dabei sind aufgabenbezogene Bezugnahmen zwi-

schen Schüler*innen als konstitutiv für individualisierten Unterricht zu veranschlagen: Neben Formen ‚kooperativen Lernens‘ (vgl. Eckermann 2017) sind vor allem sich spontan im Kontext von Einzelarbeit in Planarbeitsphasen ereignende Situationen schüler*innenseitigen ‚Helfens‘ programmatisch erwünscht – insofern sie versprechen, „Heterogenität als produktive Ressource für Erziehung und Bildung zu nutzen“ (Wenning 2007, S. 28). Empirisch wird das aufgabenbezogene Helfen unter Schüler*innen als Strategie der „Ausweitung“ der „Ressource Lehrkraft“ (Breidenstein 2014, S. 42) rekonstruiert, die auf eine grundlegende „Hilfsbedürftigkeit“ (Oswald & Krappman 1988, S. 63) von Schüler*innen in Einzelarbeitsphasen antwortet. Insbesondere für den als Planarbeit angelegten (Grundschul-)Unterricht liegen Befunde vor, die an einer Unterscheidung verschiedener ‚Handlungen‘ interessiert sind und auf die Bildung von ‚Typen‘ aufgabenbezogener schüler*innenseitiger Bezugnahmen zielen – und diese vor allem auf ihre ‚Lernförderlichkeit‘ hin befragen (vgl. Hackbarth 2017; Naujok 2000; Wagener 2014). Zwar zeigt sich, dass ‚gegenseitiges Helfen‘ durch (wissensbezogene) Asymmetrien zwischen Schüler*innen gekennzeichnet ist, die auch auf der „Beziehungsebene“ (Wagener 2014, S. 120) wirken – eine mikrologische Untersuchung aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen, die die Machtförmigkeit der Formierung von Subjekten in Verhältnissen der Differenz (vgl. expl. Butler 2017) in Rechnung stellt, steht bislang gleichwohl noch aus.

Auf dieses Desiderat reagiert die vorliegende Studie, die die Genese von Differenzverhältnissen in solchen Praktiken erforscht, in denen sich Schüler*innen in der Planarbeit im individualisierten Unterricht einer Sekundarschulklasse aufeinander und auf ihr unterrichtliches Tun beziehen.

Mit der Justierung des forschenden Blicks auf unterrichtliche Praktiken ordnet sich die Studie in sozialwissenschaftlich informierte Zugänge der Unterrichtsforschung ein. An praktiken- (vgl. expl. Schatzki 1996) und anerkennungstheoretische Bezüge (vgl. expl. Butler 2006) anschließend, bestimmt sie Unterricht als praktisches Geschehen, innerhalb dessen sich mit der Formierung von Subjektpositionen und ihrer Relationierung zueinander prozesshaft Differenzverhältnisse zwischen den Beteiligten ausbilden. Als praktisches Geschehen ist Unterricht in seinem Vollzug beobachtbar und damit ethnografischen Strategien der Datengewinnung und -analyse zugänglich (vgl. Breidenstein 2010). Diese Studie wählt ein video-ethnografisches Vorgehen, insofern dies einen forscher*innen-, aber nicht ortsgebundenen Mitvollzug des beforschten (dezentrierten) unterrichtlichen Geschehens sowie eine sukzessive Fokussierung des forschenden Blicks auf feldspezifische Relevanzen ermöglicht – und das beobachtete Geschehen in Form von Videografien ‚konserviert‘, die nachträglich mikrologisch zu erschließen sind, auch im Detail und über längere zeitliche Verläufe hinweg.

Das Feld, in dem diese Studie ihr Forschungsinteresse verfolgt, ist der individualisierte Unterricht – genauer seine Planarbeitsphasen – einer Schulklasse in einer großstädtischen Sekundarschule, die auf äußere Fachleistungs- und Jahrgangsdiffe-

renzung verzichtet. Eingelagert in das Forschungsprojekt „Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen. Ethnographische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen“ (GemSe)² konnte der Unterricht dieser Klasse in mehreren Feldphasen beobachtet werden; aus dem dabei erstellten Korpus von Unterrichtsvideografien wurde die Datengrundlage der vorliegenden Studie begründet ausgewählt.

Als erziehungswissenschaftlich weist sich die in dieser Studie eingenommene Perspektive auf die Genese von Differenzverhältnissen in Praktiken, in denen sich Schüler*innen in der Planarbeit aufeinander und auf ihr unterrichtliches Tun beziehen, dabei insofern aus, als dass sie heuristisch einen „pädagogischen Sinn[]“ (Fritzsche et al. 2011, S. 33) der beforschten Praktiken veranschlagt. Unterrichtliche Praktiken lassen sich unter gegenstandstheoretischem Einbezug der von Ricken (vgl. expl. 2009) vorgelegten anerkennungstheoretischen Rezeption der Bestimmung von „Zeigen als der basalen Operation des Erziehens“ (Prange 2005, S. 25) als ‚pädagogische Praktiken‘ verstehen, die die am Unterricht Beteiligten spezifizieren, d. h. voneinander differenzieren, zueinander und zu schulischen Wissensbeständen relationieren und damit in eine Differenzordnung einrücken. Die Differenzierung von Schüler*innen ist also „Konstitutionsmoment“ (Rabenstein 2019, S. 24) pädagogischer Praktiken. Methodologisch sind – solchermaßen differenzierende – Subjektivierungsprozesse in Praktiken als sich sequenziell, in Akten des gegenseitigen Re-/Adressierens (vgl. Ricken 2009; Reh & Ricken 2012) vollziehendes Geschehen zu verstehen, das mit der Ausbildung spezifischer Subjektpositionen je spezifische Möglichkeiten eröffnet, sich im Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt zu erlernen (vgl. expl. Reh et al. 2011; Ricken 2013a) – und das methodisch über die „wissenschaftlich-empirische[] Operation des Verstehens“ (Wernet 2009, S. 11, Herv. i. Orig.) zu rekonstruieren ist. Diese Studie wählt ein adressierungsanalytisches Vorgehen (vgl. expl. Reh & Ricken 2012), das auf die Rekonstruktion des sequenziellen Sinnaufbaus re-/adressierender Akte abzielt – und ermöglicht, Differenzverhältnisse als sich in Praktiken etablierende Relationen normativ konstituierter Subjekte zu analysieren, in die die am Unterricht bzw. an seinen Praktiken Beteiligten eintreten. Dafür wurden ausgewählte, in Unterrichtsvideografien dokumentierte Situationen, in denen sich Schüler*innen aufeinander und ihr unterrichtliches Tun beziehen, in einem mehrschrittigen Verfahren als Daten konstruiert und ausgewertet; die Ergebnisse werden in dieser Arbeit mit der Darstellung der Analysen von zwölf ‚Schlüsselszenen‘ (vgl. Kranefeld & Heberle 2020) präsentiert.

Ausgehend von der Offenheit des ethnografischen Forschungsprozesses, der im seriellen Vergleich von Praktiken angelegten Sensibilität für die Genese von Ordnungsprozessen und der, mit der Adressierungsanalyse verbundenen, mikrologischen Blickschärfung für die ‚normative Gerichtetheit‘ (vgl. Rabenstein 2020) von

² Die vorliegende Studie war in das Forschungsprojekt GemSe eingelassen, das unter dem Förderkennzeichen 01JC1111 D in dem Zeitraum vom 01.10.2011 bis zum 31.09.2013 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wurde.

Praktiken konnte ich im Verlauf der Bearbeitung meiner Forschungsfragen zu Ergebnissen kommen, die über die Frage nach der Genese und Relationierung von Subjektpositionen in den beforschten Praktiken im engeren Sinne hinausweisen: Im Forschungsprozess charakterisierten sich spezifische, d. h. analytisch voneinander unterscheidbare, Formen aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen aus. Diese Formen von Bezugnahmen unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Weise, in der sie sich auf das unterrichtliche Tun der an ihnen Beteiligten beziehen; d. h., sie richten sich darauf, dass Schüler*innen *im Arbeiten bleiben, wieder ins Arbeiten kommen* oder ‚richtig‘ arbeiten. Sie eint dabei – insofern sie je auf Momente im beforschten Unterricht antworten, in denen die Progression von Arbeitsprozessen, respektive der ‚angemessene‘ Unterrichtsverlauf gefährdet erscheint – eine normative Ausrichtung an der Progression von Arbeitsprozessen. In den für die verschiedenen Formen von Bezugnahmen charakteristischen Praktiken, Subjektpositionen und Differenzverhältnissen scheint also eine unterrichtliche Normativität auf, der gemäß Schüler*innen über die *Zuständigkeit für die eigene Progression* hinaus auch eine *Mit-Zuständigkeit für die Progression anderer Schüler*innen* zeigen – und ‚einfordern‘ (können). Die Theoretisierung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mündet so in der Rekonstruktion des empirischen Konzepts *Mit-/Zuständigkeit*, das performativ in schüler*innenseitigen aufgabenbezogenen Bezugnahmen in der Planarbeit im individualisierten Unterricht einer Sekundarschulklasse wirksam wird. Das Konzept *Mit-/Zuständigkeit* verweist auf eine *relationale Selbstständigkeit* von Schüler*innen, insofern Progressionen in der Arbeitszeit des beforschten Unterrichts kollektiv, d. h. unter *Mit-Zuständigkeit anderer Schüler*innen*, verantwortet werden – und eröffnet so nicht nur einen ‚neuen Blick‘ auf Varianten individualisierten Unterrichts, deren Praktiken und Normativität es je in ihrer Spezifik forschend zu rekonstruieren gilt; es verweist auch auf ‚neue Fragen‘ an die Programmatik und die Erforschung individualisierten Unterrichts – mit deren Formulierung die Ergebnisdarstellung der vorliegenden Studie schließt.

Ausgehend vom skizzierten Interesse, der Verortung und der Anlage der vorliegenden Studie werden in den nachfolgenden Kapiteln die Ergebnisse, zu denen ich im Forschungsprozess gekommen bin, vorgestellt. Dabei gehe ich wie folgt vor:

In dem sich an die Einleitung anschließenden zweiten Kapitel zeige ich im Sinne eines Forschungsstandes programmatische (Kapitel 2.1) und empirische (Kapitel 2.2) Perspektiven auf Differenzverhältnisse zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht auf. Mit Blick auf die dargestellten Befunde werden Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Arbeit gekennzeichnet (Kapitel 2.3).

Im dritten Kapitel wird die Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen individualisierten Unterrichts theoriegeleitet als Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bestimmt: Dafür rufe ich sozialtheoretische Bezüge auf, die ein Verständnis von Differenzverhältnissen als Relationen normativ konstituierter Subjekte in Praktiken ermöglichen (Kapitel 3.1), das ich sodann gegenstandstheoretisch wende und als für pädagogische

Praktiken spezifisches Differenzierungsgeschehen fasse (Kapitel 3.2). Das Kapitel endet mit einer Schärfung der Gegenstandsbestimmung und des Forschungsinteresses (Kapitel 3.3).

Mit Bezug auf methodologische und methodische Anschlussmöglichkeiten, die die aufgerufenen Theoriebezüge nahelegen, werden im vierten Kapitel die Strategien und Praktiken meines Vorgehens bei der Erforschung der praktischen Herstellung von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen offengelegt. Dafür werden zunächst von der Darstellung ethnografischer Forschungsstrategien ausgehend deren Potenziale für eine differenzsensible Beobachtung, Dokumentation und Analyse von Praktiken aufgezeigt (Kapitel 4.1) und damit die Angemessenheit der für die vorliegende Studie gewählten Praktiken des Forschens innerhalb und außerhalb des Feldes bestimmt, die nachfolgend vorgestellt (Kapitel 4.2) und schließlich resümierend reflektiert werden (Kapitel 4.3).

Die Ergebnisse der empirischen Analysen von zwölf Schlüsselszenen, in denen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen aufeinander involviert sind, stelle ich im fünften Kapitel vor. Die Analysen zielen auf die Rekonstruktion der prozesshaften sozialen Konstruktion normativ konstituierter, d. h. auch zueinander in spezifischen Relationen konstellierter, Subjektpositionen in Praktiken des beforschten Unterrichts, die Bezugnahmen formieren, in denen Progressionen abgesichert werden (Kapitel 5.1), die Weiterführung von Progressionen angebahnt wird (Kapitel 5.2) und das Tun von Schüler*innen an der unterrichtlichen Normativität gemessen wird (Kapitel 5.3). Abschließend werden die empirischen Ergebnisse mit Blick auf die Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen pointiert (Kapitel 5.4).

Im sechsten Kapitel lege ich mit der Ausarbeitung des Konzepts der Mit-/Zuständigkeit von Schüler*innen für die eigene Progression und die Progression anderer im individualisierten Unterricht eine Theoretisierung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit vor. Die Bedeutsamkeit von Mit-/Zuständigkeit arbeite ich mit Blick auf die Normativität (Kapitel 6.1), die Sozialität (Kapitel 6.2) sowie die Ordnung der Anerkennbarkeit von Schüler*innen (Kapitel 6.3) von Praktiken der Planarbeit im individualisierten Unterricht heraus, bevor die Arbeit mit einer – retrospektiv und prospektiv angelegten – Reflexion der Ergebnisse schließt (Kapitel 6.4).

2 Differenzverhältnisse zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht – Programmatische und empirische Perspektiven

In diesem Kapitel werden verschiedene Perspektiven auf Differenzverhältnisse zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht aufgezeigt und dabei Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Arbeit gekennzeichnet. Im Folgenden skizziere ich dafür zunächst überblickshaft die Bedeutsamkeit, die Differenzen zwischen Schüler*innen vonseiten programmatischer Perspektiven auf „Veränderungen von bzw. Interventionen im Unterricht, die mit Individualisierung bezeichnet werden“ (Rabenstein et al. 2018a, S. 10), zugewiesen wird: Die Individualisierung von Unterricht erscheint dabei als pädagogisch-didaktische Antwort auf eine ‚Heterogenität‘ von Lerngruppen, die mit einer dem Unterricht vorgängigen ‚Individualität‘ von Schüler*innen in Zusammenhang gebracht wird (Kapitel 2.1). Daran anschließend fokussiere ich auf Perspektiven, die die Genese von Differenzverhältnissen im Vollzug von Unterricht verorten – und deren qualitativ-empirische Befunde „als empirische Theoriebildung eine wissenschaftliche Gegenstandskonstitution des individualisierenden Unterrichts“ (Martens 2018, S. 208) zu verstehen sind (Kapitel 2.2). Mit Blick auf die Praktiken individualisierten Unterrichts wird dabei zunächst deutlich, dass in ihnen spezifische Kategorien bei der Konstruktion von Differenz zwischen Schüler*innen wirksam werden (Kapitel 2.2.1). Sodann stelle

ich die Befunde solcher Studien dar, die aufgabenbezogene Schüler*innen-Interaktionen im Rahmen von Frei- und Planarbeit im individualisierten Unterricht erforschen. Es zeigt sich, dass die ‚Hilfe‘ unter Schüler*innen zwar problematisierend als spannungsvolles Geschehen, innerhalb dessen auch Asymmetrien emergieren, beschrieben, letztlich aber nicht auf die Rekonstruktion von Differenzsetzungen abgezielt wird (Kapitel 2.2.2). Dieses Desiderat aufgreifend stelle ich schließlich Befunde eines Forschungsansatzes vor, der unterrichtliche Praktiken theoretisch als subjektkonstituierendes Differenzierungsgeschehen fasst und methodologisch auf die Rekonstruktion von Positionierungen der am Unterricht Beteiligten zielt, auf denen „sie zu in der pädagogischen Ordnung anerkennbaren Subjekten“ (Reh & Rabenstein 2012, S. 220) werden – so dass insbesondere auch Relationen von Subjektpositionen, und damit Differenzverhältnisse, in den Blick geraten (Kapitel 2.2.3). Die Übersicht programmatischer und empirischer Perspektiven auf individualisierten Unterricht schließt mit einem kurzen Resümee, in dem, die dargestellten Befunde zusammenfassend, Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Arbeit dargestellt werden (Kapitel 2.3).

2.1 Individualisierter Unterricht als Antwort auf die Heterogenität von Lerngruppen – Programmatische Perspektiven auf Differenzen zwischen Schüler*innen

Die Individualisierung von Unterricht wird aus schulpädagogischer Perspektive als „umfassende Programmatik“ (Häcker 2017, S. 282) ebenso wie als „Reformstrategie“ (Rabenstein et al. 2018b, S. 147) diskutiert, die diskursiv als „Mittel der Wahl aufgerufen [wird], wenn es um eine angemessene Reaktion auf Probleme fehlender Leistung bzw. Leistungsbereitschaft, um kompensatorische Reduktion von Chancenungleichheit sowie um inklusive Beschulung“ (ebd.) im deutschen Schulsystem geht.³ Während für den Grundschulunterricht schon länger die Notwendigkeit ausgewiesen wird, der ‚Heterogenität‘⁴ ihrer – dem Anspruch nach nicht selektierten

³ Rabenstein und Wischer (2016, S. 6) verweisen darauf, dass „[d]ie Individualisierung im und von Unterricht [...] keineswegs neue Themen der Schulpädagogik“ sind, und ordnen den Diskurs zur Individualisierung von Unterricht in soziologische Befunde zu Transformationen auf gesellschaftlicher bzw. gesellschaftspolitischer Ebene ein, die auf Ebene von Schule und Unterricht unter anderem mit einer „Subjektpädagogik“ (Ricken 2018a, S. 206) korrespondieren (vgl. Ricken 2018a für eine ausführliche Einordnung in soziologische Theorien zur Individualisierung).

⁴ Ich markiere – und nutze – den Begriff ‚Heterogenität‘ an dieser Stelle bewusst: Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Heterogenität‘ hat insbesondere Budde (vgl. expl. 2012a, 2012b, 2017) aus diskursanalytischer Perspektive innerhalb der Schul- und Unterrichtsforschung vorgelegt. Herausgearbeitet wird dabei, dass die Begriffe ‚Heterogenität‘ und ‚Homogenität‘ als „*kulturelle Konzepte*“ (Budde 2012b, S. 535, Herv. i. Orig.) einem historischem Wandel ebenso ausgesetzt sind, wie sie in vielfältigen schulpädagogischen Verweiszusammenhängen mit höchst unterschiedlichen „Handlungsaufforderungen“ (Budde 2012a, Abs. 57) verbunden sind – was sich auch in den hier

(vgl. kritisch Heinzl & Parade 2020) – Schüler*innenschaft mittels individualisierter Unterrichtsformate zu begegnen (vgl. Feuser 2018; Kopp et al. 2014), wird die Forderung nach einer „der Heterogenität verpflichtete[n] Pädagogik“ (Prenzel & Heinzl 2012, o. S.) für die Grundschule besonders im Zuge des Inkrafttretens der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 nochmals eindringlicher formuliert, insofern – dem Anspruch inklusiver Beschulung nach – in der Grundschule „kein einheitlicher für alle gleicher und gleichzeitig maßgeblicher Lehrplan umgesetzt werden“ (Prenzel & Heinzl 2012, o. S.) kann. Auch für den Sekundarschulunterricht gewinnt die Forderung, die „Heterogenität der Mitglieder einer Lerngruppe zu akzeptieren und zum Ausgangspunkt didaktischer und pädagogischer Überlegungen zu machen“ (Breidenstein & Rademacher 2017, S. 2), insbesondere mit der Vorstellung und Rezeption der Ergebnisse der PISA 2000-Studie (vgl. Baumert et al. 2006a) zunehmend an Wirkmacht (vgl. Trautmann & Wischer 2011, S. 28). Diese Forderung ist eng mit dem Diskurs zu Schulreformen verweben (vgl. Hurrelmann 2013), die sich mit der Einrichtung eines zweigliedrigen (und inklusiven) Schulsystems auf ein „längeres gemeinsames Lernen“ (vgl. exemplarisch: SenBJF 2021, S. 3) einer nicht über Leistung selektierten Schüler*innenschaft richten – um so einer mit dem gegliederten System weiterführender Schulen (vgl. Wacker 2017), das auf die leistungsbezogene Homogenisierung von Lerngruppen zielt, empirisch in Verbindung gebrachten „soziale[n] Auslese“ (van Ackeren & Kühn 2017, S. 184) und der Genese schulformspezifischer, „differenzielle[r] Lern- und Entwicklungsmilieus“ (Baumert et al. 2006b, S. 98) entgegen zu wirken.⁵ Insofern

aufgerufenen diskursiven Bezugnahmen auf ‚die Heterogenität von Schüler*innen‘ abzeichnet. Ohne an dieser Stelle auf die umfassende Diskussion des ‚Containerbegriff[s]‘ (Budde 2018, S. 14) Heterogenität eingehen zu können, will ich darauf hinweisen, dass ich bei der Nutzung des Begriffs in dieser Arbeit aufmerksam für den von Budde problematisierten Konstruktcharakter des Begriffs Heterogenität bin, in seiner Nutzung eben auf die jeweils dargestellten diskursiven Verwendungen referiere und dabei insbesondere auf die damit verbundenen „ontologisierenden“ (Budde 2012b, S. 525) Effekte verweise, die „den empirisch zu rekonstruierenden *Prozess* der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (ebd., S. 532, Herv. i. Orig.) außer Acht lassen, wenn sie Differenz anhand individueller, Schule und Unterricht vorgängiger (ebd., S. 525) Merkmale bestimmen und so Schüler*innen qua ihnen zugeschriebener Merkmale voneinander differenzieren, zueinander relationieren (ebd., S. 532) und hierarchisierend einordnen (ebd., S. 534).

⁵ Auch für ein gegliedertes Schulsystem wird eine Notwendigkeit der Individualisierung von Unterricht angesichts empirischer Befunde konstatiert, nach denen „sich nicht nur Schulen unterschiedlicher Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform erheblich [unterscheiden], und zwar sowohl hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung als auch des Fähigkeitsniveaus ihrer Schüler*innenschaft“ (Baumert et al. 2006b, S. 96); so kommen Bohl et al. (2012, S. 42) zu dem Schluss: „Das Fazit daraus lautet: Wenn die Homogenisierung nicht gelingt, dann ist selbst in gegliederten Schulsystemen ein professioneller Umgang mit Heterogenität notwendig“. Für das (vorgeblich) homogenisierende Prinzip der Aufteilung von Schüler*innen auf verschiedene Schulformen, wie es die Unterteilung zwischen Primar- und Sekundarschulbereich oder die (bundeslandspezifischen Varianten der) Gliederung des Schulsystems in verschiedene Formen weiterführender Schulen nahelegt, wird konstatiert, dass es seine Adressat*innen über eine Differenzierung nach Jahrgängen in Primar- und weiterführende Schulen und nach ihren Schulleistungen bzw. den ihnen attestierten Leistungsvermögen

mit der Einrichtung neuer Schulformen im Sekundarschulbereich (vgl. Wiechmann 2009 für eine vergleichende Perspektive auf verschiedene Bundesländer) eine Abkehr vom, die Homogenisierung von Lerngruppen qua äußerer (Leistungs-)Differenzierung forcierenden, „Sortierungsapparat“ (Tillmann 2004, S. 36) des (Regel-)Schulsystems angestrebt wird (vgl. Caruso & Ressler 2013), wird auch für den Se-

in verschiedene Formen des Sekundarschulsystems (vgl. Wacker 2017, S. 195) sortiert – und darüber hinaus verschiedene weitere Mechanismen des Homogenisierens bereitstellt: Schüler*innen werden vor dem Hintergrund der ihnen zugeschriebenen Entwicklung vom Schuleintritt zurückgestellt, sie werden angesichts ihrer (als nicht genügend befundenen) Leistungen nicht in den nächsthöheren Jahrgang versetzt, sie werden aufgrund diagnostizierter Förderbedarfe in Förderschulen beschult (vgl. van Ackeren & Kühn 2017, S. 182–183) oder infolge natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in separaten ‚Vorbereitungsklassen‘ unterrichtet (vgl. Mecheril & Shure 2015). Während für die Grundschule allerdings als Selbstanspruch formuliert wird, ‚Schule für alle Kinder‘ zu sein, gelten vor allem weiterführende Schulen als Ausdruck eines qua Leistungsselektion differenzierenden Systems. Dabei werden primäre, d. h. sozial vermittelte leistungsbezogene, und sekundäre, d. h. sozial vermittelte, aber nicht leistungsbezogene, Herkunftseffekte als Ursache der „sozialen Selektivität“ (van Ackeren & Kühn 2017, S. 186) des gegliederten Schulsystems beschrieben, die insbesondere an „Bildungsübergängen“ (Maaz et al. 2009, S. 13) wirksam wird, insofern sich – an die theoretischen Überlegungen von Boudon (1974) anschließend – die familiäre Ausstattung an sozialem, finanziellem und kulturellem Kapital eben nicht nur auf Schulleistungen, sondern auch auf Bildungsentscheidungen, die unabhängig von schulischen Leistungen getroffen werden, auswirkt (vgl. Maaz et al. 2009, S. 13–15). Neben dieser sozial vermittelten Homogenisierung von Lerngruppen durch Schulwahl weisen Studien des quantitativ-empirischen Paradigmas auch auf den Umstand hin, dass „sich nicht nur Schulen unterschiedlicher Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform erheblich [unterscheiden], und zwar sowohl hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung als auch des Fähigkeitsniveaus ihrer Schülerschaft“ (Baumert et al. 2006b, S. 96). So ist also im gegliederten Schulsystem nicht von einer – durch Selektion hergestellten – Leistungshomogenität der Schüler*innen in selektiv zusammengesetzten Lerngruppen auszugehen. Vielmehr wird vonseiten der empirischen Bildungs(un-)gleichheitsforschung festgestellt, dass, insofern auf individueller Ebene die Merkmale „Sozial-schichtzugehörigkeit [...] Bildungsniveau oder Migrationshintergrund der Familie, aber auch individuelle Leistungsvoraussetzungen und Lernbiographien“ (Baumert et al. 2006b, S. 97) miteinander zusammenwirken, auch schulformspezifisch (d. h. eben nicht: einzelschulspezifisch) differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen. So problematisieren Baumert et al. (2006b, S. 177, Herv. i. Orig.): „[D]amit [ist] gemeint, dass junge Menschen *unabhängig von und zusätzlich zu* ihren unterschiedlichen [...] Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten“. Insbesondere in Reaktion auf die Ergebnisse von PISA 2000 wurde demgemäß die Bedeutung spezifischer (Differenz-)Merkmale von Schüler*innen als Prädiktoren für Bildungserfolg zum Bezugspunkt einer empirischen Bildungsforschung, die Merkmale (bspw. „Heranwachsende[] mit Migrationshintergrund“, Auernheimer 2013, S. 7) bzw. Merkmalskombinationen (bspw. „Migrationskinder mit einer anderen Erstsprache und aus schulfremden Milieu“, ebd., S. 12) von Schüler*innen in ihrem Zusammenwirken mit schulischem Erfolg untersucht; dabei wird die ‚Heterogenität‘ von Lerngruppen als weitreichend dargestellt, so dass „das Ausmaß an Unterschiedlichkeit keineswegs einfach zu quantifizieren“ (Arnold & Lindner-Müller 2017, S. 238) ist. Gemeinsam ist diesen Ansätzen also, dass sie Differenz ausgehend von Merkmalen auf individueller Ebene bestimmen, die – im Sinne von als für Leistungserfolg relevant verstandenen Merkmalen – als „Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 250) erscheinen und an die Unterricht im Sinne adaptiver oder individualisierter Unterrichtsplanungen anzupassen sei (vgl. expl. Bohl 2017), mit denen Schüler*innen demgemäß in „selbstständigen Unterrichtsphasen [...] aufgrund ihrer jeweiligen Voraussetzungen unterschiedlich umgehen“ (ebd., S. 259).

kundarschulbereich die Notwendigkeit einer, der bisweilen durch weitere Maßnahmen wie Jahrgangsmischung noch ‚gesteigerten‘ Heterogenität von Schüler*innen entsprechenden, Individualisierung von Unterricht betont (vgl. Trautmann & Wischer 2011, S. 21).

In verschiedenen diskursanalytischen Arbeiten wird darauf aufmerksam gemacht, dass in den skizzierten Diskurssträngen die Heterogenität von Lerngruppen vielfach ontologisierend als Ausdruck einer, Schule und Unterricht vorgängigen (vgl. Budde 2012b), Verschiedenheit von „SchülerInnen als TrägerInnen von spezifischen Merkmalen bzw. Merkmalskombinationen“ (Rabenstein & Steinwand 2013, S. 93) konzipiert wird, auf die es pädagogisch-didaktisch eben in solchen Unterrichtsformaten zu antworten gilt, die sich „an den unterschiedlichen Leistungsständen, Lernwegen und Bedürfnissen der ‚SchülerInnen-Individuen‘ orientieren“ (Ricken 2018a, S. 197). Mit der Individualisierung von Unterricht als „*Prinzip der Unterrichtsgestaltung*“ (Häcker 2017, S. 282, Herv. i. Orig.) wird demgemäß programmatisch die Hoffnung verbunden, einen „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen, Leistungen, Sprachkompetenzen und Unterstützungsbedürfnissen angemessen“ (Kiper et al. 2008, S. 7) zu ermöglichen. Dies soll insbesondere über eine Ausrichtung der unterrichtlichen Angebote an je zu diagnostizierenden und als lernrelevant zu bestimmenden Schüler*innen-Merkmalen gelingen (vgl. Kiper 2008), mit der – so die diskursiv formierte Verheißung – eine „optimale Lern- und Leistungsentwicklung sowie Förderung der Schüler-Individuen“ (Klomfaß & Moldenhauer 2018, S. 221) einhergeht. Im Zentrum der Programmatik der Individualisierung von Unterricht steht damit die auf ‚Individualität‘ beruhende Unterschiedlichkeit von Schüler*innen, auf die sie pädagogisch antwortet (vgl. Idel 2016, S. 96); Budde (2012a) macht darauf aufmerksam, dass sich diskursiv sehr unterschiedliche Bezüge auf Unterschiede zwischen bzw. die Unterschiedlichkeit von Schüler*innen formieren und diese etwa als „Herausforderung“ (ebd., Abs. 28) erscheinen lassen, „im Spannungsfeld zwischen Chance und Problem“ (ebd., Abs. 32) verorten oder die Notwendigkeit eines „produktiven Umgangs“ (ebd., Abs. 38) und damit auch die Möglichkeit einer (gelingenden) pädagogischen Bearbeitung von Heterogenität betonen (vgl. auch Klomfaß & Moldenhauer 2018).

Konzepte oder Strategien, die unter dem Begriff ‚Individualisierung‘ gefasst werden, zielen also ausgehend von einem „Begriff des Lernens als selbstständiger Tätigkeit“ (Rabenstein 2007, S. 39), der zu lernen als einen „individuell sich vollziehende[n] Konstruktionsprozess der Erfahrung und ihrer (reflexiven) Verarbeitung“ (Ricken 2018a, S. 198) versteht, auf die „*Besonderheit des Einzelnen*“ (Rabenstein et al. 2018b, S. 152, Herv. i. Orig.) und auf die „Förderung individueller Kompetenzen“ (Ricken 2018a, S. 201) – auch in kooperativ gestalteten Unterrichtsarrangements (ebd.). Dabei setzen sie programmatisch auf die Selbsttätigkeit (vgl. Breidenstein 2014) und, damit verbunden, auf die Selbstständigkeit (vgl. Rabenstein 2016, Rabenstein 2007, Rabenstein & Reh 2009) von Schüler*innen, die gleichwohl als eingelagert in soziale Interaktionen von Schüler*innen und Lehrpersonen (etwa in

Form von Lernprozessbegleitung, vgl. Steinfeld et al. 2014, Lernprozessberatung, vgl. Hinrichs & Wittek 2013, oder der Betreuung selbstständigen Lernens, vgl. Bräu 2008) sowie von Schüler*innen miteinander (etwa im Rahmen kooperativer Arbeitsformen, vgl. Hinrichs & Wittek 2013; vgl. auch den Titel des Herausgeberbandes „Individuelle Förderung und Lernen *in der Gemeinschaft*“ von Kopp et al. 2014, Herv. d. Verf.) veranschlagt wird.

Das Programm der Individualisierung von Unterricht betont insofern ‚Individualität‘ unter der Bedingung von ‚Heterogenität‘; es verweist aber nicht auf eine präzise Bestimmung konkreter Praktiken. Vielmehr wird in der Debatte um der Bearbeitung der Heterogenität von Schüler*innen angemessene Unterrichts(re)formen – an dem dargestellten Diskurs historisch vorgelagerte reformpädagogische Konzepte ebenso wie an konstruktivistische Lerntheorien anschließend (vgl. Bellmann & Waldow 2007; Breidenstein & Rademacher 2017; Ricken 2018a) sowie in Abgrenzung zu einem dem „Prinzip der Linearität“ (Bönsch 2012, S. 10) und der Synchronisierung von Lernprozessen verpflichteten Klassenunterricht (vgl. Rabenstein & Reh 2007) – eine Vielzahl von „Unterrichtsstrategien“ (Wischer & Trautmann 2012, S. 28) aufgerufen: Neben der inneren oder Binnen-Differenzierung werden dabei Konzepte wie Adaptivität, offener oder geöffneter Unterricht, Einzelarbeit in Form von Freiarbeit und Planunterricht, aber auch kooperative Lernformen benannt (vgl. Bohl et al. 2012; Rabenstein & Reh 2007; vgl. für den Versuch einer Abgrenzung der verschiedenen Begriffe auch Häcker 2017, S. 279ff). Dabei wird organisatorisch zudem vielfach auf eine Erweiterung der ‚Heterogenität‘ der Schüler*innen einer Lerngruppe über die jahrgangsübergreifende Klassenbildung (vgl. die umfassende Darstellung verschiedener Argumentationslinien bei Hackbarth 2017, S. 28ff) abgezielt, mit der eine pädagogische Bearbeitung von ‚Heterogenität‘ programmatisch als ebenso alternativlos (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017, S. 3) wie als konstruktiv nutzbar erscheint – etwa in Form pädagogisch-didaktisch ‚forcierter‘ aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im Kontext kooperativer Lernarrangements (vgl. Eckermann 2017) oder institutionalisierter Helfersysteme (vgl. Wagener 2014).

2.2 Individualisierter Unterricht als Ort der Produktion von Differenz – Rekonstruktionen der Genese von Differenzverhältnissen

Studien, in denen der Vollzug individualisierten Unterrichts qualitativ erforscht wird, beziehen sich – zumeist methodologisch ethnografisch oder wissenssoziologisch grundgelegt – häufig auf den (jahrgangsgemischten, bisweilen sich explizit als inklusiv verstehenden) Grundschulunterricht, zunehmend tritt jedoch auch der Sekundarschulunterricht in den Fokus der Forschung (vgl. Martens 2018 für eine umfassende Darstellung der aktuellen qualitativ-rekonstruktiven Forschungsbefunde).

Die Individualisierung des Unterrichts wird dabei, den methodologischen Prämissen des rekonstruktiven Paradigmas folgend, nicht vorab als theoretisches Konstrukt bestimmt; vielmehr wird beim Feldzuschnitt in der Regel auf Selbstbeschreibungen der beforschten Akteur*innen gesetzt (vgl. ebd., S. 208), so dass der individualisierte Unterricht einen wenig spezifischen Forschungsgegenstand bildet. Jenseits weniger Studien, die auf eine vergleichende Beschreibung der Organisation des individualisierten Unterrichts in Schulen mit unterschiedlichen konzeptionellen Bezügen (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017) oder einen Vergleich des Unterrichts der Lerngruppen einer Schule, deren Unterricht durch Plan- oder Freiarbeit gekennzeichnet ist (vgl. Huf 2006), zielen, geraten so eine Vielzahl von einzeln betrachteten Praktiken individualisierten Unterrichts in den Blick, die – angesichts einer zumeist praxistheoretisch informierten Gegenstandskonstruktion – vor allem auf ihren Verlauf sowie, mit Blick auf die skizzierten programmatischen Erwartung an individualisierten Unterricht, in besonderer Weise einer (postulierten) Heterogenität von Schüler*innen zu begegnen, auf die Art und Weise, wie in ihnen Differenz zwischen Schüler*innen (re-)produziert wird, hin befragt werden (vgl. bspw. die Beiträge in Budde 2013b).

In der Erforschung individualisierten Unterrichts werden so Praktiken beschrieben, die für spezifische Unterrichtsphasen oder Arrangements des individualisierten Unterrichts maßgeblich sind: Fokussiert werden etwa der Morgenkreis (Bennewitz & Hecht 2018; Reh 2011), der Klassenrat (vgl. de Boer 2006; Budde & Weuster 2018), die interaktive Herstellung von Arbeitszeit (vgl. Breidenstein & Menzel 2014) und (Anforderungen an) das Tun von Schüler*innen im Rahmen von Projektarbeit (vgl. Bräu 2001; Rabenstein 2007), Einzelarbeit im Rahmen der (Wochen-)Planarbeit sowie Freiarbeit (vgl. Huf 2006; Breidenstein 2006; Breidenstein & Rademacher 2017). Zumeist ist der Blick aber schärfer auf einzelne Elemente oder Facetten individualisierten Unterrichts fokussiert: Arbeitsmaterialien individualisierten Unterrichts werden hinsichtlich ihres (Praktiken präfigurierenden) Gehalts (vgl. Eckermann & Meier 2020), vor allem aber in ihrem praktischen Einsatz erforscht – wie das Arbeitsblatt (vgl. Budde 2013a), ein Lern-Spiel (vgl. Sturm 2015), der Rechenrahmen (vgl. Rabenstein & Wienike 2012) oder verschiedene Montessori-Materialien (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017, S. 75ff.). Ebenso werden Praktiken der Raumgestaltung und -nutzung im individualisierten Unterricht (Reh 2011; Breidenstein & Rademacher 2017, S. 19ff.) sowie solche Praktiken erforscht, die sich um bestimmte Artefakte, wie das Portfolio (vgl. Bossen 2020), gruppieren. Dabei ist das Interesse der Forschenden häufig auf – für den individualisierten Unterricht spezifische – Bezugnahmen zwischen Lehrpersonen oder anderen pädagogischen Professionellen und Schüler*innen gerichtet, die sich in Praktiken der Zuteilung von Aufgaben in der Plan- (vgl. Rabenstein et al. 2014) oder Freiarbeit (vgl. Breidenstein et al. 2013), des Beratens bzw. der lehrer*innenseitigen Unterstützung von Arbeitsprozessen (vgl. Martens 2015; Bräu 2008; Breidenstein & Rademacher 2017; Rabenstein & Reh 2013), in Lernentwicklungsgesprächen (vgl. Rabenstein & Strauß 2018) oder in Praktiken des Klassenmanagements (vgl. Merl 2019) entfalten.

Im Folgenden stelle ich Befunde zur Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in Praktiken individualisierten Unterrichts vor; bei der Darstellung gehe ich folgendermaßen vor: Zunächst zeige ich Befunde zu Praktiken und darin wirksam werdenden Kategorien auf, die als für individualisierten Unterricht spezifische Bezüge für Differenzsetzungen rekonstruiert werden (Kapitel 2.2.1), sodann richte ich den Blick auf solche Studien, die Bezugnahmen zwischen Schüler*innen zum Gegenstand machen, und frage nach – in die Befunde eingelassenen – Hinweisen auf die Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen (Kapitel 2.2.2), um schließlich einen Forschungsansatz, der auf die Rekonstruktion der Genese von differenten Subjektpositionen innerhalb der pädagogischen Ordnung individualisierten Unterrichts setzt, sowie korrespondierende Befunde vorzustellen (Kapitel 2.2.3).

2.2.1 In Praktiken individualisierten Unterrichts werden spezifische Differenzkategorien wirksam

Angesichts einer, für den individualisierten Unterricht als konstitutiv verstandenen, individualisierten Aufgabenzuweisung und -bearbeitung wird dieser, seiner äußeren Form nach, als Unterricht beschrieben, der in weiten Teilen durch eine Vielzahl von „Aktivitätszentren“ (Reh et al. 2015b, S. 323) gekennzeichnet ist, insofern „Schülerinnen und Schüler einer Klasse zur gleichen Zeit im selben Raum mit höchst unterschiedlichen Dingen beschäftigt sind“ (Breidenstein & Rademacher 2017, S. 1). Für „selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen“ (Rabenstein & Reh 2007, S. 23) individualisierten Unterrichts, wie den Planunterricht, wird eine Transformation der Lehrer*innentätigkeit rekonstruiert, insofern pädagogische Professionelle zwar „Lernanforderungen“ (Huf 2002, S. 139) festlegen und Ergebnisse der Schüler*innentätigkeit kontrollieren (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017, S. 149ff.), jedoch die „Anforderungen schulischen Lernens nicht mehr von der Lehrerin selbst an die SchülerInnen herangetragen, sondern durch den Wochenplan repräsentiert“ (Huf 2002, S. 139) werden. Mit den für diese Form der Unterrichtsgestaltung konstitutiven Praktiken gehen spezifische Differenzsetzungen einher: So legt Budde (2013a) auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen in verschiedenen Schulformen⁶ dar, wie die Nutzung von Arbeitsblättern in Einzel- oder Gruppenarbeit als binnendifferenzierendes Element individualisierten Unterrichts die „individuelle[] Regulierung von Bildungszeit“ (ebd., S. 175) aufseiten der Schüler*innen als Anforderung veranschlagt. Insofern Schüler*innen aufgefordert sind, Arbeitsblätter möglichst schnell (ggf. unter Absehung einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Gegenstand, vgl. ebd., S. 179) zu bearbeiten, und mit einer schnellen Bearbeitung „Gratifikationen“ (ebd., S. 179) verbunden sind, wird die „*Bearbeitungsgeschwindigkeit*“ (ebd., S. 180, Herv. i. Orig.) als Kriterium wirksam, hinsichtlich

⁶ Budde (2013a) illustriert die Befunde exemplarisch beziehend auf Unterrichtsszenen aus einer 5. Gymnasialklasse und einer 3. Grundschulklasse.

dessen Schüler*innen voneinander unterschieden bzw. unterscheidbar sind. Für die Freiarbeit einer Lerngruppe einer Montessori-Grundschule, in der programmatisch den Lernmaterialien zugeschrieben wird Lernofferten anzubieten, arbeiten Breidenstein et al. (2013) heraus, dass mit der Verschiebung der Bedeutung der Lehrer*innenzuständigkeit im individualisierten Unterricht spezifische Legitimationserfordernisse einhergehen. Ein lehrer*innenseitiges Eingreifen in schüler*innenseitig verantwortetes, selbstgesteuertes bzw. *selbst zu steuerndes* unterrichtliches Tun erscheint „fragwürdig und begründungsbedürftig“ (ebd., S. 163) – und wird lehrer*innenseitig als Antwort auf „veränderbar[e]“ Schüler*innenmerkmale, wie eine durch die Zuschreibung von „Fleiß“ diagnostizierte „Arbeitshaltung“, markiert. Von der Analyse von Unterrichtsbeobachtungen in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (Jahrgänge 1–4) ausgehend, zeigen die Autor*innen, wie Lehrpersonen eine „unterschiedliche Behandlung“ (ebd., S. 161) von Schüler*innen in Bezug auf verschiedene Kategorien diskursiv legitimieren: Während Differenzen, die Schüler*innen hinsichtlich naturalisierender Kategorien (wie Geschlecht oder Behinderung) unterscheiden, in der Felddeutung zum Ausgangspunkt einer „*didaktische[n]* Differenzierung“ (ebd., S. 165, Herv. i. Orig.) im Sinne einer differenzierenden Aufgabenzuweisung werden, erscheinen Differenzen, die Schüler*innen entlang von „Anstrengungsbereitschaft, Fleiß und Interesse“ (ebd., S. 165) unterscheiden, als von Schüler*innen „selbst steuerbar und beeinflussbar“ (ebd., S. 165) und werden zum Ausgangspunkt einer „pädagogischen Differenzierung“ (ebd., S. 165), die – als „Steuerung und Eingreifen durch die Lehrerin“ (ebd., S. 165) in das Prinzip der Freiarbeit – die für den untersuchten Unterricht konstitutiven Anforderungen an Schüler*innen, „Selbststeuerung und Selbstregulierung“ (ebd., S. 164), durch differenzierende Maßnahmen der Zuteilung von Aufgaben individuell relativiert. Für Schüler*innen entstehen im beforschten Unterricht demgemäß „mehr oder weniger große[] Freiheitsgrade[]“ (ebd., S. 159) in der Wahl ihrer Tätigkeiten entlang der (lehrer*innenseitigen) Zuschreibung von Differenz in Bezug auf das Kriterium „Arbeitshaltung [...] als eine Art Metakompetenz“ (ebd., S. 164).

Dass angesichts des Fehlens eines, durch Aufgabengleichheit innerhalb der Lerngruppe angelegten, geteilten (inhaltlichen) Gegenstandes „Tätigkeiten zweiter Ordnung“ (Reh 2011, S. 48) zum Gegenstand unterrichtlicher Bezugnahmen und damit auch zum Kriterium von Differenzsetzungen werden, wird auch für andere Formate individualisierten Unterrichts konstatiert und unter dem Begriff der „Formalisierung“ (Martens 2018, S. 209) gefasst; Breidenstein und Menzel (2014, S. 190) rekonstruieren etwa, wie der Begriff „Arbeit“ im individualisierten Unterricht genutzt wird, um das Tätig-Sein von Schüler*innen zu benennen, insofern es „[d]ie Dezentrierung des Unterrichts [...] unmöglich [macht], die verschiedenen Tätigkeiten konkret zu benennen und aufzuzählen, wenn es um übergreifende Beschreibungen geht“. So erlangen etwa die Zeit, die Schüler*innen für die Bearbeitung von Arbeitsbögen (vgl. Budde 2013a; Reh 2011) oder Aufgabenpensen, die in Wochenplänen (vgl. Huf 2008, S. 118; Huf & Breidenstein 2009, S. 23) niedergelegt sind, ebenso als unterrichtlich relevantes Unterscheidungskriterium Relevanz, wie die Art

und Weise, in der sich Schüler*innen unterrichtliche Aufgaben zuwenden. Rabenstein und Reh (2013) rekonstruieren Differenzsetzungen im ‚geöffneten‘ Grundschulunterricht, zwischen jenen Schüler*innen, die selbstständig arbeiten, und solchen, die für die Bearbeitung von Aufgaben der Zuwendung pädagogischer Professioneller bedürfen. Breidenstein & Rademacher (2017, S. 37) zeigen auf, wie die Verteilung von Sitzplätzen im Grundschulunterricht mit lehrer*innenseitigen Zuschreibungen von „Qualitäten von Schülerinnen und Schülern“ und demgemäß lehrer*innenseitigen „Möglichkeiten der Einflussnahme und Kontrolle“ korrespondiert, und Idel und Rabenstein (2013, S. 53) kommen in der Analyse von Präsentationssituationen im Grundschul- und Sekundarschulunterricht zu dem Befund, dass Rückmeldungen auf die Art und Weise des Präsentierens von Schüler*innen abzielen, d. h. sich „auf das Wie des Zeigens und das sich selbst als Zeigender zeigen [beziehen], nicht auf das, was gezeigt wurde“.

Diese kursorische Übersicht über Befunde zum Vollzug individualisierten Unterrichts zeigt auf, dass dieser als Gegenstand über die Beschreibung einzelner Praktiken, die für ihn als konstitutiv verstanden werden, sowie über die Rekonstruktion darin eingelassener Differenzsetzungen an Kontur gewinnt, die vor allem auf den Stellenwert von Selbstständigkeit und ‚Performance‘ (vgl. Budde 2018, S. 147) als Kategorien der (auch: leistungsbezogenen) Differenzierung von Schüler*innen verweisen.

2.2.2 In aufgabenbezogenen Schüler*innen-Interaktionen entfalten sich A-/Symmetrien

Neben der selbstständigen Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben durch Schüler*innen sind auch aufgabenbezogene Interaktionen zwischen Schüler*innen als charakteristisch für den individualisierten Unterricht zu verstehen. Programmatisch erscheinen sie ausgehend von entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Überlegungen (vgl. die ausführlichen Darstellungen in Eckermann 2017; Naujok 2000; Wagener 2014), besonders auch im Zusammenhang mit einer jahrgangsübergreifenden Organisation von Lerngruppen (vgl. Hackbarth 2017, S. 28), als höchst erwünscht. Mit ihnen wird nicht nur eine „soziale Anregung der Schülerinnen und Schüler untereinander“ (Bräu 2008, S. 179) in Verbindung gebracht, vielmehr wird insbesondere das gegenseitige ‚Helfen‘ von Schüler*innen als ‚lernförderlich‘ verstanden (vgl. Hackbarth 2017; Naujok 2000; Wagener 2014).

Empirisch werden aufgabenbezogene Interaktionen mit einer schüler*innenseitigen „Orientierung an der Aufgabenerledigung“ (Hackbarth 2017, S. 81) bzw. der „Pflichterfüllung“ (Huf 2006, S. 125) in Verbindung gebracht: Mit einer, aus Perspektive der Kindheitsforschung bereits in den 80er Jahren für Einzelarbeitsphasen rekonstruierten, grundlegenden „Hilfsbedürftigkeit“ (Oswald & Krappman 1988, S. 63) von Schüler*innen korrespondiert im individualisierten Unterricht eine „Knappheit der zur Verfügung stehenden Ressource Lehrkraft“ (Breidenstein &

Rademacher 2017, S. 66; vgl. auch Breidenstein 2014). Schüler*innen sind im individualisierten Unterricht also in weiten Teilen des Unterrichtsverlaufs aufgefordert, „in einem abgesteckten Raum eine Entscheidung zu treffen“ (Reh & Rabenstein 2012, S. 242) – etwa darüber, was wann wie zu tun ist (vgl. Naujok 2000, S. 16); dafür müssen sie zugleich „wissen, welches Material wo bereit liegt, wann die Lehrkraft wie um Hilfe gefragt werden kann, welche Mitschüler/innen sich in der Helferrolle befinden“ (Idel 2016, S. 100). Breidenstein (2014) beschreibt in diesem Zusammenhang verschiedene Praktiken, mit denen Lehrpersonen auf aufgabenbezogene Anliegen von Schüler*innen antworten – unter anderem eine „Vervielfältigung der Helfer und Helferinnen“ (ebd., S. 42), d. h., dass Schüler*innen im individualisierten Unterricht – man könnte sagen: in Lehrpersonen entlastender Funktion – bisweilen explizit zur gegenseitigen Hilfe aufgefordert sind.

Aufgabenbezogene Schüler*innen-Interaktionen werden aber nicht nur im Rahmen (mehr oder weniger) institutionalisierter ‚Hilfe-Systeme‘ (vgl. Wagener 2014, S. 52) untersucht, vielmehr zeigt sich insbesondere in ethnografisch angelegten Studien, dass etwa über Aufgabengleichheit im Rahmen von Wochenplänen Möglichkeiten einer „Zusammenarbeit“ (Huf 2007, S. 161) zwischen Schüler*innen nahegelegt werden und sich aufgabenbezogene Interaktionen zwischen Schüler*innen, auch wenn sie *nicht* erwünscht sind, beiläufig im Zuge der (individuellen) Aufgabebearbeitung entfalten (vgl. Hackbarth 2017, S. 93) – d. h., in (Plan-)Arbeitsphasen können „[i]ndividuelle Arbeitsprozesse und Arbeitsprodukte [...] jederzeit zum Gegenstand von Kommentierungen und Verhandlungen durch andere und in diesem Sinne ‚öffentlich‘ werden“ (Reh & Labede 2009, S. 164–165).

Im Folgenden nehme ich, ausgehend von der breit rezipierten, von Oswald und Krappmann bereits im Jahr 1988 vorgelegten, Analyse von Interaktionen zwischen Viertklässler*innen, solche Studien in den Blick, die sich spontan⁷ ereignende aufgabenbezogene Bezugnahmen von Schüler*innen aufeinander im Rahmen von Einzelarbeitsphasen, zumeist eingelassen in Plan- und Freiarbeit, zum Gegenstand haben und sich, trotz bisweilen disparater methodologischer Konzepte, in das qualitativ-rekonstruktive Paradigma einordnen, insofern sie sich für eine Analyse des Vollzugs dieser Interaktionen interessieren. Aufgabenbezogene Bezugnahmen zwischen Schüler*innen werden dabei vor allem im Feld der jahrgangsgemischten Planarbeit im Primarschulbereich (vgl. Naujok 2000; Huf 2007; Wagener 2014), teils auch in sich als ‚inklusiv‘ verstehenden Lerngruppen (vgl. Hackbarth 2017), untersucht; in Studien, die den Sekundarschulunterricht fokussieren (vgl. Breidenstein 2006), finden aufgabenbezogene Interaktionen zwischen Schüler*innen demgegenüber nur am Rande Erwähnung.

⁷ Mit dieser Fokussierung geraten solche Studien aus dem Blick, die aufgabenbezogene Schüler*inneninteraktionen im Kontext kooperativer Arbeitsformen erforschen (vgl. Eckermann 2017; Rose & Gerkmann, 2015; Bräu 2008).

In ihrer als grounded theory angelegten Studie analysieren Oswald und Krappmann (1988) – jenseits lehrer*innenseitig angeordneter Partner- oder Gruppenarbeit – Situationen der „Unterstützung von Lernprozessen“ (Krappmann & Oswald 1985, S. 323) in Interaktionen von Viertklässler*innen und unterscheiden diese zwischen Situationen der „Hilfe“ und der „Zusammenarbeit“ (vgl. ebd., S. 323f.). Während Kinder⁸, die „zueinander in einer engeren sozialen Beziehung stehen“ (ebd., S. 329), in Situationen der spontanen, nicht lehrer*innenseitig eingeforderten ‚Zusammenarbeit‘, in „einen beratenden Austausch“ (ebd., S. 328) eintreten (können), zeigen die Befunde der Autoren auch auf, dass einander zu ‚helfen‘ in Situationen, „die in einem erkennbaren Zusammenhang mit einem von der Schule geforderten Lernvorgang“ (Oswald & Krappmann 1988, S. 60) stehen, für die beteiligten Kinder „recht problematisch und schwierig zu handhaben“ (ebd., S. 61) ist – was sich empirisch anhand von „zahlreichen Mahnungen, Vorwürfe[n] und Abwertungen“ (Krappmann & Oswald 1985, S. 325) ausdrückt. Situationen des Helfens werden von den Forschenden danach unterschieden, ob sie sich auf „Arbeitsmittel“, die „Lösung von Aufgaben“ oder „allgemeine Unterstützung“ (ebd., S. 324, Herv. i. Orig.) beziehen, und der Form nach erscheint Hilfe als gemeinsames Tun, das erbeten, gegeben oder verweigert, unerbeten gegeben, akzeptiert oder nicht akzeptiert werden kann (vgl. Oswald & Krappmann 1988, S. 69). Insbesondere Kinder, die nicht in den „Schutz dauerhafter sozialer Beziehungen“ (Krappmann & Oswald 1985, S. 326) eingebunden sind, rücken beim gegenseitigen Helfen jedoch – entgegen dem „Gleichheitsprinzip[] unter gleichaltrigen Kindern“ (Oswald & Krappman 1988, S. 63) – in ein Verhältnis der „Dominanz des Helfers“ und der „Abhängigkeit des Hilfsbedürftigen“ ein, insofern „[d]ie Situation der Hilfsbedürftigkeit [...] asymmetrisch strukturiert [ist], denn der potentielle Helfer ist dem Hilfebedürftigen überlegen“ (ebd.): „Der Angesprochene entscheidet, ob er hilft. Derjenige, der Hilfe benötigt, macht sich vom anderen abhängig“ (Krappmann & Oswald 1985, S. 325). Gegenseitiges Helfen, analytisch als Bestandteil schüler*innenseitiger ‚Kooperationen‘ gefasst (vgl. Oswald & Krappman 1988, S. 60), schätzen die Autoren demgemäß mit Blick auf seinen Beitrag zum „Leistungsstand“ der Schüler*innen als „nebensächlich und oft sogar unproduktiv“ (Krappmann & Oswald 1985, S. 326) ein.

Auch Naujok (2000) analysiert Situationen der „aufgabenbezogene[n] Schülerinteraktion“ (ebd., S. 9) unter Grundschüler*innen, die sie als (schüler*innenseitige) Gestaltung „spezifische[r] Lernbedingungen“ (ebd.) versteht. In der interaktionsanalytischen Auswertung von – auf der Grundlage von Videografien – transkribierter Wochenplanarbeit einer ersten und einer jahrgangsübergreifenden (1.–3. Jahrgang) Grundschulklasse werden eine Vielzahl von ‚Kooperationshandlungen‘, d. h.

⁸ Die Nutzung des Begriffs ‚Kinder‘ (statt Schüler*innen) korrespondiert mit der Anlage der Studie, die im Rahmen der *Kindheitsforschung im Kontext des Unterrichts* verortet ist, insofern „der gemeinsame Unterricht Kinder in einer dauerhaften und damit vorherrschbaren Weise zusammen[führt], ermöglicht und verlangt, daß [!] Kinder Handlungen koordinieren und Formen der Gesellung entwickeln“ (Oswald & Krappmann 1991, S. 202).

‚Erklären‘, ‚Vorsagen‘, ‚Abgucken‘, ‚Vergleichen‘, ‚Zur-Verfügung-Stellen von Arbeitsmaterialien‘, ‚Erfragen‘ und ‚Metakooperieren‘ (vgl. ebd., S. 164ff.), rekonstruiert, von denen ausgehend die drei ‚Kooperationstypen‘ ‚Nebeneinanderher-Arbeiten‘, ‚Helfen‘ und ‚Kollaborieren‘ (ebd., S. 172) gebildet werden. Dabei unterscheidet Naujok (2000, S. 161) hinsichtlich der ‚[a]ufgabenbezogene[n] Beziehungsstruktur‘ deskriptiv zwischen symmetrischen und asymmetrischen Kooperationen: ‚Symmetrie‘ meint dabei den Umstand, dass Schüler*innen ‚in Bezug auf die zu bearbeitende Aufgabe ähnliche Voraussetzungen haben und dass die Aufgabenbearbeitung gemeinsam angegangen wird‘ (Naujok 2000, S. 161), während der Begriff ‚Asymmetrie‘ beschreibt, dass ‚die Voraussetzungen in irgendeiner Weise unausgewogen [sind], so dass einer dem anderen in dieser Hinsicht überlegen ist. In dieser Art der Kooperation lässt der Überlegene den anderen an seiner Kompetenz teilhaben‘ (ebd.). Interaktionen werden folglich dahingehend als a-/symmetrisch bestimmt, dass Schüler*innen über mehr oder weniger ‚Interaktionskompetenz‘, ‚fachliche[]‘ oder ‚methodische Expertise‘, oder unterschiedliche ‚äußere[] Arbeitsvoraussetzungen‘ (ebd., S. 161–162) verfügen: Das ‚Kollaborieren‘, d. h., Schüler*innen ‚erklären sich gegenseitig ihre Überlegungen zur Bearbeitung einer Aufgabe‘ (ebd., S. 181), ist also als symmetrisch zu verstehen, während das ‚Helfen‘, das alle Kooperationstypen umfassen kann (vgl. ebd., S. 177), asymmetrisch verfasst ist – denn ‚eine Person [hat] der anderen gegenüber günstigere Voraussetzungen‘ (ebd., S. 173). Demgegenüber können beim ‚Nebeneinanderher-Arbeiten‘, innerhalb dessen Schüler*innen ‚vorsagen‘, ‚abgucken‘ oder ‚Informationen‘ geben (vgl. ebd., S. 175), zwar A-/Symmetrien auftreten (und einander auch aufwiegen), diese werden aber nicht als ‚beschreibungsrelevant‘ (ebd., S. 173) verstanden. In der von Naujok entworfenen Typologie ist das ‚Nebeneinanderher-Arbeiten‘ als ‚Kurzaustausch‘ (ebd., S. 175) charakterisiert, der das ‚Lernen‘ von Schüler*innen im (potenziell anschließenden) ‚individuellen Teil des Arbeitsprozesses‘ (ebd., S. 175) vorbereitet, während das ‚Kollaborieren‘ sich dadurch auszeichnet, dass Schüler*innen ‚mit symmetrischen aufgabenbezogenen Kompetenzen übereinstimmend die Bearbeitung derselben Aufgabe fokussieren‘ (ebd., S. 181), und ‚kann durchaus lernförderlich wirken‘ (ebd., S. 182). Das ‚Helfen‘ spannt sich demgegenüber zwischen den Polen ‚indirekter‘ und ‚direkter Hilfe‘ (vgl. ebd., S. 180) auf, die als unterschiedlich ‚lernförderlich‘ verstanden werden, und ist dadurch gekennzeichnet, ‚dass man es beim Helfen mit grundsätzlich unterscheidbaren Beteiligten zu tun hat: Einer ist der potenzielle Helfer, der andere der potenzielle Hilfe-Nehmer‘ (ebd., S. 176). Während Naujok (2000, S. 179) betont, dass die A-/Symmetrie der Beziehungsstruktur nicht mit einem Verhältnis von Unter- und Überlegenheit in Bezug auf ‚Statuszuweisungen‘ einhergeht, insofern in der rekonstruierten ‚Kultur des Helfens [...] die Rolle des Helfers und des Hilfe-Nehmers als gleichwertiger betrachtet werden‘ (ebd.), erscheint jedoch nicht jede Form des Helfens als lernförderlich, etwa wenn sie keinen ‚Autonomiegewinn‘ (vgl. ebd., S. 180) verheißt. Zudem beschreibt Naujok für diejenigen Schüler*innen, die zum Helfen aufgefor-

dert werden, „Nachteile[]“ (ebd., S. 179): Schüler*innen werden in ihren Arbeitsprozessen unterbrochen, sie verlieren Zeit (vgl. ebd.) und benötigen „Kompetenzen“ (ebd., S. 180), wie „eine aufgabenrelevante Überlegenheit“ und „eine bestimmte interaktive Fähigkeit, nämlich die Probleme des Gegenübers zu erfassen und darauf einzugehen“ (ebd.). Wenngleich Naujok (2000) nicht nach Differenzsetzungen zwischen Schüler*innen in gegenseitigen Bezugnahmen fragt, machen die Befunde darauf aufmerksam, dass Schüler*innen, wenn sie sich aufgabenbezogen aufeinander beziehen, einander als Spezifische ansprechen und auf diese Spezifik in einer Weise Bezug nehmen (müssen), die – gemessen an der programmatischen Hoffnung der Lernförderlichkeit gegenseitiger Hilfe zwischen Schüler*innen – als (nicht) gelingend zu bestimmen ist, und dass die dabei entstehenden Positionen mit unterschiedlichen Wertigkeiten verbunden sind bzw. sein können.

Im Kontrast zu den beiden vorher skizzierten Studien fokussiert Wagener (2014) explizit auf Situationen ‚gegenseitigen Helfens‘, die sie im Anschluss an Naujok (2000) ebenfalls auf deren Lernförderlichkeit befragt, d. h. auf den ‚Autonomiezuwachs‘ (Wagener 2014, S. 14), den sie ermöglichen. Wagener unterscheidet dabei zwischen fachlich-inhaltlichen Hilfestellungen (vgl. ebd., S. 149), d. h. ‚Vorsagen, Zeigen und Bestätigen [...] Erklären [...] Hinweisen‘⁹ (vgl. ebd.), und materialbezogenen Hilfestellungen, d. h. ‚Arbeitsmaterial verleihen‘, ‚Ordnen und Suchen von Materialien im Klassenzimmer‘ (vgl. ebd., S. 181). Während die fachlich-inhaltlichen Hilfestellungen (vorab, d. h. nicht empirisch) der dargestellten Reihung nach als autonomiefördernd(er) bestimmt werden, so dass ‚Hinweise und Erklärungen [...] am ehesten zu Handlungsautonomie führen‘ (ebd., S. 180), werden die Hilfestellungen insgesamt hinsichtlich der Beziehungsebene empirisch als ‚unproblematisch‘ oder ‚problematisch‘ (vgl. ebd., S. 120) kategorisiert. Ausgehend von der als grounded theory angelegten Auswertung von Beobachtungen der Wochenplanarbeit jahrgangsübergreifender Grundschul-Lerngruppen werden Hilfe-Situationen so mit Blick darauf unterschieden, ob sie sich (nicht) in ‚wechselseitigem Einvernehmen‘ (ebd., S. 191) vollziehen. Ausschlaggebend für die Kategorisierung einer ‚Hilfe‘ als unproblematisch ist demgemäß, ob ‚[d]ie Kinder [...] gegenseitig ihren Erwartungen‘ (ebd., S. 226) ‚entsprechen‘, ob sie also auf Nachfrage Hilfe geben bzw. angebotene Hilfe annehmen und so die initial angelegte Asymmetrie in der Beziehungsstruktur, die im Anschluss an Oswald und Krappmann (1988) ebenfalls als Verhältnis von Über- und Unterlegenheit konzipiert wird (vgl. Wagener 2014, S. 191), ‚beim Helfen bewältigen‘ (ebd., S. 191) – oder mit anderen Worten: die Positionen und die Relationen, in die sie beim Helfen eintreten, im Geschehen aufrechterhalten. Die niedrige Anzahl ‚problematischer‘ Hilfen, zwischen gleichaltrigen (vgl. ebd., S. 192) wie nicht gleichaltrigen Schüler*innen (vgl. ebd., S. 205), führt die Autorin auf den ‚hohen Stellenwert‘ schüler*innenseitigen Helfens im beforschten Unterricht, das ‚Rollenverständnis von Kindern unterschiedlichen Alters‘ sowie

⁹ Die beiden letzteren werden als ‚am ehesten zu Handlungsautonomie führen[d]‘ (ebd., S. 180) verstanden.

die „Möglichkeit der beobachteten Kinder, in Freundschaftsbeziehungen zusammenzuarbeiten“ (ebd., S. 259) zurück. Differenzsetzungen zwischen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Hilfen geraten nicht in den Fokus der Analyse, allenfalls lässt sich am etwa aus der Darstellung ‚problematischer‘ Hilfen entnehmen, dass Positionierungen als Hilfebedürftige unter gleichaltrigen Schüler*innen – etwa beim „Aufdrängen von Hilfe“ (ebd., S. 197) – umstritten sein können.

Einen Hinweis auf das Zusammenspiel von unterrichtlichen Anforderungen und dem praktischen Vollzug von Differenzsetzungen zwischen Schüler*innen bietet demgegenüber der Befund von Huf (2006), die in ihrer ethnografischen Studie zu Alltagspraktiken von Schulanfänger*innen in zwei jahrgangsübergreifenden Lerngruppen aufzeigt, dass Schüler*innen einander im Planunterricht hinsichtlich ihrer „Leistungsfähigkeit“ (ebd., S. 214) vergleichen und dabei differenzieren. Schüler*innen deuten demgemäß die, didaktisch auf die Ermöglichung von Zusammenarbeit angelegte, Einteilung in Gruppen mit den gleichen Wochenplanaufgaben (vgl. Huf 2007, S. 161) als Hinweis darauf, dass an sie die gleichen „Leistungserwartungen“ (ebd., S. 162) gestellt werden – so dass die Hilfsbedürftigkeit anderer Schüler*innen von ihnen als Hinweis auf deren geringere „Leistungsfähigkeit“ (ebd.) verstanden wird (vgl. auch Reh & Labede 2009, S. 166). Deutlich wird zudem, dass zu helfen in Konkurrenz zu (anderen) unterrichtlichen Anforderungen an Schüler*innen treten kann: Eindrücklich aufgezeigt wird dies in der Analyse einer – retrospektiv geäußerten – Aussage einer Schüler*in, die Huf (2008, S. 164) dahingehend interpretiert, „dass das Helfen die eigene Wochenplanarbeit behindert und [die Schülerin, d. Vf.] somit in einen unversöhnlichen Gegensatz zum Anforderungsprofil des Wochenplans gerät, auf den eigenen Lernfortschritt bedacht zu sein“.

Auch Hackbarth (2017, S. 51) richtet den Blick auf die Analyse von „aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen“. Von der Auswertung beobachteter Situationen der Planarbeit in jahrgangsgemischten Lerngruppen erstens einer Förderschule zur Sprachheilförderung, mit den Jahrgängen 1–2, sowie zweitens einer inklusiven Grundschule, mit den Jahrgängen 1–4 (vgl. ebd., S. 67), ausgehend rekonstruiert sie mittels der dokumentarischen Videoanalyse „Handlungspraktiken und Orientierungen“ (ebd., S. 52) von Schüler*innen, um schließlich zu Aussagen über Teilhabemöglichkeiten innerhalb aufgabenbezogener Interaktionen zu kommen, die sich als ‚Inklusionen‘ oder ‚Exklusionen‘ realisieren können (vgl. ebd., S. 138). Mit der „Ko-Konstruktion“, der „Instruktion“ und der „Konkurrenz“ (ebd., S. 137) verdichtet die Autorin ihre Rekonstruktionen zu drei Typen der (aufgabenbezogenen) Schülerinteraktion: Der Typus ‚Ko-Konstruktion‘, auch: „wechselseitig ‚helfen‘“ (ebd., S. 142), konstituiert sich über die Aktivitäten „erklären, diskutieren“ als „Praktiken der Aufgabenbearbeitung“ (ebd., S. 137). In ihnen sind Schüler*innen zueinander ‚symmetrisch‘ in Bezug auf die Differenz ‚Können/Nicht-Können‘ konstellierte und zeigen eine „Orientierung an Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 85) – etwa der gleichen Aufgabe oder am „Fertigsein“ (ebd., S. 91). Die beteiligten Schüler*innen sind gleichberechtigt zueinander positioniert (vgl. ebd., S. 137), insofern sie sich wechselseitig

aufeinander (vgl. ebd., S. 88) beziehen; so sind die Interaktionen inklusiv, da sie durch „nicht-hierarchisierende[] Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten“ (ebd., S. 138) gekennzeichnet sind. Dieser Interaktionstyp ist empirisch „vor allem in Interaktionskonstellationen jahrgangsgleicher Schüler*innen mit einer ähnlichen Orientierung in Bezug auf den Gegenstand der Aufgabe“ (ebd., S. 138) aufzufinden. Der Typus ‚Instruktion‘, auch: „einseitiges ‚Helfen““ (ebd., S. 142), wird hingegen über die Praktiken „anweisen und befolgen“ (ebd., S. 137) bestimmt, in denen Schüler*innen ‚asymmetrisch‘ in Bezug auf das Kriterium ‚Können‘ zueinander konsteliert und ‚hierarchisch‘ zueinander positioniert sind. Insofern „die Teilhabemöglichkeiten an der Interaktion und der Aufgabenbearbeitung ungleich verteilt sind“ (ebd., S. 115), verortet Hackbarth in dieser Form der Interaktion ‚Exklusionen‘ derjenigen Schüler*innen, die angesichts ihrer Positionierung am „eigenständigen Bearbeiten der Aufgabe gehindert“ (ebd., S. 116) werden. Der Typus ‚Instruktion‘ ist empirisch „in Interaktionskonstellationen von Jahrgangsmischung bzw. bei Unterschieden in den (nicht-)sonderpädagogischen Förderbedarfen“ (ebd., S. 138) zu finden und scheint demgemäß – kontrastierend zur ‚Ko-Konstruktion‘ – mit einer Verschiedenheit der beteiligten Schüler*innen hinsichtlich der Kategorien Jahrgang oder Förderbedarf einherzugehen; zudem ist für diesen Typus charakteristisch, dass in ihm „keine vertiefte Auseinandersetzung und Aneignung von Sachverhalten und Aufgaben“ (ebd., S. 116) zu rekonstruieren ist, „[v]ielmehr werden Informationen bzw. Handlungen – die der effektiven Aufgabenerledigung [...] zuträglich sind – weitergegeben“ (ebd.). Der Typus ‚Konkurrenz‘, auch: „Nicht-Helfen““ (ebd., S. 143), ist gegenüber den beiden anderen Interaktionstypen durch eine ‚Dynamik‘ in der gegenseitigen Positionierungen der beteiligten Schüler¹⁰ gekennzeichnet, die zwar mit asymmetrischen Differenzkonstruktionen verbunden sind (vgl. ebd., S. 137), aber – im Wechsel zwischen Aufgabenbezug und (auch körperlichen, vgl. S. 136) Auseinandersetzungen auf Peer-Ebene – ‚inkludierend‘, oder mit andere Worten: eine Exklusion zurückweisend (vgl. ebd., S. 137), bearbeitet werden; dieser Typus ist empirisch „in jahrgangsgleichen Gruppenkonstellationen von Schülern und nur bei Abwesenheit der Lehrerin“ (ebd., S. 138) zu finden. In der Zusammenschau der Ergebnisse Hackbarths (2017) wird deutlich, dass Differenzsetzungen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen vornehmlich als Unterscheidungen entlang der Kategorie ‚Können‘ gefasst werden, die mit einer ‚asymmetrischen‘ Relation der Beteiligten und ‚hierarchisierenden Positionierungen‘ einhergehen (vgl. ebd., S. 137) – oder in Interaktionen, die sich „auf eine Sache *neben* den Aufgaben“ (ebd., S. 138, Herv. d. Verf.) beziehen, ‚dynamisch‘ bzw. umstritten sind.

In der Studie zum ‚Schülerjob‘ von Breidenstein (2006) geraten, wenngleich eher am Rande, auch schüler*innenseitige, aufgabenbezogene Interaktionen in den Blick; der Autor schlägt vor, bei der Unterscheidung verschiedener Interaktionsformen das Element der A-/Symmetrie in Bezug auf die Kategorie ‚Kompetenz‘ (vgl. ebd.,

¹⁰ Die Autorin bezieht sich ausdrücklich auf das Maskulinum ‚Schüler‘ (vgl. Hackbarth 2017, S. 137).

S. 196) einzubeziehen. Von den ethnografischen Analysen des Unterrichts zweier Schulklassen im Sekundarbereich (7. und 8. Jahrgang, Gesamtschule und Gymnasium) ausgehend, reserviert er den Begriff ‚Kooperation‘ für die Bezeichnung aufgabenbezogener Interaktionen zwischen Schüler*innen, die „im Rahmen von Gruppen- oder Partnerarbeit“ (ebd., S. 194) angesiedelt sind, und unterscheidet mit Blick auf Bezugnahmen, die sich im Kontext von Einzelarbeit vollziehen, analytisch zwischen ‚Hilfe‘ und ‚Unterstützung‘. Der Begriff ‚Unterstützung‘ meint solche Bezugnahmen, in denen „technisch-handwerkliche[] Hilfestellungen“ (ebd., S. 195) gegeben werden, die sich etwa auf Arbeitsmaterialien, Auskünfte oder das Vergleichen von Arbeitsergebnissen beziehen (vgl. ebd.); ihnen ist eine Asymmetrie hinsichtlich des *situativ* ungleichen Verfügens über diese Ressourcen eingeschrieben. Insofern sich gegenseitig zu unterstützen prinzipiell auf „Gegenseitigkeit“ (ebd.) beruht, ist demgegenüber ‚Hilfe‘ dadurch gekennzeichnet, dass Schüler*innen einander hinsichtlich ihrer „aufgabenbezogen asymmetrisch verteilten Kompetenzen“ (ebd., S. 196) unterscheiden. Und da zu helfen veranschlagt, „dass ein Schüler dem oder der anderen etwas zeigt, erklärt oder ‚beibringt““ (ebd., S. 196), zeichnen sich Hilfe-Situationen dadurch aus, dass in ihnen – kontrastierend zu entlang von peerkulturellen Normen nahegelegten Bezügen – „die Normen des schulischen Unterrichts“ (ebd., S. 201) aufgerufen werden. Schüler*innen verweisen einander also auf die Normativität des Unterrichts, und zwar ebenso, wenn sie ‚verweigern‘ einander zu helfen (vgl. ebd., S. 197), wie wenn sie einander helfen und dabei „pädagogische Verhältnisse zur Aufführung [kommen]“ (ebd., S. 201) – zu denen sich die beteiligten Schüler*innen in spezifischer Weise, nämlich distanzierend, in ein Verhältnis setzen müssen, um eine peerkulturelle Symmetrie (wieder) zu etablieren (vgl. ebd., S. 201). Mit Blick auf ‚Szenen des Helfens‘ werden Differenzsetzungen zwischen Schüler*innen demgemäß über das für sie konstitutive „Kompetenzgefälle“ problematisiert – und „die Interaktion im Hilffarrangement“ (ebd., S. 201) als ‚gelingend‘ bestimmt, wenn die Differenzierung im Verlauf des Geschehens aufgelöst bzw. in eine „Kompetenz-Symmetrie““ (ebd.) überführt wird.

Zusammenfassend machen die Befunde der vorgestellten Studien darauf aufmerksam, dass Schüler*innen in, für individualisierten (Plan-)Unterricht charakteristischen, Phasen der ‚Einzelarbeit‘ in einer Vielzahl von Praktiken aufgabenbezogen aufeinander Bezug nehmen – und diese Bezugnahmen begrifflich (auch) als ‚Helfen‘ gefasst werden. Deutlich wird auch, dass der Verlauf dieser Bezugnahmen als „interaktiv besonders anspruchsvoll“ (Breidenstein 2018, S. 195) beschrieben wird: Insbesondere beim Helfen treten die beteiligten Schüler*innen in Verhältnisse ein, die diejenigen, die Hilfe erfragen (bzw. denen Hilfe angetragen wird), von denjenigen, die Hilfe geben (bzw. geben sollen), unterscheiden und – hinsichtlich ihrer ‚Abhängigkeit‘ oder ‚Dominanz‘ (vgl. Oswald & Krappman 1988) sowie ihrer auf die unterrichtlichen Aufgaben bezogenen ‚Voraussetzungen‘, ihres ‚Könnens‘ oder ihrer ‚Kompetenzen‘ – zueinander asymmetrisch relationieren. In Fragen nach dem ‚Gelingen‘ (vgl. Breidenstein 2006), der „Qualität“ (Wagener 2014, S. 120) und der

‚Lernförderlichkeit‘, verstanden als ‚Autonomiegewinn‘ (vgl. Hackbarth 2017; Naujok 2000), des Helfens scheint in den aufgerufenen Studien eine, gleichwohl zumeist implizit bleibende, an die Programmatik des individualisierten Unterrichts angelehnte Präferenz für ‚symmetrische‘ Bezugnahmen zwischen Schüler*innen auf, die Bender (2014, S. 186) als „Vermeidung von Asymmetrie“ rekonstruiert: Als ‚unproblematisch‘ und gewissermaßen (schul-)pädagogisch erstrebenswert werden vor allem solche Bezugnahmen gekennzeichnet (und bisweilen vom ‚Helfen‘ unterschieden, vgl. Naujok 2000), in denen sich Schüler*innen mit ähnlichen ‚Kompetenzen‘ (vgl. Hackbarth 2017; Naujok 2000) ‚gemeinsam‘, ‚gegenseitig‘ bzw. ‚wechselseitig‘ unterstützen, die Interaktion auf eine Auflösung des ‚Kompetenzgefälles‘ zielt (vgl. Breidenstein 2006) – oder asymmetrische Konstellationen beim Helfen nicht in Konflikt mit dem „Rollenverständnis“ (Wagner 2014, S. 226) von Schüler*innen geraten. Die Frage nach der Genese von Differenzverhältnissen steht jedoch nicht im Zentrum der Studien und wird demgemäß weder theoriebezogen im Detail ausbuchstabiert, noch werden Differenzierungspraktiken mikrologisch analysiert. Zudem wird die Normativität des Unterrichts, verstanden als „spezifisch pädagogische Form des Sozialen“ (Fritzsche et al. 2011, S. 29), von den vorgestellten Studien nur am Rande analytisch einbezogen – insofern von einem sozialtheoretisch begründetem Interesse, etwa an „den praktischen Erfordernissen des ‚Schülerjobs‘“ (Breidenstein 2006, S. 87), geleitet eben ‚Alltagspraktiken‘ (vgl. Huf 2006), ‚Handlungspraktiken‘ (vgl. Hackbarth 2017) oder die „Schülertätigkeit als solche und zugleich die Haltung von Schülerinnen und Schülern gegenüber ihrem alltäglichen Tun“ (Breidenstein 2006, S. 11) in den Blick genommen werden, so dass „das Pädagogische allenfalls als programmatischer und di-daktisch [!] inszenierter Kontext für die Praktiken der Peers betrachtet“ (Fritzsche et al. 2011, S. 31) wird.

2.2.3 In der pädagogischen Ordnung individualisierten Unterrichts nehmen Schüler*innen differente Subjektpositionen ein

Einen Ansatz der rekonstruktiven Erforschung individualisierten Unterrichts, der demgegenüber explizit „Prozesse der Differenz(re)produktion im Unterricht entlang von für selbstständiges Arbeiten relevanten pädagogischen Normen“ (Rabenstein et al. 2018b, S. 150) zum Gegenstand macht, dabei aber Bezugnahmen zwischen Schüler*innen nicht in den Vordergrund des Interesses rückt, stelle ich nachfolgend – auch – mit dem Ziel dar, theoriegebundene methodologische und methodische Anschlüsse für die vorliegende Studie vorzubereiten, d. h. *aufgabenbezogene Bezugnahmen zwischen Schüler*innen als Differenzierungsgeschehen* als Forschungsgegenstand zu konturieren.

Der von Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (vgl. expl. Rabenstein et al. 2013) gewählte subjektivierungsanalytischen Zugang zur Analyse unterrichtlicher, d. h. heuristisch: pädagogischer, Praktiken ermöglicht, „Unterricht“ als ein sowohl durch institutionelle sowie materielle Rahmungen als auch spezifische Praktiken konstitu-

iertes und insofern auch von anderen sozialen Interaktionen abgrenzbares Geschehen“ (ebd., S. 674), innerhalb dessen „pädagogische[] Ordnung(en)“ (ebd.) etabliert werden, zu untersuchen. Damit wird eine sozialtheoretische Perspektive auf Unterricht eingenommen, die praktikentheoretisch (vgl. expl. Schatzki 1996) grundgelegt und mit Bezug auf die von Ricken (2009) vorgelegte, anerkennungstheoretisch (vgl. expl. Butler 2003) informierte Lesart des ‚Zeigens‘ als Grundform pädagogischen Handelns (vgl. Prange 2005), in der vor allem die „performative Kraft des Zeigens [...] als ein Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen“ (Ricken 2009, S. 121) betont wird, gegenstandstheoretisch so konturiert ist, dass die performative, d. h. subjektbildende, Dimension pädagogische Praktiken analytisch in den Blick geraten kann (vgl. Reh et al. 2015b). Im Rahmen der, als videobasierte Ethnografie (vgl. Reh et al. 2015c, S. 39ff) angelegten, Erforschung der Lernkultur an Ganztagschulen verschiedener Schulformen¹¹ (vgl. Kolbe et al. 2009; Reh et al. 2015a) sowie – in einem zweiten Projekt – von Formen der Gemeinschaftsbildung in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen¹² (vgl. Rabenstein et al. 2017; Rabenstein et al. 2014; Rabenstein et al. 2013; Rabenstein et al. 2012; Rabenstein & Steinwand 2018; Rabenstein & Steinwand 2016; Steinwand & Schütz 2018; Steinwand et al. 2017) rekonstruieren die Forschenden demgemäß Positionen, die die am Unterricht Beteiligten in, heuristisch als pädagogisch verstandenen, unterrichtlichen Praktiken des sich einander Zeigens und Re-/Adressierens „[v]or dem Hintergrund spezifischer pädagogischer bzw. pädagogisch legitimer Normen“ (Idel et al. 2014, S. 84) einnehmen, um schließlich die „pädagogisch-sozialen Ordnungen“ (ebd., S. 83), verstanden „als differenziertes Gefüge unterschiedlicher Subjektpositionen und damit assoziierter Lernoptionen“ (ebd., S. 84), zu beschreiben. Ausgehend von den sozial- und gegenstandstheoretisch grundgelegten Prämissen dieses Forschungsansatzes, nach denen im Unterrichtsgeschehen emergierende Positionen als subjektivierende Momente zu verstehen sind, ermöglicht die vorgestellte Perspektive, die Genese von differenten Subjektpositionen in Akten des gegenseitigen Re-/Adressierens zu rekonstruieren und – mit Blick auf die Normativität des beforschten Unterrichts – als zueinander relationierte Positionen innerhalb einer pädagogischen Ordnung zu beschreiben. Damit steht die Beschreibung von Praktiken, die für den individualisierten Unterricht spezifisch sind, ebenso im Zentrum des forschenden Interesses, wie die in Praktiken vollzogenen Differenzkonstruktionen und die Wertigkeiten, die mit den dabei zugewiesenen Positionen verbunden sind: Differenzkonstituierende Positionierungen von Schüler*innen und deren Relationen zueinander können damit als „Effekte pädagogischer Praktiken“ (Fritzsche 2018) beschrieben werden.

¹¹ Zum Sample des Forschungsprojekts „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS) gehörten „zwei Gymnasien, eine Oberschule, eine Regionale Schule, zwei Förderschulen sowie sechs Grundschulen“ (Schütz & Weide 2009, S. 70).

¹² Im Forschungsprojekt „Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen. Ethnographische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen“ (GemSe) wurden je zwei Eingangsklassen in vier reformorientierten Sekundarschulen beforscht (vgl. Reh et al. 2014, S. 4).

Die Forschenden zeichnen dafür in einem ethnografisch angelegten Vorgehen den Vollzug von Unterricht videografisch auf (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016; Reh & Labede 2012), beschreiben für das beforschte unterrichtliche Geschehen zentrale Praktiken und rekonstruieren in einem adressierungsanalytischen Verfahren (vgl. Reh & Ricken 2012), wie in diesen Praktiken im Zuge „pädagogische[r] Differenzsetzungen“ (Rabenstein et al. 2013, S. 684) Positionen für Schüler*innen emergieren, die jene voneinander differenzieren und ihnen im Unterricht Unterschiedliches zu tun ermöglichen. Dabei greifen sie gerade nicht auf vorab als relevant gesetzte Differenzkategorien zurück, sondern fokussieren auf die „prozesshafte Herstellung sozialer Kategorien“ (Fritzsche & Tervooren 2012, S. 26), auf die Rekonstruktion von in Praktiken vollzogenen Differenzsetzungen also. Als „zentrale pädagogische Norm“ (Idel et al. 2014, S. 78) formiert den Befunden zum individualisierten Planunterricht gemäß ‚Selbstständigkeit‘ die Konstruktion von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen. Mit Blick auf „die Funktion pädagogischer Praktiken, nämlich: Differenzierungen nach Leistung und im Zusammenhang damit unterschiedlichen Schulerfolg entlang von Leistungsmerkmalen legitimierbar zu machen“ (Rabenstein et al. 2013, S. 673), ist Selbstständigkeit so als Differenzkategorie zu verstehen, hinsichtlich derer Schüler*innen auf spezifischen Positionen in eine pädagogische Ordnung einrücken, die als „Leistungsordnung“ (ebd., S. 674) performativ wirksam wird und in der Schüler*innen, etwa in Praktiken, in denen sie mit Pädagog*innen interagieren, als ‚Kreative‘, ‚Langsame‘ und ‚Hilfebefürftige‘ (vgl. Rabenstein & Reh 2013; Fritzsche et al. 2011) oder ‚nicht selbstständig Arbeitende‘ (vgl. Steinwand et al. 2017) subjektiviert – und damit different zueinander – relationiert werden. Mit Blick auf die Ordnung, innerhalb derer Schüler*innen auf diesen Positionen zueinander relationiert sind, wird danach gefragt, „wie etwas – und insofern auch wie etwas nicht – von wem und vor wem bzw. zu wem gesagt und getan werden kann“ (Rabenstein et al. 2013, S. 674): So wird in der Rekonstruktion der pädagogischen Ordnung individualisierten (Plan-)Unterrichts in der Grundschule deutlich, dass „[d]iejenigen, die das [Pensum an Pflichtaufgaben, d. Vf.] schon lange geschafft haben und noch anderes machen können, [...] eine andere Position ein[nehmen] als die, die sich bemühen“ (Idel et al. 2014, S. 81) – und dass mit diesen Positionen innerhalb der pädagogischen Ordnung des Unterrichts, und angesichts der in ihr wirksam werdenden Normen, unterschiedliche Wertigkeiten verbunden sind, „die schließlich mit deutlichen Hierarchien zwischen den Schüler/innen“ (ebd.; vgl. Reh & Rabenstein 2012, S. 242) einhergehen. Reh und Rabenstein (2012) zeigen mit Blick auf Praktiken, in denen Schüler*innen sich aufeinander beziehen, auf, dass Schüler*innen im Rahmen von Partnerarbeit differente Positionen entlang des Kriteriums Selbstständigkeit einnehmen, die sie als „Langsame[] und Schnelle[], Zielstrebige[] und Zerstreute[]“ (ebd., S. 243) unterscheiden, und Rose und Gerkmann (2015) rekonstruieren im Rahmen von Gruppenarbeiten im Sekundarschulunterricht Unterscheidungen als „Zurückhaltendere“ und ‚Aktivere‘“ (ebd., S. 206), die den Schüler*innen je Spezifisches zu tun ermöglichen. Für den Wochenplanunterricht in der Grundschule, in dem das ‚gegenseitige

Helfen‘ unter Schüler*innen erwünscht ist (vgl. Reh & Labede 2009, S. 171), rekonstruieren Reh und Labede (2009) eine Ordnung, innerhalb derer „[n]icht nur die Lehrerin [...] im Blick [hat], was die Schülerinnen und Schüler machen, sie sind sich gegenseitig Beobachtende, Kommentierende und Hilfeleistende“ (ebd., S. 173). In der Analyse arbeiten die Autorinnen heraus, wie sich in der „Praktik des Helfens“ (ebd., S. 169) Schüler*innen gegenüber ihren Mitschüler*innen entlang der Differenz, „ziel- oder auch ergebnisorientiert zu arbeiten“ (vgl. ebd. S. 169), als „Helfende“ (ebd., S. 167) positionieren (können) und „als eine Wissende/ein Wissender bestimmte Rechte in Anspruch nehmen“ (ebd.) – wie das Recht, „auf die Artefakte anderer [...] zuzugreifen und deren Arbeitsergebnisse einzuschätzen“ (ebd., S. 169). Mit der Veröffentlichung erster Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, die als Teilstudie des GemSe-Projektes in den dargestellten Forschungskontext einzuordnen ist (vgl. Kapitel 4.2.1), wurde zudem deutlich, dass „Orientierung, Selbstständigkeit, Schnelligkeit, Wissen“ (Rabenstein & Steinwand 2016, S. 258) als Bezugspunkte einer differenzierenden (Selbst-)Positionierung von Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen individualisierten Sekundarschulunterrichts zu rekonstruieren sind; dass mit Differenzsetzungen zwischen Schüler*innen entlang ‚sozialer‘, d. h. nicht auf ‚Leistung‘ bezogener, Kategorien die machtvolle Genese hierarchisch relationierter Positionengefüge einhergeht, wurde demgegenüber in Analysen von – nicht in engerem Sinne aufgabenbezogenen – Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im Sekundarschulunterricht herausgearbeitet (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018; Rabenstein et al. 2017).

2.3 Differenzverhältnisse in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht – Anschlussmöglichkeiten

Resümierend lässt sich festhalten, dass die ‚Heterogenität von Lerngruppen‘, oder anders gewendet: die ‚Individualität von Schüler*innen‘, im Zentrum der Programmatik individualisierten Unterrichts steht, auf die er sich pädagogisch und didaktisch differenzierend bezieht – respektive: beziehen soll. Gleichwohl zielt individualisierter Unterricht nicht nur programmatisch auf ein ‚Lernen in der Gemeinschaft‘; vielmehr ist für – auch den individualisierten – Unterricht konstitutiv, dass er sich in einer Sozialität vollzieht (vgl. Ricken 2018a), dass sich in seinen Praktiken also eine soziale Ordnung ausbildet, innerhalb derer sich die am Unterricht Beteiligten in spezifischer Weise subjektivieren: „Menschen erlernen sich selbst, indem sie mit anderen, von anderen und durch andere lernen“ (Reh & Ricken 2012, S. 40).

Studien des qualitativ-rekonstruktiven Paradigmas beschreiben die Ordnung individualisierten Unterrichts primär als eine, innerhalb derer Schüler*innen zur selbstständig organisierten, selbsttätigen Arbeit aufgefordert sind, die also „ein be-

stimmtes Subjekt [...], ein solches, das selbstständig lernen und Kompetenzen erwerben will und kann“ (Reh 2011, S. 33) nahe legt, so dass ‚Selbstständigkeit‘ als zentrale Kategorie zu verstehen ist, entlang derer sich Differenzsetzungen zwischen Schüler*innen bzw. den Positionen, die sie einnehmen, vollziehen. Deutlich wird in den dargestellten Befunden auch, dass Schüler*innen – in auf Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit abzielenden Unterrichtsarrangements wie der Frei- und Planarbeit – in eine Vielzahl aufgabenbezogener Bezüge zueinander eintreten. Mit Blick auf deren ‚Lernförderlichkeit‘, wie auf die potenziell asymmetrische Relationierung der Beteiligten zueinander erweisen sich diese Bezugnahmen zwischen Schüler*innen jedoch interaktiv (und programmatisch) als ‚problematisch‘. Insbesondere ein praktiken- und adressierungstheoretisch grundgelegter Forschungsansatz ermöglicht gegenüber einem deskriptiven Interesse an der Beschreibung aufgabenbezogener Tätigkeiten in der Interaktion zwischen Schüler*innen einerseits sowie einem Interesse an der Lernförderlichkeit dieses Tuns andererseits, einen Perspektivwechsel, der auf die Frage zielt, „wie in der pädagogischen Ordnung des Unterrichts [...] überhaupt bestimmte Positionen entstehen, in denen Schüler/inne/n Unterschiedliches zu tun und zu lernen ermöglicht wird“ (Rabenstein & Reh 2013, S. 240). Insofern damit unterrichtliche Praktiken, und eben auch solche, in denen Schüler*innen aufgabenbezogen aufeinander Bezug nehmen, als Praktiken der differenzierenden Subjekt-konstitution in den Fokus der Analyse treten, stellt dieser Forschungsansatz theoretische, methodologische und methodische Anschlussmöglichkeiten für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit bereit: Mit der Beschreibung solcher Praktiken in den Planarbeitsphasen des beforschten individualisierten Unterrichts einer Sekundarschulklasse, in denen Schüler*innen mit der Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen befasst sind und dabei in Bezugnahmen zueinander eintreten, und der Rekonstruktion von Subjektpositionen, die in diesen Praktiken emergieren, sowie der Analyse von Relationen, die dabei zwischen Schüler*innen entstehen, können demgemäß auch Aussagen über die Genese und die Beschaffenheit von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen getroffen werden. Auf die theoretischen Bezüge, die diese (vorläufige) Formulierung meines Forschungsinteresses aufruft, gehe ich im folgenden dritten Kapitel detailliert und auf eine theoriegeleitete Gegenstandsbestimmung abzielend ein.

3 Differenzverhältnisse zwischen Schüler*innen als Relationen normativ konstituierter Subjekte in (Unterrichts-)Praktiken – Theoriegeleitete Gegenstandsbestimmung

Ansätze einer, zumeist ethnografischen, erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung, die an einer Analyse von Prozessen der sozialen Ordnungsbildung im Vollzug von (individualisiertem) Unterricht interessiert sind, beziehen sich, wie im vorangegangenen Kapitel skizziert, bei der Bestimmung ihres Gegenstandes zumeist auf Theorien des „practice turn“¹³ (vgl. Schatzki et al. 2001), die – als poststrukturalistische Theorieangebote – die (intersubjektive) Konstruktion des Sozialen, eines geteilten Wissens also, das „die Zuschreibung von Bedeutungen gegenüber Gegenständen in der Welt und ihr ‚Verstehen‘“ (Reckwitz 2003, S. 288) ermöglicht, in Praktiken verorten (vgl. expl. Breidenstein 2006; Zaborowski et al.

¹³ Damit unterscheiden sich diese Forschungsansätze von solchen, deren sozialtheoretische Bezüge sich etwa dem ‚interpretative‘ oder ‚cultural turn‘ zuordnen lassen und die ihren Gegenstand davon ausgehend auf der Ebene des Mentalen oder von Texten (vgl. Reckwitz 2003, S. 287–288) verorten. Auf die Breite der erziehungswissenschaftlichen Theoriebezüge und damit verbundenen Gegenstandskonstruktionen kann an dieser Stelle gleichwohl nicht eingegangen werden; eine vergleichende Darstellung der Bezüge zwischen Sozial- und Gegenstandstheorien nimmt Proske (2018) vor, Rabenstein und Steinwand (2020) stellen weiterführend Besonderheiten der Gegenstandsbestimmungen und Analysepotenziale verschiedener Ansätze vor.

2011; Fritzsche et al. 2011; Budde 2013a). Ausgehend von meinem zuvor formulierten vorläufigen Forschungsinteresse (vgl. Kapitel 2.3), das Differenzverhältnisse zwischen Schüler*innen als Relationen differenter Subjektpositionen versteht, die in solchen Praktiken individualisierten Unterrichts entstehen, in denen die Schüler*innen mit der Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen befasst sind und dabei in Bezugnahmen zu anderen Schüler*innen eintreten, sind weiterhin solche Theorieangebote anschlussfähig, die Differenz nicht ontologisierend an individuelle Merkmale rückbinden, sondern die Bedeutsamkeit ‚performativer (Sprech-)Akte‘ (vgl. expl. Butler 2006) für die Formierung von spezifischen, d. h. voneinander differenten, Subjekten in Praktiken betonen (vgl. expl. Langer 2008; Machold 2015; Fritzsche 2018) und auf die in der, im engeren Sinne an der Konstitution von Subjekten und Differenzordnungen – auch außerhalb von Schule und Unterricht – interessierten, erziehungswissenschaftlichen Forschung¹⁴ bereits seit längerem Bezug genommen wird.

Insbesondere in den Arbeiten des Forscher*innenkreises um Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (expl. 2013, vgl. Reh et al. 2011) wurde ein theoretischer Rahmen für die Analyse „pädagogischer Differenzordnungen“ (ebd., S. 668) – und damit von ‚Prozessen der Differenzkonstruktion in pädagogischen Praktiken‘ – entwickelt, an den mein Vorhaben in mehrfacher Hinsicht anschließen kann. Die dem Ansatz zugrunde liegende gegenstandstheoretische Bestimmung von Unterricht „als ein sowohl durch institutionelle sowie materielle Rahmungen als auch spezifische Praktiken konstituiertes und insofern auch von anderen sozialen Interaktionen abgegrenztes Geschehen“ (Rabenstein et al. 2013, S. 674) entfaltet sich in der Zusammenführung von sozialtheoretischen Einsätzen wie Theodore Schatzkis (expl. 1996) Theorie sozialer Praktiken und Judith Butlers (expl. 2003) Anerkennungstheorie sowie dem Einbezug der – adressierungsanalytisch gewendeten (vgl. Ricken 2009) – Rezeption der pädagogischen Theorie Pranges (2005). An diese theoretische Justierung anschließend, lassen sich die Genese differenter Subjektpositionen und deren Relationierung zueinander in unterrichtlichen, pädagogischen Praktiken als „pädagogische[] bzw. pädagogisch relevante[] Sachverhalte[]“ (Ricken 2009, S. 112) fassen. Mit der dabei angelegten Relevanzsetzung einer theoriegeleiteten Gegenstandsbestimmung, die für eine ethnografische Arbeit ungewöhnlich erscheinen mag, verorte ich die vorliegende Arbeit im Kontext der Diskussion um Möglichkeiten einer Offenlegung des „Beobachtungsstandpunkt[s]“ (Fritzsche et al. 2011, S. 39) im Rahmen der Erforschung des ‚Pädagogischen‘ und folge damit dem Plädoyer der Autor*innen für einen „*theoretisch informierte[n]* Weg der empirischen Analyse von sozialen und pädagogischen Ordnungsbildungsprozessen“ (Fritzsche et al.

¹⁴ Die Bandbreite theoretischer Bezugnahmen erziehungswissenschaftlicher Differenzforschung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht gewürdigt werden, einen Überblick bieten bspw. Diehm et al. (2017), Göhlich et al. (2013) sowie Fritzsche und Tervooren (2018).

2011, S. 39, Herv. i. Orig.) – mit dem auch für die Konstruktionsleistung Forschender im Rahmen der Erzeugung von Ergebnissen, also etwa „Aussagen über Unterricht“ (Proske 2018, S. 29), sensibilisiert wird.

Anschließend an Proske (2018, S. 30, Herv. i. Orig.) unterscheide ich in der Darstellung der theoriegeleiteten Gegenstandskonstruktion der vorliegenden Arbeit zwischen „übergreifende[n] *Sozialtheorien*“ und „*Gegenstandstheorien*“ und lege die Bedeutung der grundlagen- und gegenstandstheoretischen Annahmen für die methodologische und methodische Anlage (vgl. Kapitel 4) meiner Untersuchung von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Praktiken in Planarbeitsphasen des individualisierten Sekundarschulunterrichts, in denen Schüler*innen aufeinander Bezug nehmen, nachfolgend in drei Schritten offen: Zunächst entfalte ich entlang ausgewählter praxis- und anerkennungstheoretischer Bezüge ein sozialtheoretisches Verständnis von Differenzverhältnissen als Relationen normativ konstituierter Subjekte, die in Praktiken emergieren (Kapitel 3.1). Sodann entwickle ich einen gegenstandstheoretischen Einsatz, der Unterricht als „Aufführung einer sozialen Ordnung in pädagogischen Praktiken“ (Fritzsche et al. 2011, S. 34) sowie als „Adressierungsgeschehen“ (ebd.) – und damit auch als pädagogische Differenzordnung – als Gegenstand theoretisiert (Kapitel 3.2). Abschließend schärfe ich vor dem Hintergrund dieser sozial- und gegenstandstheoretischen Überlegungen das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit (Kapitel 3.3).

3.1 Differenzverhältnisse – Sozialtheoretische Bezüge

Im Folgenden lege ich die sozialtheoretischen Bezüge dar, die den Bezugspunkt für die Gegenstandsbestimmung meiner Arbeit bilden. Dafür zeige ich an Schatzkis Theorie sozialer Praktiken anschließend auf, wie die Genese von Subjekten und den Relationen, in die sie zueinander treten, als in Praktiken emergierend gedacht werden kann (Kapitel 3.1.1). Sodann fokussiere ich, die Arbeiten Butlers aufgreifend, auf die Bedeutung von Normen für die subjektivierende und relationierende Produktivität von Praktiken (3.1.2). In einem dritten Schritt stelle ich, an diese Theoriefiguren anknüpfend, heuristische Implikationen, die sich aus den Theoriebezügen ableiten, und ein prozesshaftes Verständnis von Differenzverhältnissen vor, das jene als in Praktiken eingelassene Bewegungen des normativen Konstituierens und Relationierens von Subjekten konzipiert. Dabei diskutiere ich auch, wie sich der Einsatz von A-/Symmetrien in den Relationen denken lässt, in denen Subjekte in Praktiken zueinander konstellierte sind (Kapitel 3.1.3).

3.1.1 Die Konstitution von Subjekten und deren Relationen in Praktiken

Die Frage nach der Genese von Subjekten und ihren Relationen zueinander steht nicht im Fokus der Arbeiten Schatzkis. Gleichwohl bietet sein theoretischer Zugriff auf Sozialität, die er im Sinne einer „flache[n] Ontologie“ (Schatzki 2016, S. 29) als „Menge verbundener Praktiken und Arrangements, die den Globus umspannt und

sich im Verlauf der Zeit beständig verändert“ (Schatzki 2016, S. 33), versteht, einen geeigneten Theoriebezug für eine subjektanalytisch interessierte Gegenstandsbestimmung: Indem sie die fortwährende – soziale – Produktion von Bedeutung in Praktiken verortet, wird die Konstitution von Subjekten als routinisiertes und material verankertes, d. h. körperliches und artefaktgebundenes, praktisches Tun *in situ* und *in actu* verständlich.

Um aus dieser¹⁵ praxistheoretischen Perspektive Prozesse der sozialen Konstitution von Subjekten in den Blick zu bekommen, gilt es – insofern Praktiken eben als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 290) veranschlagt werden – auf Praktiken und darauf, wie in ihnen Bedeutung erzeugt wird, zu fokussieren: Als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) stellen Praktiken die „Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten“ (Reckwitz 2003, S. 289) dar; Praktiken formieren also „settings“ (Schatzki 1996, S. 189), die die Objekte (objects)¹⁶ und Dinge (things), die in ihnen zum Einsatz kommen, ebenso wie die Orte (spaces), an denen sie stattfinden, und die menschlichen Aktivitäten umfassen, die in Praktiken verbunden sind und in ihnen in einer je spezifischen zeitlichen Abfolge und räumlichen Verortung ausgeführt werden (vgl. ebd., S. 115).

Dass Praktiken routinisiert verlaufen, korrespondiert mit einem Wissen darum, was in Praktiken sinnvollerweise wann, wie, wo, von und mit wem und auch womit sowie in Reaktion auf was angemessen zu tun ist. Dieses Wissen (know how, vgl. Schatzki 1996, S. 125) konzipiert Schatzki (in Abgrenzung zu Vorstellungen von mentalen Wissensbeständen) als in Praktiken eingelassenes Wissen, das praktisch erfahren wird (vgl. ebd., S. 105 f.) und in der regelmäßigen, wiederholenden Ausführung¹⁷ von Praktiken als Verständnis ihres sequenziellen Verlaufs zum Ausdruck

¹⁵ Eine Abgrenzung praxistheoretischer Ansätze zu anderen Sozialtheorien findet sich bei Schatzki (1996, S. 1–18), eine vergleichende Darstellung verschiedener praxistheoretischer Ansätze nimmt Schatzki (2001) an anderer Stelle vor und eine ausführliche Kontrastierung von praxistheoretischen mit anderen Ansätzen innerhalb der Kulturtheorien stellt Reckwitz (2003, S. 286–289) dar.

¹⁶ Da ich mich bei der Darstellung der Überlegungen Schatzkis größtenteils auf englischsprachige Ausgaben beziehe, füge ich meinen Übersetzungen zentraler Begriffe die englische hinzu; meine Übersetzung habe ich mit Texten, die ins Deutsche übersetzt wurden (etwa: Schatzki 2016), abgeglichen, einzelne Übersetzungen können dennoch abweichen.

¹⁷ Dass regelmäßige Wiederholungen von Praktiken nie identisch, sondern stets „durch eine Reihe von Gemeinsamkeiten und graduellen Differenzen gekennzeichnet“ (Schäfer 2013, S. 28–29) sind, diskutiert Schäfer (2013) in einer vergleichenden Studie praxistheoretischer Theorieansätze. Er weist dabei – wie Schatzki selbst auch – einerseits auf ein Verständnis von Regelmäßigkeit, das an die Arbeiten Wittgensteins anschließt: Praktiken werden *regelmäßig* wiederholt, wenn sie *familienähnlich* sind und so als *gleich* erkannt werden (vgl. ebd.). Andererseits verweist Schäfer (2013) auf die grundlegende Verwobenheit von Gleichheit und Differenz in der Wiederholung, die in Derridas linguistischen Überlegungen zum zitierenden Gebrauch von Zeichen als ‚Iterabilität‘ ausgearbeitet ist (vgl. ebd., S. 46f.); dieser Verweis soll an dieser Stelle nicht weiter ausgearbeitet werden, sondern wird im folgenden Teilkapitel, in der Darstellung der Anerkennungstheorie Judith Butlers, aufgenommen.

kommt (vgl. ebd., S. 106): Praktiken beizuwohnen (*exposure to a practice*) und an ihnen teilzuhaben (*participation in the practice*) erzeugt bei den an ihnen Beteiligten ein spezifisches Verständnis (*understanding*, vgl. Schatzki 1996, S. 106) der Praktiken, von dem ausgehend Praktiken identifiziert (*identify*) und ausgeführt (*ability to carry out*) werden können und auch einzelne Aktivitäten in Praktiken ausgeführt werden können bzw. auf diese reagiert werden kann. Über dieses praktische ‚know how‘, das einzelne, verstreute (*dispersed*) Praktiken¹⁸ organisiert, hinaus werden größere Praktikenzusammenhänge, integrative Praktiken, zugleich entlang weiterer Wissensformen organisiert: Von einem expliziten Regel-Wissen (*explicit rules, principles, precepts, and instructions*) darum, was in einer Praktik angemessen (*appropriate*) zu tun ist (vgl. Schatzki 1996, S. 100), lässt sich dabei ein (zumeist implizit bleibender) Komplex aus hierarchisch gegliederten Zielen, Zwecken, Einstellungen und Emotionen (*ends, purposes, projects, actions, beliefs, and emotions*) unterscheiden, den Schatzki (1996, S. 100) als „teleoaffective structures“ bezeichnet. „Teleoaffectivität“ (Schatzki 2016, S. 33) ist allerdings als Motivstruktur auf individueller, mentaler Ebene missverstanden (vgl. Schatzki 1996, S. 105); vielmehr theoretisiert Schatzki (vgl. ebd., S. 35) sie als Effekt sozialer Praktiken, als Ausdruck von – in Praktiken – sozial konstituierter Bedeutung, die sich in „particular bodily activities“ (Schatzki 1996, S. 34) zeigt und daher nicht jenseits ihrer körperlichen, d. h. praktischen, Ausführung zu veranschlagen ist (vgl. ebd.). Alle drei Formen von Wissen um die Angemessenheit von ‚doings‘ und ‚sayings‘ organisieren also Praktiken, indem sie eine Normativität (*normativity*) erzeugen, hinsichtlich derer sich die Angemessenheit des praktischen Tuns entscheidet:

Festzuhalten ist an dieser Stelle jedoch, dass in die Wiederholbarkeit von Praktiken deren Stabilität ebenso wie deren Instabilität theoretisch eingelassen sind, so dass Praxistheorien zwar „sowohl die allgemeine Beharrungskraft und Stabilität als auch die spontane Transformationsfähigkeit sozialer Praxis analytisch erfassen“ (Schäfer 2013, S. 42), die Frage nach der In-/Stabilität einer Praktik hingegen nur entlang deren empirischer Analyse zu beantworten ist (vgl. ebd., S. 43).

¹⁸ Da es für meinen Argumentationsgang nicht erforderlich ist, gehe ich an dieser Stelle nicht ausführlich auf die Taxonomie von Praktiken ein, die Schatzki entwirft, sondern nehme nur eine kurze Einordnung vor: Während manche Praktiken in verschiedenen Bereichen des menschlichen Lebens vorkommen, aber doch je als spezifische Abfolgen oder Sequenzen von ‚doings‘ und ‚sayings‘ erkennbar bleiben – Schatzki nennt sie „dispersed practices“ (Schatzki 1996, S. 91), sind andere Praktiken für bestimmte soziale Bereiche konstitutiv (vgl. ebd., S. 98). Als „integrative practices“ (Schatzki 1996, S. 98) umfassen sie eine Vielzahl miteinander verbundener Aktivitäten und beteiligter Personen. In integrativen Praktiken finden sich verstreute Praktiken, die dabei je auch eine für die integrative Praktik spezifische Bedeutung annehmen können (vgl. ebd., S. 99), und sie können sich mit anderen integrativen Praktiken überlagern. Dabei sichert die Art und Weise, wie in einer integrativen Praktik Aktivitäten miteinander und mit den sie organisierenden Wissensformen sowie materialen Settings verbunden sind, ihre Wiederholbarkeit und Wiedererkennbarkeit (vgl. Schatzki 1996, S. 104, S. 115).

„The understandings, rules and, teleoaffective structure that organize a practice specify how actions (including speech acts) ought to be carried out, understood, prompted, and responded to; what [...] should be done or said [...] and which ends should be pursued [...] which emotions possessed – when, that is, one is engaged in the practice“ (Schatzki 1996, S. 101).

Die in Praktiken eingelassene und sie organisierende Normativität erscheint dabei ebenso als Moment des kontinuierlichen und routiniert-sequenziellen Verlaufs von Praktiken, indem sie bestimmte Aktivitäten und Reaktionen nahelegt, wie der Kontingenz oder des Transformationspotenzials von Praktiken, indem sie limitierend, aber nicht determinierend, wirkt und je eine Vielzahl von Aktivitätsoptionen¹⁹ eröffnet: „A practice’s organization establishes not only that certain actions are correct (in certain situations), but also that other actions are acceptable, even if they are not how one should proceed“ (Schatzki 1996, S. 102). Insofern die Normativität von Praktiken die Angemessenheit ihrer Elemente organisiert, wird in Praktiken Intelligibilität (*intelligibility*), d. h. ein geteiltes Verständnis von Bedeutung (vgl. Schatzki 1996, S. 113) – „how the world makes sense and which actions make sense“ (Schatzki 1996, S. 111) – produziert, ausgedrückt und zugeschrieben (vgl. Schatzki ebd., S. 125). Dabei erhalten nicht nur Orte und Dinge spezifische Bedeutungen, sondern auch Aktivitäten und die Menschen, die sie ausführen, insofern sie als Ausdruck der Spezifik der Ausführenden, d. h. ihrer Vorhaben, Lebensumstände und Emotionen, zu verstehen sind und verstanden werden (vgl. Schatzki 1996, S. 113–114).

Als Ort menschlicher Koexistenz²⁰ (*coexistence*) erscheinen damit Praktiken auch als Orte der Genese von Subjekten (vgl. Schatzki 1996, S. 186). In ihren Aktivitäten, hier nun verstanden als bedeutungsvolles Tun (*mind/action*), vgl. Schatzki 1996, S. 131) vereinzeln (vgl. Reckwitz 2008b, S. 140) bzw. individualisieren sich – entlang der Normativität, die eine Praktik organisiert – die an der Praktik Beteiligten: Sie bilden also eine Spezifik aus und werden damit für andere auch als je Spezifische verständlich. Spezifik auszubilden – ein Individuum oder ein spezifischer „Einzelne[r]“ (Reckwitz 2008b, S. 140) zu werden – ist dabei nur prozesshaft, d. h. im Sinne einer fortwährenden praktischen Produktion in (und nicht außerhalb von) Praktiken zu verstehen: „[T]here is no individual who does not *eo ipso* coexist with others in the medium of practices“ (Schatzki 1996, S. 172, Herv. i. Orig.). Und zugleich ist dieses Konzept von Individualität, insofern es auf das Zusammenspiel von

¹⁹ Inwiefern vor allem auch die Wiederholbarkeit von Praktiken als Moment ihrer Transformation zu verstehen ist, stellen Reh et al. (2015b, S. 303) mit Blick auf das Verständnis von Wiederholbarkeit bzw. Iterabilität dar, das in den Arbeiten Butlers entworfen wird. Ich gehe auf das transformatorische Potenzial von Wiederholungen in meiner Darstellung der Butler’schen Subjektivierungstheorie im nachfolgenden Teilkapitel (Kapitel 3.1.2) nochmals ein.

²⁰ Praktiken stellen damit den Kontext dar, innerhalb dessen sich die Möglichkeiten menschlicher Koexistenz formieren (*formative context*), so dass sich Sozialität demgemäß als eben dieser Kontext des Zusammenhangs menschlichen Lebens, über ineinandergreifende (*integrative* und *verstreute*) Praktiken hinweg, verstehen lässt (vgl. Schatzki 1996, S. 171).

Normativität und Intelligibilität in Praktiken bezogen ist, als einzelfallspezifische Ausprägung innerhalb eines Rahmens des Möglichen zu denken, dessen also, was überhaupt als Individualität intelligibel ist. Diesen Rahmen stecken in Schatzkis Terminologie Subjektpositionen (*subject positions*) ab. Nur von Subjektpositionen aus können sich an Praktiken Beteiligte selbst als Spezifische verstehen, sich einander als Spezifische zeigen und werden dabei – insofern sie von anderen Beteiligten als Spezifische verstanden werden – zugleich auf diese Positionen verpflichtet: „Assuming and being identified with a particular position operative in a practice assigns meaning to a person for all participants, including herself“ (Schatzki 1996, S. 197). Diese Subjektpositionen sind nicht starr, sondern „multiple and fluid“ (Schatzki 1996, S. 196), d. h., sie können sich – ebenso wie die Praktiken, in denen sie konstituiert werden, und die, sozial konstituierten, Individuen, die sie besetzen – verändern, so dass sie, wie Individuen bzw. deren Identität²¹, nicht als feste Größe zu konzipieren sind, sondern als soziale Konstruktion und Ausdruck von „complex and unstable identities cobbled together through their participation in myriad practices“ (Schatzki 1996, S. 198). Subjektpositionen oder „Subjektformen“, diesen Begriff nutzt Reckwitz (2008b, S. 140), können also als „kulturelle Typisierungen, Anforderungskataloge und zugleich Muster des Erstrebenswerten“ verstanden werden: „der Einzelne subjektiviert sich in ihnen und wird subjektiviert“.

Mit Subjektpositionen sind demnach, das macht ihre Intelligibilität aus, spezifische Möglichkeiten, Subjekt zu sein – d. h. sich in Praktiken anderen gegenüber zu zeigen (Expressionen, Aktivitäten usw.) ebenso wie Zuschreibungen (Erwartungen, Annahmen usw.) dem eigenen Tun sowie dem Tun der anderen gegenüber – verbunden, die die an einer Praktik Beteiligten zueinander in spezifischer Weise relationieren: „This intelligibility helps determine how others are behaviorally directed toward her and how she, in turn, is directed toward them“ (Schatzki 1996, S. 197). Diese Relationen, in denen die an Praktiken Beteiligten „automatically“ (Schatzki 1996, S. 195) über ihre Positionen zueinander eingerückt werden, beschreibt Schatzki (1996, S. 172) als Ordnung der Sozialität (*social order*). Die Positionen, auf denen Einzelne in Praktiken als Subjekte intelligibel sind, werden von Schatzki als *different* sowie „clearly not equal“ (Schatzki 1996, S. 196) zueinander relationiert verstanden – und so auch als Ausgangspunkt eines Verständnisses der Positionen von Individuen in der gesellschaftlichen Sozialstruktur bestimmt, die Schatzki gleichwohl ausdrücklich nicht zum Gegenstand seiner Theorie sozialer Praktiken macht (vgl. ebd., S. 195). Vielmehr benennt er als Anspruch seiner Arbeiten, ein *Gefühl* dafür zu vermitteln, dass soziale Ungleichheit davon ausgehend verstanden werden kann, *dass und wie* in Praktiken Differenz zwischen zueinander relationierten

²¹ Schatzki verzichtet auf eine präzise Definition des Begriffs ‚Identität‘ und nutzt ihn im Sinne eines Konglomerats einer Vielzahl in Praktiken und deren Subjektpositionen erworbener Identitäten: „the people [...] have identities composed of various subject positions“ (Schatzki 1996, S. 197). In der vorliegenden Arbeit verzichte ich zugunsten der Fokussierung auf die normative Konstitution ‚individualisierter Subjekte‘ (vgl. Kapitel 3.1.2) – und deren analytischer Rekonstruktion – auf eine Nutzung des Begriffs ‚Identität‘.

Subjekten entsteht (vgl. Schatzki 1996, S. 196). Dabei bleibt Schatzki mit Blick auf die Frage nach A-/Symmetrien, die in der Relationierung von Subjektpositionen zum Ausdruck kommen, jedoch unbestimmt: So sei zwar mit dem Verständnis einer Person als „baker, professor, African American, or Norwegian, a range of beliefs, expectations, hopes, feelings, understandings, and the like“ (Schatzki 1996, S. 197) verbunden – nicht weiter ausgeführt wird aber, inwiefern diese Expressionen/Zuschreibungen mit nicht nur differenten, sondern ungleichen (*not equal*) Positionen verbunden sind.

So lässt sich entlang einer Beschreibung von zueinander relationierten Subjektpositionen in Praktiken soziale Ordnung also mit Bezug auf Schatzkis Theorie sozialer Praktiken als Differenz- und Ungleichheitsordnung charakterisieren – denn Subjektpositionen separieren, verteilen und hierarchisieren diejenigen, die sie in Praktiken einnehmen (vgl. Schatzki 1996, S. 196); wie die relationierende Konstitution von Subjekten als prozesshaftes Geschehen im Detail zu verstehen ist, bleibt jedoch weitgehend unbestimmt, wie auch die Frage, wie sich dabei a-/symmetrische Ordnungen formieren.

3.1.2 Die Bedeutung von Normen für die relationierende Konstitution von Subjekten

Prozesse der (praktischen) Konstitution von Subjekten in hierarchischen Ordnungen stellen einen zentralen Fokus in den Arbeiten Judith Butlers dar. Begrifflich wird die Prozesshaftigkeit der Formierung von Subjekten von Butler als „Subjektivation“ (Butler 2017, S. 81) vor dem Hintergrund von Normen der Anerkennbarkeit, gefasst und vor allem mit Blick auf die Genese deprivilegierter bzw. „erniedrigender“ (vgl. Bedorf 2010, S. 97) Subjektpositionen diskutiert. Die von Butler entwickelte Perspektive intensiviert damit im Vergleich zum sozialtheoretischen Entwurf Schatzkis die Betonung der Machtförmigkeit von Subjektivationsprozessen, insofern „Macht“ in ihnen in zweifacher Hinsicht auf Subjekte einwirke: „erstens als das, was das Subjekt ermöglicht, als Bedingung seiner Möglichkeit und Gelegenheit seiner Formung, und zweitens als das, was vom Subjekt aufgenommen wird“ (Butler 2017, S. 18). An Butler anschließend lässt sich also das Verständnis der Genese von Subjekten in Praktiken, so wie es im Anschluss an die Arbeiten Schatzkis dargestellt wurde, sowohl im Detail ausdifferenzieren, wie auch hinsichtlich der machtvollen Organisation von Subjektivationsprozessen schärfen.

Die Konstitution von Subjekten wird von Butler, ähnlich wie von Schatzki, als fortwährender Prozess gedacht, in dem Intelligibilität erzeugt wird (vgl. Butler 1991, S. 206; Butler 2010, S. 14). Intelligibel ist, „was infolge der Anerkennung entsprechend der vorherrschenden sozialen Normen produziert wird“ (Butler 2011, S. 11), und so erscheint die Konstitution intelligibler Subjekte im Kontrast zur Darstellung in den Arbeiten Schatzkis in Butlers Verständnis deutlich schärfer formuliert: „Ein Leben muss *als Leben* intelligibel sein, es muss gewissen Konzeptionen des Lebens entsprechen, um anerkenntbar zu sein“ (Butler 2010, S. 14, Herv. i. Orig.). Für sich

und für andere sind Individuen demnach nur als Subjekte „verständlich“ (Butler 2017, S. 15), und damit also existent und handlungsfähig, wenn sie sich Normen der Anerkennbarkeit²² unterwerfen, so dass im Prozess der Subjektwerdung die „Unterwerfung“ unter Normen und das Erlangen von „Handlungsfähigkeit“ zusammenfallen (vgl. Butler 2017, S. 8).²³ Diese Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Konstitution fasst Butler im Begriff der „Subjektivation“ (Butler 2017, S. 8)²⁴, die sie als Geschehen in gegenseitigen, anerkennenden Bezugnahmen²⁵ aufeinander, als „Akt oder eine Praxis zwischen mindestens zwei Subjekten“ (Butler 2010, S. 14), verortet. Insofern dabei das „Ausgesetztsein“ (Butler 2003, S. 48) gegenüber der Anerkennung durch Andere ebenso wie den Normen gegenüber betont wird, „die das menschlich Anerkennbare“ (ebd., S. 49) bedingen, ist Subjektivation als grundlegend relational und „triadisch“ (Balzer & Künkler 2007, S. 92; vgl. auch Balzer 2007, S. 70–71)²⁶ organisiert zu verstehen, denn Subjekte formieren sich (und werden formiert) in Bezügen zu anderen und zu einer normativen Ordnung (vgl. Balzer & Künkler 2007, S. 85).

²² Für die theoretische Grundlegung meines Untersuchungsgegenstandes ist das Butler'sche Verständnis von Anerkennung ausschlaggebend; eine Darstellung der „Bedeutungsfacetten des Anerkennungsbegriffs“ wird an dieser Stelle daher nicht vorgenommen, dafür sei auf Ricken (2013a, S. 86 ff.) sowie auf Balzer und Ricken (2010) verwiesen.

²³ Die an den Arbeiten Freuds zur Melancholie ausgerichteten, psychoanalytisch orientierten Überlegungen Butlers zur Subjektgenese (vgl. Butler 2017 und die ausführliche Darstellung in Villa 2003, S. 48ff.) finden an dieser Stelle keine Berücksichtigung, insofern sie für meinen Argumentationsgang nicht zwingend erforderlich sind.

²⁴ Butler schließt dabei an die Arbeiten Michel Foucaults zur diskursiven Formation von Subjekten an (vgl. expl. Butler 2017, S. 16f. oder die Darstellung in Ricken 2006, S. 112ff.), deren Darstellung für meinen Argumentationsgang nicht zwingen nötig ist und auf die ich daher an dieser Stelle zugunsten einer ausführlichen Darstellung der Konstitution von Subjekten in (*auch*: diskursiven) Praktiken verzichte.

²⁵ Reh und Rabenstein (2012, S. 231) verweisen darauf, dass Butler verschiedene Begriffe (Praktiken, Handlungen, Akte) synonym verwende und dabei selbst „keinen Begriff von Praktiken“ entwickelt, so dass der Praktiken-Begriff, wie ihn Schatzki bestimmt, den geeignete(re)n Ausgangspunkt für den theoretischen Entwurf von Subjektivation biete.

²⁶ Die Tragweite, die das Theorieangebot der „Figur des Dritten“ (Eblinger et al. 2010, S. 7) eröffnet, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehend dargestellt werden; im Herausgeberband der genannten Autor*innen wird eine Vielzahl von Ansätzen diskutiert, für die die „Dreierkonstellation konstitutiv“ (ebd.) ist. Die triadische Konstellation, die in dieser Arbeit dem Subjektivationsgeschehen unterstellt wird, zielt vor allem auf die im Begriff ‚Intelligibilität‘ etablierte Dreistelligkeit sozialer Bezugnahmen ab, nach der die Geltung von Bedeutung nicht dyadisch, sondern – mindestens – triadisch verbürgt ist. Unter Bezugnahme auf die „formale Struktur der Ego-Alter-Konstellation“ (Lindemann 2006, S. 85) der soziologischen Theorielinien, die kontingente wechselseitige Erwartungen zum Ausgangspunkt der Konstitution des Sozialen machen, theoretisiert Lindemann (2006, S. 97) die Funktionen des Dritten für dyadische Bezugnahmen folgendermaßen: Die Stiftung eines Anderen kann nur in Bezug auf einen (oder mehrere), diese Stiftung verbürgende/n Dritte/n gelingen, insofern „es sonst der Willkür von Ego überlassen würde, wer als Alter Ego zu interpretieren ist“; der/die Dritte ist damit konstitutiv für dyadische Bezugnahmen. Zugleich etablieren sich auch vor dem/der Dritten (Be-)Deutungen, so dass jene/r schließlich Erwartungssicherheit verbürge (vgl.

Anerkennende Akte wirken dabei nicht beschreibend, sondern performativ²⁷ – sie stiften Subjekte mit dem „Zitat der existierenden Konvention“ (Butler 2006, S. 59) und „sedimentieren“ (ebd.) Subjektpositionen in ihrer Wiederholung: So ist die Art und Weise, in der man sich anderen gegenüber als Subjekt zeigt, als „Sequenz von Akten, die ein Körper im Rahmen einer bestimmten diskursiven Ordnung in jedem Moment und in einer Kette von Wiederholungen vollzieht“ (Reckwitz 2008b, S. 88) und damit als „performative Äußerung“ zu verstehen, die „das erst hervorbringt, was sie gewissermaßen benennt: ein Subjekt mit bestimmten Eigenschaften“ (ebd.). So lassen sich die Anrufung²⁸, der „Ruf, eine Anrede, eine Benennung“ (Butler 2017, S. 91), als performative Akte verstehen: „Sprechakte“ (vgl. Butler 2006) konstituieren Subjekte, indem sie mit der Benennung eine „gesellschaftliche Definition“ (ebd., S. 15) verleihen, also Intelligibilität ermöglichen. Beide Bewegungen der Konstitution von Subjekten, sich als anerkanntes Subjekt zu zeigen und als Subjekt anerkannt zu werden, sind mithin als ebenso individualisierend wie regulierend und normalisierend zu verstehen (vgl. Butler 2011, S. 96):

ebd., S. 96) und damit eine „Emergenzfunktion im Rahmen der wechselseitigen kommunikativen Deutung von anerkannten Akteuren“ (ebd., S. 97) übernehme. Beide von Lindemann beschriebenen Funktionen lassen sich als Argumente für die Relevanz des/der Dritten für Intelligibilität, für eine (nicht willkürliche) Zuschreibung von Bedeutung, verstehen.

²⁷ Butler bestimmt „Performativität“ (Butler 2006, S. 80) als Zusammenfallen der machtvollen Benennung und Herstellung von Realität in Weiterentwicklung der Sprechakttheorie von John L. Austin und fokussiert dabei mit Bezug auf Jacques Derrida auf das, der Wiederholbarkeit oder Iterabilität von Zeichen innewohnende, Moment der Kontingenz von Bedeutung (vgl. Butler 2006, und zusammenfassend Villa 2003, S. 18–36). So ist die Wirksamkeit performativer Äußerungen „durch sprachliche und gesellschaftliche Konventionen“ (Butler 2006, S. 34) verbürgt. Performatives Sprechen/Handeln ist also „kein singuläres Geschehen“ (ebd., S. 30), sondern vielmehr ein Zitat, eine Wiederholung in Referenz auf Konventionen. Insofern aber Zeichen im (wiederholenden) Zitieren aus ihrem Kontext gelöst werden, sind sie offen für Bedeutungsverschiebungen – ihre Bedeutung ist nicht „von dem Bewusstsein und der Intention des Sprechers“ (Schäfer 2013, S. 47) eines fiktiv-originiären Verwendungszusammenhangs bestimmt, so dass „die semantische Bedeutung von Äußerungen (das, worauf eine Äußerung referiert) nicht eindeutig sein kann, sondern potenziell eine Vielzahl von Bedeutungen zulässt“ (Villa 2003, S. 35). Die performative Wirkmacht einer Äußerung, darauf macht Villa (2003, S. 35) aufmerksam, hängt damit „von der geglückten semantischen Kodierung bestimmter Begriffe, also von der intelligiblen Verwendung zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort durch die richtige Person“ ab, wobei die „Zitatförmigkeit“ einer Äußerung als „Kriterium für ‚richtig‘ und für ‚intelligibel‘“ zu verstehen ist. Zugleich ist jedoch jede (zitierende) Äußerung nicht nur als „Wiederholung und Resignifizierung“ (Butler 2006, S. 31) von Bedeutung, sondern eben auch als Moment der Bedeutungsverschiebung zu verstehen, so dass – Butler bezieht sich hier auf ‚hate speech‘ – „die Wörter mit der Zeit von ihrer Macht zu verletzen abgelöst und als affirmativ rekontextualisiert werden“ (ebd.) können.

²⁸ Bedorf (2010, S. 78ff.) zeichnet Butlers Bezugnahme auf die Arbeiten von Louis Althusser zu den Begriffen ‚Anrufung‘ und ‚Anerkennung‘ ausführlich nach; der Bezug auf die Sprechakttheorie Austins und die Arbeiten Althussters wird von Butler (2006) in „Haß spricht“ im Detail ausgearbeitet. Während sich Butler darin allerdings primär für „[d]as Problem des verletzenden Sprechens“ (ebd., S. 10) interessiert, ist für die theoretische Argumentationslinie dieser Arbeit die Produktivität performativer Anerkennungsakte zentral.

Anerkennende Bezugnahmen sind von einer „Sphäre sozialer Normativität“ (Butler 2003, S. 36) umgeben, die ihnen „einen Rahmen für [...] Sehen und Urteilen“ (ebd., S. 41) bietet, und die kein Außerhalb kennt – Normen individualisieren Subjekte, sie ermöglichen deren Vergleichbarkeit, indem sie Spezifika in Differenzen zwischen jenen übersetzt und als graduelle (vgl. Butler 2011, S. 88), bisweilen zu regulierende, Abweichungen von der „Idealität der Norm“ (ebd., S. 95) sichtbar macht. Die Normen, die Subjektivation organisieren, sind gleichwohl nicht als „zeitloses und unveränderbares Ideal“ (Butler 2011, S. 85) theoretisiert, sondern werden „durch ihre Verkörperung (re)produziert“; sie wirken also „in ihren und durch ihre Handlungen“ (ebd., S. 90) und sind daher „nicht nur dafür verantwortlich, das Feld ihrer Anwendung hervorzubringen, sondern *bei der Herstellung dieses Feldes erzeugt die Norm sich selbst*“ (ebd., S. 90, Herv. i. Orig.). Normen ist daher, wie der Konstitution von Subjekten, ein Transformationspotenzial eingeschrieben: Da Normen der Anerkennbarkeit als „Handlungsformen“ (Butler 2011, S. 89) wirken, d. h. fortlaufend zitiert und damit performativ aufgeführt werden, kann auch „ein Subjekt nur durch eine Wiederholung oder Reartikulation seiner selbst als Subjekt“ (Butler 2017, S. 95) bestehen bleiben.²⁹ Performativ wirksam sind Benennungen indes nicht nur, wenn sie über die Zitation vorangegangener Äußerungen mit „*autoritativer Kraft*“ (Butler 2006, S. 84, Herv. i. Orig.) angereichert sind, also auf „Konventionen“ (ebd.) referieren, denn sie können situativ Bedeutung transformieren: „Jenes Moment, in dem ein Sprechakt ohne vorgängige Autorisierung dennoch im Vorgang seiner Äußerung Autorität gewinnt, kann einen veränderten Kontext seiner zukünftigen Rezeption antizipieren und setzen“ (Butler 2006, S. 250). In die Wiederholbarkeit oder „Iterabilität“ (Butler 2006, S. 231) performativer Akte ist also zugleich die Möglichkeit zur Verschiebung von Bedeutungen und damit auch die „Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm“ (Butler 2017, S. 95) eingelassen. Subjektstituierende Akte sind demgemäß mit einer potenziellen „De-Konstitution des Subjekts“ (ebd.) zusammen zu denken, insofern „Macht und Machtordnungen [...] den Einzelnen zwar [nötigen], nach Anerkennung in nicht gewählten Kategorien zu trachten, doch eröffnen sie dem Subjekt immer auch die Möglichkeit, sich gegen die Normen zu wenden“ (Balzer 2007, S. 65).

Subjekte werden also individualisiert – und damit zu von anderen hinsichtlich ihrer Spezifik unterscheidbaren – Subjekten, indem sie in Prozessen der Subjektivation wiederholt als Spezifische anerkannt werden/Spezifika darstellen, so dass Subjektconstitution „sowohl das Risiko des Scheiterns birgt als auch sich langsam sedimentieren und festigen kann“ (Butler 2006, S. 80). Im Zusammenführen dieser, Subjekte konstituierenden sowie de-konstituierenden und transformierenden, Be-

²⁹ Am Beispiel der Aufrechterhaltung von Geschlechtsidentität führt Butler (1991) dies in „Das Unbehagen der Geschlechter“ aus: „Geschlechtsidentität“ wird demnach „durch die *stilisierte Wiederholung der Akte* in der Zeit konstituiert bzw. im Außenraum instituiert“, so dass „Körpergesten, die Bewegungen und die Stile unterschiedlicher Art die Illusion eines unvergänglichen, geschlechtlich bestimmten Selbst (*gendered self*) herstellen“ (Butler 1991, S. 206–207, Herv. i. Orig.).

wegungen ist Subjektivation qua Anerkennung also als „Macht- und Kampfgeschehen der Auseinandersetzung um sozial etablierte intelligible Normen der Anerkennbarkeit und Sichtbarkeit und deren soziale Verschiebung“ (Reh & Ricken 2012, S. 42) zu verstehen, das A-/Symmetrien zwischen zueinander relationierten Subjekten performativ entlang einer (graduell zu denkenden) Abweichung von Normen ausbildet.

3.1.3 Differenzverhältnisse als Relationen normativ konstituierter Subjekte – Methodologische Implikationen und heuristische Konzepte

Die entfaltete sozialtheoretische Perspektive entwirft, das soll an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, ein Verständnis von Differenzverhältnissen, das diese als Prozesse der relationierenden Subjektconstitution in Praktiken verständlich macht. Im Folgenden skizziere ich die methodologischen Prämissen, die sich aus dieser „theorieabhängige[n] Konstruktion“ (Proske 2018, S. 29) für die Gegenstandstheorie ebenso wie für das methodische Vorgehen bei der Analyse von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in Praktiken des individualisierten Unterrichts einer Sekundarschule ableiten.

Schatzkis theoretische Bestimmung der fortwährenden Re-/Produktion sozialer Ordnung in Praktiken unterscheidet – insofern sich auch die Produktion wissenschaftlichen Wissens in Praktiken verorten lässt – in gewisser Hinsicht nicht zwischen Theorie(-bildung) und (empirischer) Praxis bzw. deren Erforschung und lässt sich daher als „Forschungsprogramm für die materiale Analyse“ (Reckwitz 2003, S. 284; vgl. auch die Beiträge in Schäfer 2016) lesen. So verweist Schatzki (1996, S. 90) darauf, dass das theoretische Konzept von Praktiken als „spatiotemporal entities“ (ebd., S. 90) als Ausgangspunkt einer empirischen Analyse sozialer Praktiken zu denken ist, insofern Praktiken einzig in ihrer konkreten Durchführung Bestand haben: „Each of the linked doings and saying[!] constituting a practice is only in being performed“ (Schatzki 1996, S. 90). Dementsprechend gibt es „no practices in themselves, only culturally relative ones“ (Schatzki 1996, S. 107). Als „öffentliches und beobachtbares Geschehen“ (Schmidt 2012, S. 45), innerhalb dessen „meist vor einem alltäglichen Publikum kompetent agiert und vor und mit anderen Teilnehmerinnen und Beobachtern intelligibel etwas getan“ wird, sind Praktiken in ihrem konkreten Vollzug also zu beobachten und zu beschreiben, wie Schmidt (2012, S. 48, Herv. i. Orig.) für das „Erfassen des praktischen *modus operandi*“³⁰ von Praktiken feststellt; ähnlich kommt auch Reckwitz (2008a, S. 196) zu der methodologischen Folgerung, dass die ethnografisch-beobachtende Erforschung von Praktiken „die natürlichen, ihr korrespondierende Methode der Praxeologie“ darstellt.

³⁰ Schmidt (2012, S. 49) bestimmt „[d]as praxeologische Verfahren“ als Kombination von Beobachtung und schriftlicher Dokumentation, die er als „Praxeografie“ entwirft.

Gleichwohl macht eben das (implizite) Wissen um Bedeutung(en) in Praktiken, mit Reckwitz (2008a, S. 196) auch die „Doppelstruktur“ von Praktiken aus, die methodologisch „als materiale Körperbewegungen *und* als implizite Sinnstruktur“ (ebd., Herv. i. Orig.) zu veranschlagen ist. Eine Analyse sozialer Praktiken ist demgemäß auf die Rekonstruktion eben jenes (impliziten) Sinngehalts von Praktiken angewiesen. Mit Blick auf die normative Konstitution von Subjekten und deren Relationen in Praktiken wäre also zu fragen, wie das Performative in Praktiken als sich sequenziell entfaltendes Geschehen zu verstehen ist, dessen Vollzug in sinnrekonstruierenden Verfahren einer Analyse zugänglich wird. Dafür fokussiere ich im Folgenden nochmals schärfer auf den Anerkennungsbegriff Butlers und dessen Rezeption durch Bedorf (2012), um sodann an den methodologischen Vorschlag von Reh und Ricken (2012; vgl. auch Ricken 2013a, 2013b, 2014)³¹ anzuschließen, „Anerkennung als Adressierung zu operationalisieren und damit als grundsätzliche Struktur in und von Interaktion zu interpretieren“ (Reh & Ricken 2012, S. 42).

Butlers Arbeiten zur Subjektivation qua Anerkennung stellen gewissermaßen den theoretischen Rahmen für eine Diskussion der Frage dar, „was die Möglichkeiten, ein lebenswertes Leben zu führen, maximiert und was die Möglichkeiten eines unerträglichen Lebens oder sogar eines sozialen oder buchstäblichen Todes minimiert“ (Butler 2011, S. 20), und zielen darauf ab, Möglichkeiten der Transformation gesellschaftlicher Normen der Anerkennbarkeit theoretisch auszuloten (vgl. Reckwitz 2008b, S. 82). Hinter dieses Anliegen, das von Butler durch vielfache Verweise auf herabwürdigende, regulierende und normalisierende Praktiken der Subjektivation – exemplarisch – illustriert wird, tritt die Ausformulierung eines Forschungsprogramms, das die Analyse von Anerkennungsprozessen anbahnt, zurück. Die theoretische Setzung, dass etwa „Gender-Normen reproduziert“, insofern „sie durch körperliche Praktiken aufgerufen und zitiert“ werden (Butler 2011, S. 91), verweist indes methodologisch auf die Frage, wie die Performanz sprachlicher, gestischer oder anderer körperlicher Äußerungen in Bezugnahmen zu untersuchen ist. Weichenstellend für die Ausarbeitung einer methodologischen Perspektive auf die Genese normativ konstituierter, zueinander relationierter Subjektpositionen in Praktiken, die die Analyse des Untersuchungsgegenstandes³² dieser Arbeit vorbereitet, ist

³¹ Der Vorschlag der Autor*innen ist als grundlagentheoretischer Beitrag ebenso wie als Beitrag zur methodologischen Diskussion zur Erforschung von Praktiken angelegt und zielt mit der Operationalisierung des Anerkennungsbegriffs darauf, Praktiken „als Adressierungs-Sequenzen“ (Reh & Ricken 2012, S. 44) zu bestimmen und damit einen analytischen Zugriff auf Subjektivationsprozesse als „Verkettung von Adressierung und Re-Adressierung“ (ebd.) zu ermöglichen. An dieser Stelle findet die theoretische Bestimmung von Adressierung ihren Platz, auf die Methode des vorgeschlagenen sequenzanalytischen Vorgehens für die Rekonstruktion des in Praktiken emergierenden, zugewiesenen, übernommenen, abgelehnten Adressierungsgeschehens gehe ich an anderer Stelle ein (vgl. Kapitel 4.2.3, Abschnitt ‚Re-/Adressierungen rekonstruieren‘).

³² Die Butlersche Anerkennungstheorie wird in erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten auch zum Ausgangspunkt anderer Erkenntnisinteressen genommen – so etwa zur Untersuchung von biografischen Bildungsprozessen (vgl. Koller 2014) oder der Schulerfahrungen von Jugendlichen

zunächst, den kontingenten Charakter performativer, anerkennender Akte nicht nur hinsichtlich ihrer Iterabilität, sondern auch hinsichtlich ihrer Intelligibilität zu bestimmen, um so die Sequenzialität des Geschehens in den Blick zu bekommen: Bedorf (2010) verweist in seiner kritischen Rezeption von Butlers Anerkennungstheorie auf die Kontingenz anerkennender Akte, die er als „Verkennung“ (ebd., S. 146) bestimmt. Mit der (interpretierenden) „Bestimmung des Anderen“ (ebd., S. 145) innerhalb des zur Verfügung stehenden „Anerkennungsmediums“ (ebd., S. 149) wird demnach jener „zu einem identifizierten Anderen“ (ebd., S. 146), wobei die damit aufgerufene „Identität die Andersheit des Anderen notwendigerweise limitiert“ (ebd.), also die „zur Verfügung stehenden Möglichkeiten“ (ebd., S. 148) einer Antwort auf die – wiederum vom Identifizierten zu deutende – Identifikation einschränkt. Anerkennung führt demnach also stets „kontingente Deutungsperspektive(n)“ (ebd., S. 148) mit sich, die als Verkennung den „Kern jedes Anerkennungsprozesses“ (ebd., S. 146) ausmachen. Die Performanz von An- und Verkennung entfaltet sich aus dieser Perspektive sequenziell, so dass die (kontingente) Konstruktion von Subjektpositionen und deren Bedeutung als sich im Verlauf von gegenseitigen Bezugnahmen entfaltendes Geschehen zu denken ist.

Auch Reh und Ricken (2012) unterscheiden in ihren Arbeiten zur „Adressierung als [...] Mechanismus der Subjektivation“ (Ricken 2014, S. 125) analytisch zwischen (ver-/anerkennender) Identifikation und deren (ver-/anerkennender) Beantwortung, jedoch in einem veränderten Vokabular: Die performative Produktivität von Anerkennung in der Konstitution von Subjekten operationalisieren die Autor*innen als sequenzielle Abfolge adressierender Akte, in denen zwischen der „Adressiertheit eines ersten Aktes (der ja nie ein absoluter Anfang ist) und eines zweiten Aktes, einer Reaktion auf den ersten Akt“ (Reh & Ricken 2012, S. 44) sowie den darauf folgenden adressierenden Akten zu unterscheiden ist.

Adressierungen lassen sich demnach als Akte der Subjektivation verstehen, die „heuristisch vier unterschiedliche Aspekte“ (Ricken 2013a, S. 94, Herv. i. Orig.) umfassen (vgl. für die folgende Darstellung: Ricken 2013a, S. 94–96, und Ricken 2014, S. 126): Sie sind (1.) als „Selektion“ der Person, die – im Kontrast zu anderen, nicht Angesprochenen – angesprochen wird, zu verstehen, mit der eine Antwortverpflichtung des*der Angesprochenen („Reaktion“) einhergeht. Daneben wird in Adressierungen (2.) eine, die Äußerung rahmende, Ordnung gesetzt, hinsichtlich derer die Situation gedeutet („Definition“) und eine Normativität entfaltet wird („Normation“), die die Intelligibilität der Äußerung des*der Adressierenden ebenso wie die zur Geltung gebrachten Normen der Anerkennbarkeit verantwortet, insofern sie als Referenz dafür zu verstehen ist, „was sein und nicht sein soll, was sagbar und nicht sagbar“ (Ricken 2014, S. 126) ist. Die gesetzte Ordnung erzeugt zudem

(Kleiner & Rose 2014) auf Grundlage der Analyse biografischer Interviews. An dieser Stelle wird nur auf die Rezeptionslinie von Reh und Ricken (2012) Bezug genommen, da diese für meine weiteren Ausführungen relevant ist.

(3.) einen Rahmen für die Zuweisung von „Position[en]“, die je auch Ausdruck einer „Relation“, eines Verhältnisses also „zu sich selbst, zu anderen und zur Welt“ (Ricken 2013a, S. 95) sind. Schließlich ist in Adressierungen (4.) auch eine Wertsetzung eingelassen, mit der wiederum eine Bewertung („Valuation“) des*der Adressierten korrespondiert, die „nicht nur positiv oder negativ (...) ausfallen, sondern auch komplexere Logiken – wie z. B. Entwicklungsmöglichkeiten, unterschiedliche Zeithorizonte etc. – enthalten“ (Ricken 2013a, S. 96) kann. Anders formuliert: Die Konstitution von Subjekten in Praktiken vollzieht sich sequenziell als Abfolge adressierender Akte, in denen die Geltung einer Ordnung aufgerufen wird, die – jene notwendig verkennend – entlang der skizzierten heuristisch anzunehmenden Aspekte Adressierende und Adressierte als intelligible, anerkennbare und differente Subjekte mit je spezifischem Wert entwirft und in Relationen (zu sich, zueinander und zur Welt) einrückt. Die Performativität des Adressierungsgeschehens entfaltet sich in dieser Perspektive in der sequenziell verlaufenden Abfolge adressierender und re-/adressierender Akte, innerhalb derer Setzungen des ersten Akts performativ wirksam oder eben verworfen oder transformiert werden, wenn sich die ihnen unterliegende Deutung im Verlauf der Re-/Adressierungen (nicht oder verändert) durchsetzt. Demnach sind adressierende Akte vor allem auch als Limitierung der sich anschließenden Akte der Re-/Adressierung zu verstehen und daraufhin zu befragen, welchen „Raum (...) bzw. welche Möglichkeiten“ (Reh & Ricken 2012, S. 45) sie einer Reaktion auf vorangegangene Setzungen eröffnen, das vorweg Gesetzte zu übernehmen, zu verändern oder zu verwerfen und alternative Setzungen hinsichtlich der skizzierten vier Aspekte von Adressierungen einzubringen.

Methodologisch rücken vor dem Hintergrund dieser Ausführung Differenzverhältnisse also als sequenzieller Vollzug re-/adressierender Akte in Praktiken in den Blick, die mittels einer rekonstruktiven Analyse daraufhin zu befragen sind, welche Deutungen bzw. Setzungen in ihnen aufgerufen werden und welche Deutungen sich in ihnen durchsetzen – und damit performativ als Akte der Konturierung von Subjektpositionen und deren Relationierung wirksam werden. Dieses Verständnis von Subjektpositionen betont also ihren situativen und sequenziell sich konturierenden Gehalt: Sie sind als Positionen des situativ Intelligiblen zu verstehen, die im Verlauf eines Adressierungsgeschehens eingenommen, eröffnet und übernommen oder zurückgewiesen und transformiert werden können – und die in ihrer fortwährenden Zitation (vgl. Butler 2006, S. 59 und Kapitel 3.1.2) und verdichteten Bedeutung ggf. als „Subjektformen“, verstanden als „kulturelle Typisierungen“ (Reckwitz 2008b, S. 140), zu denken sind.³³

Reh (2011) weist mit Blick auf die Frage nach dem Verhältnis von Differenz und A-/Symmetrie(n) darauf hin, dass die Markierung von Differenz und die Relationierung von Subjektpositionen (in unterrichtlichen Praktiken) nicht mit deren

³³ Damit liegt das von mir vorgeschlagene theoretische Konzept gewissermaßen zwischen den von Machold (2015, S. 98) vorgestellten Konzepten der „Subjektposition“ als „Möglichkeit, in bekannten Formen zu sprechen“ und der „Position“ als dem, „was in und durch Sprechen hergestellt wird“.

Hierarchisierung gleichzusetzen ist (vgl. Reh 2011, S. 44) – soziale Ordnungen instituieren demnach nicht qua Differenzierung Ungleichheitsrelationen. Im Folgenden diskutiere ich mit dem Begriff der ‚Valuation‘ einerseits und der Frage nach der ‚Autorisierung von Be-/Deutungen‘ andererseits zwei ausgewählte Aspekte des dargestellten Konzepts des subjektivierenden und relationierenden Adressierungs-geschehens mit Blick darauf, inwiefern sie geeignet sind, für den performativen Einsatz von A-/Symmetrien und Hierarchisierungen in Differenzsetzungen zu sensibilisieren – und bereite damit meine Heuristik für die Analyse von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen vor.

Valuation

Die Annahme, dass in adressierende Akte Bewertungen der Adressierten eingelassenen sind, bringt Ricken (vgl. 2013a; 2014) im Begriff der „Valuation“ (Ricken 2013a, S. 96) zum Ausdruck – im Adressieren werden „andere [...] nicht nur ausgewählt, in einen spezifischen normativen Ordnungszusammenhang gestellt und darin bzw. dadurch positioniert, sondern auch ›bewertet‹“. Den Vorgang des Bewertens theoretisiert Kalthoff (2017, S. 260) als „asymmetrisches Kategorisieren“, bei dem – die Bewerteten unterscheidende – Merkmale zugleich Bezugspunkte von Kategorisierungen (wie: „groß/klein, hell/dunkel [...] schnell/langsam“) und Klassifikationen („als gut/schlecht, wahr/falsch, passend/unpassend“) darstellen. Obgleich Prozesse des Kategorisierens und Klassifizierens analytisch voneinander zu trennen sind, ist – Kalthoffs (2017, S. 260) Überlegungen folgend – empirisch vom Zusammenfallen³⁴ von Merkmals- und Wertzuschreibungen auszugehen: Werden Personen entlang von Merkmalen unterschieden, d. h. kategorisiert, werden sie auch hinsichtlich ihrer „soziale[n] Bedeutung [...] in eine Hierarchie oder Rangfolge gebracht“, so dass die „Beschreibung eines Menschen, eines Objekts etc. zugleich die Zuschreibung eines Wertes“ beinhaltet. Hirschauer und Boll (2017, S. 8) machen dabei auf je spezifisch wirksam werdende „Kategorisierungslogiken“ sowie, damit einhergehend, „verschiedene Formen von Asymmetrie“ aufmerksam: So machen Differenzierungen etwa mit „Körpern“ oder „Tätigkeiten“ (Hirschauer 2014, S. 171) je Unterschiedliches zum Bezugspunkt einer Kategorisierung und richten sich dabei auf die Bildung von „Kollektiven“ (bspw. entlang der Kategorien „Ethnizität“, Religion oder Nationalität), „Paaren“ (entlang der Kategorie „Geschlecht“) oder Individuen (entlang der Kategorie „Leistung“); zugleich lassen sich Kategorien dahingehend unterschiedlich verstehen, dass sie „transitorisch“ („Alter“), lebenslang und (naturalisierend als) natürlich („Geschlecht oder Rasse“) oder als von „Mo-

³⁴ Zwar konstatiert Kalthoff (2017, S. 260), dass die Bewertung von Kategorien „zwischen einer nicht-hierarchisierenden und einer stark hierarchisierenden Form changieren“ kann; Formen der Bewertung, die Kategorien nicht in eine hierarchische Rangfolge ordnen, finden jedoch in den weiteren Ausführungen keine Berücksichtigung.

bilität“ gekennzeichnet („Klasse und Nationen“) erscheinen. Damit zeitigen verschiedene Kategorisierungen, d. h. auf Kategorien bezogene Differenzierungen, auch verschiedene Klassifikationen – am Beispiel von Leistung sind daher „spezifische[] Asymmetrien: nicht mehr binäre Oppositionen nach dem Muster von wir/die-Unterscheidungen, sondern Ordinalskalen (i. S. von besser/schlechter)“ (Hirschauer 2014, S. 171) zu veranschlagen.³⁵

Das Moment der Valuation erscheint demnach als Doppelbewegung, in der „Deskription und Askription“ (Kalthoff 2017, S. 260) zusammenfallen, in der die kategorisierende Beschreibung von Merkmalen (die gleichwohl anerkennungstheoretisch auch *Zuschreibung* ist) mit der – in Butlers Terminologie: an Normen ausgerichteten – hierarchisierenden bzw. klassifizierenden Zuschreibung von Wert einhergeht. Heuristisch sensibilisiert dies die Analyse adressierender Akte für die Frage, welche „sinnhafte *Selektion* aus einem Set *konkurrierender* Kategorisierungen“ (Hirschauer 2014, S. 183, Herv. i. Orig.) in Adressierungen gewählt wird, welche klassifizierenden Verhältnissetzungen mit der Auswahl verbunden sind und auf welche Normen der Anerkennbarkeit dabei rekurriert wird – und macht auch darauf aufmerksam, dass es gilt, auf Differenzsetzungen, die *in situ* relevant werden, zu fokussieren, statt den Blick vorab durch die Setzung von Kategorisierungen als klassifizierend wirkmächtig zu verengen. Die Ausbildung differenter Subjektpositionen kann demnach daraufhin befragt werden, ob und wie in ihr die Genese von Unterschiedlichkeit (kategorisierend hinsichtlich von Merkmalen) und Ungleichheit (klassifizierend bzw. hierarchisierend hinsichtlich des Wertes, der mit dem spezifischen Merkmal verbunden wird) zusammenfallen.

Autorisierte Be-/Deutungen

Im Anschluss an den von Butler ausgearbeiteten Begriff von ‚Performativität‘ (vgl. Kapitel 3.1.2, Fußnote 27) lässt sich danach fragen, welche (Sprech-)Akte interaktiv wirkmächtig werden und damit das Zusammenfallen einer machtvollen Benennung und Herstellung von Realität verbürgen. Ausgehend von der Annahme, dass sich soziale Ordnung und die Normen, die sie organisieren, fortlaufend praktisch hervorbringen, sind zitierendes Aufrufen und Einsetzen von Normen der Anerkennbarkeit zusammen zu denken und gleichermaßen als deren Reproduktion *und* (kontingente) Produktion zu verstehen. Demgemäß ist auch die Wirkmächtigkeit performativer Akte nicht ausschließlich über Konventionalität verbürgt. Vielmehr weist Butler darauf hin, dass (Sprech-)Akte auch situativ Geltung erlangen, also performativ wirksam werden, und Bedeutung transformieren. Insofern performative

³⁵ Die von Hirschauer (2014, S. 183) aufgeworfene Frage nach dem „Stillstellen der Unterscheidung“ berücksichtige ich in der vorliegenden Untersuchung nicht, sondern verweise auf die Diskussion methodologischer Vorschläge zur Weiterentwicklung ethnografischer Differenzforschung an anderer Stelle (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018).

Akte damit nicht ausschließlich als „Aktualisierung bestehender Ordnungen“, sondern im Anschluss an Jergus et al. (2012, S. 212)³⁶ als „Konstitution sozialer Ordnung“ zu verstehen sind, lassen sie sich als Akte analysieren, in denen „Elemente und Figuren in [...] Verknüpfungen platziert“ und demgemäß auch in „Machtkonstellationen“ (ebd., S. 214) eingerückt werden – mit anderen Worten: A-/Symmetrien und Hierarchien werden performativ installiert. Für mein Anliegen, Relationen von Subjektpositionen im Anerkennungsgeschehen theoretisch zu fassen, ist diese Betonung der Durchsetzung von Bedeutung in performativen Akten weiterführend, insofern sie heuristisch für die „Autorisierung[en]“ (Jergus et al. 2012) im Verlauf eines Geschehens und damit für die Frage sensibilisiert, wer gültige Aussagen – etwa zu Normen der Anerkennbarkeit, Differenzen, aber eben auch Subjektpositionen und deren (machtförmiger) Relationierung – treffen kann. Die Fokussierung des von Reh und Ricken (2012) vorgeschlagenen Vorgehens der Adressierungsanalyse auf die „Wechselseitigkeit der Konstitution von Subjekten“ (Reh & Ricken 2012, S. 52) wäre davon ausgehend heuristisch um die – resümierende³⁷ – Frage danach zu erweitern, wessen Deutung(en) sich durchsetzt/durchsetzen, und analytisch darauf auszurichten, welche in Re-/Adressierungen eingelassenen (Differenz-)Setzungen im Verlauf gegenseitiger Bezugnahmen etabliert, zurückgewiesen oder transformiert werden und inwiefern in der Durchsetzung von (differenzierenden) Deutungen Verhältnisse der A-/Symmetrie und Hierarchie performativ wirksam werden.

3.2 Differenzverhältnisse im Unterricht – Gegenstandstheoretische Wendung

Unterricht lässt sich von diesen theoretischen Justierungen ausgehend – auch angesichts des ihm eingeschriebenen Kontingenzpotenzials – sozialtheoretisch als regelmäßiger Vollzug von Praktiken konzipieren, in dem das, was wie zu tun angemessen erscheint, von einer – Unterricht konstituierenden – Normativität organisiert wird, entlang derer sich Intelligibilität und so auch Positionen ausbilden, von denen aus

³⁶ Jergus et al. (2012) zeichnen die – poststrukturalistische – Abgrenzung Butlers von der – strukturalistischen – Perspektive Pierre Bourdieus auf Performativität, die Butler selbst in „Hass spricht“ (2006) ausführt, detailliert nach. Die Autorinnen bereiten mit dieser theoretischen Gegenstandskonstitution eine Analyse von „Praktiken der Autorisierung“ (ebd., S. 214) vor, in denen in programmatischen Selbstdarstellungen von Kindertagesstätten „pädagogisches Sprechen“ (ebd., S. 215) performativ konstituiert wird; für die Schärfung meiner heuristischen Fragen beziehe ich mich auf die theoretischen Überlegungen im Anschluss an Butler, nicht aber auf das im Beitrag dargestellte empirische Vorgehen.

³⁷ Dass sich Deutungen in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen durchsetzen, verstehe ich gleichwohl nicht als Befund, dass mit diesen Deutungen verbundene Setzungen über die Situation hinaus subjekttransformierende Effekte zeitigen; die Reichweite bzw. die Aussagekraft meiner Analyseergebnisse diskutiere ich in meinem Resümee zur methodologischen und methodischen Anlage der Studie (vgl. Kapitel 4.3).

die am Unterricht Beteiligten in ihrem Tun füreinander intelligibel sind und auf denen sie in spezifische Relationen zueinander einrücken. Unterricht erscheint damit als „soziales Feld“ (Reckwitz 2003, S. 295), das durch „ein Konglomerat von Praktiken“, die „der Sache nach‘ zusammenhängen und aufeinander abgestimmt sind“ (ebd.), abgesteckt ist und dessen Praktiken in ihrem konkreten Vollzug einer (forschenden) Beobachtung zugänglich und beschreibbar sind (vgl. Reh et al. 2011). Und insofern das subjektivierende Anerkennungsgeschehen als „spezifisches Moment an (Sprech-)Handlungen“ (Balzer & Ricken 2010, S. 73) jeglicher Praktiken zu verstehen ist, lassen sich auch Unterrichtspraktiken, verstanden als „Prozessieren von Adressierungs- und Re-Adressierungsakten, in denen die jeweils Beteiligten sich [...] wechselseitig anerkennen“ (ebd., S. 76), auf die sich in ihnen vollziehende performative Konstitution zueinander relationierter Subjekte hin befragen (vgl. Reh et al. 2011, S. 215).

An einer im engeren Sinne gegenstandstheoretischen Wendung eines solchermaßen sozialtheoretisch entwickelten Unterrichtsverständnisses sind insbesondere solche Ansätze der ethnografischen Schul- und Unterrichtsforschung interessiert, denen an einer Analyse von Unterricht(-spraktiken) als „pädagogische[r] Erscheinungsform des Sozialen“ (Fritzsche et al. 2011, S. 29) gelegen ist. Fritzsche et al. (2011, S. 30, Herv. i. Orig.) plädieren³⁸ dafür, „das Pädagogische durch den Fokus der Beobachtung als *heuristische Anfrage* in das Feld“ einzubringen, indem sie ein praxistheoretisch begründetes Verständnis des Sozialen, und damit auch von Unterricht, gegenstandstheoretisch um die von Ricken (2009) vorgelegte anerkenntnistheoretische Rezeption der Bestimmung von „Zeigen als der basalen Operation des Erziehens“ (Prange 2005, S. 25) anreichern (vgl. Fritzsche et al. 2011). Diese Erweiterung ist für meine Arbeit bedeutsam, denn sie ermöglicht eine (heuristische) Theoretisierung von Differenzverhältnissen als relationierende Konstitution von Subjekten in Unterrichtspraktiken – die damit auch auf ihren „potentiellen pädagogischen Sinn[]“ (Fritzsche et al. 2011, S. 33) hin zu befragen sind. Demgemäß soll die – praxis- und anerkenntnistheoretisch informierte – Auseinandersetzung mit der Formbestimmung des Zeigens (vgl. Prange 2005; Prange & Strobel-Eisele 2015) im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt für eine Schärfung meines Erkenntnisinteresses (Kapitel 3.3) sowie als Heuristik im Rahmen der Rekonstruktion von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen (vgl. Kapitel 5.4) herangezogen werden.

³⁸ Die Autor*innen formulieren mit der gegenstandstheoretischen, d. h. pädagogische Theoriebezüge aufnehmenden, Konstruktion ihres Forschungsgegenstandes als „*pädagogische[]* Ordnungsbildungen in schulischen Lernkulturen“ (Fritzsche et al. 2011, S. 33, Herv. i. Orig.) ein Forschungsprogramm ethnografischer Schul- und Unterrichtsforschung, das sich von Ansätzen, die – ausgehend von einer sozialtheoretischen Gegenstandskonstruktion – Unterricht als soziale (d. h. *nicht* pädagogische) Ordnung beschreibbar machen, abgrenzt und zugleich, insofern gegenstandstheoretischen Bezügen ein heuristischer Status zugewiesen wird – vermeidet, „den Blick [...] auf didaktisch intentionales Handeln und dessen Wirkungen zu verengen“ (ebd., S. 32).

Dafür rufe ich im Folgenden zunächst kurz die Prange'schen Überlegungen zum Zeigen als „Grundform des Erziehens“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 38) auf und stelle ihre Anerkennungstheoretische Wendung dar (Kapitel 3.2.1), um darauf aufbauend unter Einbezug der praxistheoretischen Überlegungen zur Sozialität von Unterricht ein gegenstandstheoretisches Unterrichtsverständnis und damit auch ein Verständnis davon zu entwickeln, wie pädagogische Differenzverhältnisse zu denken sind, das meiner Gegenstandsbestimmung zugrunde liegt (Kapitel 3.2.2). Sodann gehe ich nochmals im Detail auf die von Prange und Strobel-Eisele (2015, S. 39) entworfenen vier „Varianten“ des Zeigens ein und diskutiere ihr heuristisches Potenzial für die Analyse der normativen Konstitution und Relationierung von Subjekten in (pädagogischen) Praktiken (Kapitel 3.2.3).

3.2.1 Pädagogische Praktiken

Prange (2005) bzw. Prange und Strobel-Eisele (2015) verstehen Erziehen als „Prozess *zwischen* Personen“ (Prange 2005, S. 90, Herv. i. Orig.), innerhalb dessen Zeigen und Lernen koordiniert werden (vgl. ebd., S. 93). In diesen Prozess sind mehrfache Bezugnahmen eingelassen, insofern in ihm „der doppelte Bezug auf mindestens eine Person einerseits und der Bezug auf einen Sachverhalt andererseits“ (Prange 2005, S. 90) angelegt sind. Schulisch organisierter Unterricht wird dabei als Ort des organisierten und methodisierten pädagogischen Handelns gefasst, an dem „Lernende und Lehrende mit Themen über Zeit in einen langfristig geregelten Zusammenhang“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 173) gebracht sind – wobei die „Gebärde des Zeigens“ (ebd., S. 47) in der „Artikulation“ (Prange 2005, S. 107), einer am Lernen ausgerichteten Darlegung des zu Zeigenden also, die Zeit des Lernens mit der Zeit des Zeigens verbindet (vgl. ebd., S. 115; Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 42). Die Arbeiten Pranges (2005) bzw. Pranges und Strobel-Eiseles (2015) zielen in „präskriptiv-normative[r] und eher handlungstheoretische[r]“ (Reh et al. 2015b, S. 307) Perspektive auf die Bestimmung der Form pädagogischen Handelns als Zeigen. In der Darstellung „elementare[r] Formen pädagogischen Handelns“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 37) setzen die Autor*innen dabei auf ein Vorgehen, das einerseits gerade von „Kontexten [...] und von den begleitenden Umständen“ (ebd., S. 37–38) des Zeigens absieht, und andererseits das Zeigen, insofern es auf Lernen³⁹ bezogen ist, als pädagogische „Grundform“ (ebd., S. 40), ausweist. Ausgehend von der Grundform des Zeigens, „*[w]ir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem*

³⁹ Insofern Lernen als zwar in seinen Resultaten wahrnehmbare (vgl. Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 92), aber dem Erziehen vorgängige und von ihm damit zunächst unabhängige „anthropologische Konstante“ (ebd., S. 88) verstanden wird, fokussieren die Autor*innen auf das Erziehen, also das auf Lernen bezogene Zeigen, „unter der Annahme [...], dass Lernen und Zeigen wechselseitig aufeinander verweisen“ (ebd., S. 104). Der Erfolg des Zeigens wird von Prange (2005, S. 145) nicht von den (Lern-)Ergebnissen aus gedacht; vielmehr ist Zeigen dann als gelungen zu verstehen, wenn es „drei Maßgaben [...] für die Moral des Zeigens“ entspricht: „Das Zeigen muss erstens verständlich, zwei-

wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie wieder zeigen kann“ (ebd., S. 45, Herv. i. Orig.), werden dabei das ostensive⁴⁰, repräsentative, direktive und reaktive Zeigen idealtypisch, als elementare Formen des Zeigens, ausbuchstabiert.

Darauf, dass eine theoretische Bestimmung des pädagogischen Zeigens, wenn sie – wie von Prange (2005) bzw. Prange und Strobel-Eisele (2015) vorgeschlagen – auf das Tun der Erziehenden fokussiert, unterbestimmt bleiben muss, macht Ricken (2009) aufmerksam. Zeigen ist demnach grundlegend als „soziale Praktik, d. h. als eine auf andere bezogene, diese adressierende und verändernde, ja sogar absichtsvoll verändern wollende Praktik“ (Ricken 2009, S. 119), zu verstehen: Wenn sich in der Praktik des Zeigens „zwei Individuen [...] sowohl auf etwas als auch jeweilig aufeinander beziehen“ (Ricken 2009, S. 119), ist „kein Zeigen ohne ein antwortendes Verhalten“ (ebd., S. 116) zu denken, das bereits im Zeigen auch antizipiert wird – zumal, wie Ricken (Ricken 2019, S. 38) argumentiert, „rekursive[] Momente[]“, die Praktiken „als‘ spezifische Praktiken ausweisen[]“, als „Zeigementel[] in einem weiten Sinn“ zu verstehen sind, die die „Lesbarkeit und Verständlichkeit sozialer Verhaltensweisen als diesen oder jenen Praktiken“ verbürgen. Gleichwohl kann der Begriff des ‚Lernens‘⁴¹ (und seine inhaltliche Bestimmung) als Gegenseite des Zeigens damit suspendiert werden zugunsten einer Bestimmung des Zeigens „als Praktik der Lenkung von Aufmerksamkeit anderer auf etwas und insofern als doppelte Aufmerksamkeit der Beteiligten auf das Gezeigte wie die Aufmerksamkeit der jeweilig anderen“ (Ricken 2009, S. 118) – die als pädagogische Praktik insofern erscheint, dass sie „in besonderer Weise genutzt und ausgebaut wird“ (ebd., S. 116). Zeigen, verstanden als soziale und in ihrer Spezifik als pädagogische Praktik, ist daher – aus Anerkennungstheoretischer Perspektive: zwingend – als Anerkennungsgeschehen zu verstehen, denn „[w]as man wie warum auch immer anderen zeigt, muss auch dahingehend befragt werden, als wen man die anderen anspricht und zu wem man sie – wodurch genau – macht“ (Ricken 2009, S. 127). Für pädagogische Praktiken betont Ricken (2009, S. 129) darüber hinaus, dass in ihnen „die Anwesenheit Dritter“ in besonderer Weise in Rechnung zu stellen ist:

tens zumutbar und drittens anschlussfähig sein“ (ebd.). Die in den Arbeiten Pranges damit eingennommene, durchaus als normativ zu charakterisierende Perspektive, die auf eine Bestimmung der „Moral des Zeigens“ (Prange 2005, S. 137ff.) abzielt, führe ich an dieser Stelle nicht weiter aus. Ausgehend von der bislang entworfenen praxis- und Anerkennungstheoretisch informierten Bestimmung von Unterricht liegt mein Fokus demgegenüber auf einer gegenstandstheoretischen Bestimmung pädagogischer Praktiken, bei der ich heuristisch, praxis- sowie adressierungstheoretisch gewendet, auf die Formbestimmung des pädagogischen Zeigens Bezug nehme, die von Prange (2005) bzw. Prange und Strobel-Eisele (2015) vorgenommen wird.

⁴⁰ Auf diese Formen des Zeigens gehe ich in Kapitel 3.2.3 nochmals detaillierter ein.

⁴¹ Ricken (2009, S. 115) verweist darauf, dass eine Trennung zwischen Zeigen und Lernen nicht notwendig ist, insofern „jedes Zeigen auf etwas angewiesen [ist], was mit Verstehen und positiver oder negativer Bestätigung des Verstehens sowohl des Zeigens als auch des Gezeigten grob angedeutet und dann kaum noch überzeugend von Lernen“ abzugrenzen ist.

Unterricht vollzieht sich eben gerade nicht zwischen „Lehrersubjekt und Schülersubjekt“ (ebd.), sondern – auch in dyadischen Bezugnahmen – immer vor und mit anderen Dritten. In anerkennungstheoretischer Lesart sind Zeige-Praktiken⁴² daher als Subjektivationsgeschehen, mit allen Implikationen, die in den vorangegangenen Darstellungen ausgeführt wurden (Kapitel 3.1.2 und 3.1.3), zu veranschlagen und danach zu befragen, „[a]ls wer jemand – von wem und vor wem – angesprochen wird und wie dieser Angesprochene darauf antwortet“ (Ricken 2014, S. 125).

3.2.2 Pädagogische Differenzverhältnisse

In der formelhaften Explikation dessen, was pädagogisches Zeigen ausmacht, „[w]ir zeigen uns, indem wir einem anderen etwas zeigen, und zwar so, dass der es selber wieder zeigen kann“ (Prange 2005, S. 78–79), wird die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Konzeption des Zeigens an das praxistheoretisch bestimmte Unterrichtsverständnis deutlich, das in den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels vorbereitet wurde: Zeigen kann demnach als verstreute Praktik verstanden werden, die auch im Unterricht vorkommt, die dabei aber „in einer einzigartigen, für pädagogische Ordnungen distinktiven Weise als Verbindung praktischen und allgemeinen Verstehens, expliziter Regeln und teleoaffektiver Strukturen“ (Reh et al. 2015b, S. 306) als *pädagogische* Praktik formiert ist und – unter Einbezug anerkennungstheoretischer Überlegungen – „auch als ein Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen, damit als ein Subjektivierungsgeschehen“ (Ricken 2009, S. 121) zu veranschlagen ist.

Gegenstandstheoretisch ermöglicht diese Perspektive, die in die Überlegungen Pranges (2005) und Prange und Strobel-Eiseles (2015) eingelassene „Vorstellung von Intentionalität“ (Reh et al. 2015b, S. 308) des auf Lernen bezogenen Zeigens als Bestandteil derjenigen Wissensbestände zu theoretisieren, die Praktiken als pädagogische Praktiken intelligibel machen: Pädagogische Zeige-Praktiken sind als solche intelligibel, insofern sie sich entlang der das pädagogische – oder: unterrichtliche – Zeigen organisierenden Teleoaffektivität auf Lernen beziehen (vgl. ebd.). Zugleich ist Zeigen damit nicht länger (ausschließlich) in Konstellationen von Erziehenden und denjenigen, die zu erziehen sind, zu denken – vielmehr ist es „als soziale Praktik nicht an bestimmte Träger gebunden“ (Idel & Rabenstein 2013, S. 43) und kann daher, insofern Zeigen „durch seine Funktionalität im Gebrauch“

⁴² Ricken (2009, S. 130) lässt offen, ob von der anerkennungstheoretischen Lektüre der Prange'schen Grundform ausgehend von „zwei Grundformen pädagogischen Handelns – nämlich Zeigen und Anerkennen“ auszugehen ist „oder ob das Anerkennen als Rückseite der Vorderseite des Zeigens – und umgekehrt“ (ebd.) zu konzipieren ist. Diese Entscheidung zu treffen, ist für meine Argumentation nicht notwendig – deutlich werden soll an dieser Stelle jedoch, dass sich in Unterrichts-, d. h. nun: mindestens heuristisch als pädagogisch zu veranschlagenden, Praktiken Subjektivation qua Anerkennung vollzieht.

(ebd., S. 43) intelligibel ist, auch als Praktik, die in Bezugnahmen von Schüler*innen aufeinander eingelassen ist, verstanden werden – und so für die vorliegende Untersuchung heuristisch fruchtbar gemacht werden (Kapitel 3.2.3).

Unterricht lässt sich – solchermaßen gegenstandstheoretisch informiert – mit Blick auf die „Analyse von sozialen und pädagogischen Ordnungsbildungsprozessen“ (Fritzsche et al. 2011, S. 39) untersuchen; dabei kann das Verständnis von pädagogischen Ordnungen, innerhalb derer die Subjekte des Unterrichts zueinander in pädagogischen Differenzverhältnissen relationiert sind, im Anschluss an Reh et al. (2015b, S. 309) näher bestimmt werden: Die Autor*innen weisen pädagogische Praktiken als Orte der „Wissensproduktion“ aus und unterscheiden dabei zwischen „schulisch relevante[n] Wissensformen und Fertigkeiten“, also der „Sachkonstitution“ im engeren Sinne, und Wissen über die im Unterricht gültigen „Kommunikations- und Interaktionsregeln“ sowie Wissen, das sich im Sinne der „normativen Integration [...] der kulturellen Distinktion und der sozialen Selektion“ auf die Sozialwerdung der Adressat*innen pädagogischer Praktiken bezieht. Subjektkonstitution vollzieht sich demnach in Unterrichtspraktiken – auch – entlang der Frage, „welches Wissen und Können in der Institution Schule Anerkennung erhält“ (Reh et al. 2015b, S. 309), so dass Schüler*innen-Subjekte in Unterrichtspraktiken „vor dem Hintergrund von Normen der Anerkennbarkeit zueinander, zu sich und zur Welt“ (ebd.), bzw. zu einem Wissen über die Welt, relationiert sind. In pädagogischen Praktiken entstehen für Schüler*innen also je spezifische, subjektivierende Positionen, die situativ, oder im Zuge ihrer fortlaufenden Wiederholung: sedimentiert, differente Gelegenheiten schaffen, „etwas über sich, andere und anderes zu erfahren“ (Reh et al. 2015b, S. 300), und als „konkrete Lernräume“ (ebd.) das Lernen der Schüler*innen kontextualisieren (vgl. auch Idel et al. 2014, S. 84, und Idel & Schütz 2016, S. 69). Über Subjektpositionen werden die am Unterricht Beteiligten also voneinander unterscheidbar, d. h. ausdifferenziert, und in einer sozialen Ordnung, die sich damit als pädagogische Differenzordnung bestimmen lässt, zueinander relationiert. Dabei werden Schüler*innen, so lässt sich diese gegenstandstheoretische Bestimmung von Unterricht im Anschluss an Reh et al. (2015b, S. 309) zusammenfassen, in den Praktiken des Unterrichts und innerhalb einer für Unterricht konstitutiven Normativität „zu bestimmten lernenden Subjekten gemacht, als die sie dann legitimerweise teilhaben können, und sie zeigen sich als Subjekte, die auf eine bestimmte Art und Weise mitwirken können, wollen und sollen“ – und dabei in spezifische Verhältnisse zueinander eingerückt.

3.2.3 Funktionen und Formen des Zeigens – Heuristische Konzepte

Ausgehend von der Formbestimmung des Zeigens, „[w]ir zeigen uns, indem wir einem anderen etwas zeigen, und zwar so, dass der es selber wieder zeigen kann“ (Prange 2005, S. 78–79), erscheinen, so ist es mit der Perspektive der Autor*innen angelegt, Zeige-Praktiken in erster Linie als Praktiken, in denen – mit Blick auf schulischen Unterricht – Lehrpersonen Schüler*innen etwas zeigen. Aufseiten der

an pädagogischen Praktiken beteiligten Schüler*innen kann von dieser Perspektivierung ausgehend Zeigen nur als ‚wieder zeigen‘, als ‚ein Zeigen des Schülers für den Lehrer, das der Feststellung des Lernstands, des Lernfortschritts und damit der unterstellten Wirksamkeit des pädagogischen Zeigens dient‘ (Idel & Rabenstein 2013, S. 41) veranschlagt werden. Gleichwohl weisen Idel und Rabenstein (2013, S. 42) – insbesondere mit Blick auf individualisierende Unterrichtsarrangements – darauf hin, dass mit der praxis- und anerkennungstheoretischen Re-Justierung des Zeigens als soziale Praktik, die entlang ihrer Analyse auf ihre ‚Pädagogizität‘ (Reh & Ricken 2012, S. 51) hin zu befragen ist, Zeigen ‚nicht vorschnell als exklusive Tätigkeit der Lehrenden‘ zu verstehen ist, sondern ‚zu einem relevanten Teil auf die Lernenden, dabei auch auf die Dinge und Produkte über[geht], die von Lernenden hervorgebracht werden bzw. mit denen sie hantieren‘ (Idel & Rabenstein 2013, S. 40). Im Folgenden richte ich, an die Überlegungen von Idel und Rabenstein (2013) anschließend, den Blick nochmals auf die von Prange und Strobel-Eisele (2015, S. 37) vorgestellten ‚elementaren Formen pädagogischen Handelns‘. Ich ziele darauf ab, ausgehend von der Bestimmung der drei ‚Funktionen der Schule‘ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 173) – Instruktion, Motivation und Selektion (vgl. ebd.) – und den mit diesen Funktionen korrespondierenden Formen⁴³ des Zeigens, meine Analyse von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen heuristisch vorzubereiten. Dabei gehe ich insbesondere auf die Formbestimmungen des Zeigens ein, die ich als Praktiken, die an keine spezifische Trägerschaft gebunden sind, reformuliere und insofern als ‚hilfreich bei der empirischen Untersuchung des potentiellen pädagogischen Sinns‘ (Fritzsche et al. 2011, S. 33) der Praktiken einschätze, die ich in meinen Daten analysiere.

Für die Instruktion, die ‚der Qualifizierung für sozial erforderliche und erwünschte Kompetenzen‘ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 177) dient, stellen Prange und Strobel-Eisele (2015) das methodische, didaktisch aufbereitete ‚repräsentative Zeigen‘, die Darstellung (vgl. ebd., S. 61–73), sowie das ‚ostensive Zeigen‘, die Übung (vgl. ebd., S. 48–61), als relevante Zeigeformen heraus. Während Ersteres erzählend, berichtend, begründend oder erklärend (vgl. ebd., S. 68) – über ‚die symbolisch-sprachliche Darstellung von Sachverhalten‘ (ebd., S. 175) also – angesichts der Abwesenheit dessen, über das etwas gelernt werden soll, die Konstitution einer ‚Vorstellung von der wirklichen Welt‘ (ebd.) befördert, folgt ‚das Üben [...] der Darstellung nach‘ (ebd., S. 176). Üben wird im Sinne eines ‚richtigen, systematischen Anleitens und Beobachtens‘ (ebd., S. 176) bestimmt, als ein – auch körperliches – Zeigen, wie etwas getan wird (vgl. ebd., S. 52), das den Lernenden ein wiederholtes ‚*learning by doing*‘ (ebd., S. 53, Herv. i. Orig.), begleitet von ‚unterstützenden, mitahmenden, auffordernden Eingriffen von Seiten des Erziehens‘ (ebd., S. 53), ermöglicht.

⁴³ Die Ausdifferenzierung der Grundform Zeigen in vier Elementarformen (Darstellung, Übung, Aufforderung und Rückmelden) ergibt sich aus der ‚unterschiedliche[n] Weise‘, wie sie je ‚Mensch und Welt für die Lernenden zur Erscheinung‘ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 47) bringt.

Davon ausgehend gerät eine Vielzahl von Praktiken in den Blick, die heuristisch als potenziell pädagogische Praktiken zu veranschlagen sind. Die Formbestimmung des repräsentativen und des ostensiven Zeigens macht auf Praktiken des Erzählens, Berichtens, Begründens oder Erklärens und auf Praktiken des Anleitens und Beobachtens, des körperlichen Zeigens, wie etwas getan wird, und des Unterstützens, des Mitahmens und Aufforderns, aufmerksam. Diese Praktiken könnten – so sie sich in den Rekonstruktionen empirisch als bedeutsam erweisen – als Zitationen pädagogischer Praktiken auf ihr Verhältnis zur unterrichtlichen Normativität befragt werden und so darauf aufmerksam machen, wie in unterrichtlichen Praktiken Wissen als schulisch relevantes Wissen markiert wird und wie in ihnen eine, als angemessen verstandene, Darlegung dieses Wissens performiert wird.

Die Motivation, verstanden als „Bildung existenziell bedeutsamer Haltungen und wertgerechter Einstellungen“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 177), von Schüler*innen wird demgegenüber über ‚direktives Zeigen‘⁴⁴ (vgl. ebd., S. 73–85) befördert. Dieses auffordernde Zeigen bezieht sich darauf, „wie die Lernenden sich auf sich beziehen“ (ebd., S. 77), wie sie – entlang von, ihnen im Zeigen nahe gelegten, Motiven – „ihrem Lernen die erwünschte Richtung [...] geben“ (ebd., S. 75). Angesichts dieser Maßgabe erscheint das direktive Zeigen als „zugleich die anspruchsvollste und die schwächste Form pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 77), insofern es kontingent ist: „Wir können nicht nur nicht bewirken, was die Kinder und Schüler [...] mit dem anfangen werden, was wir ihnen zeigen, wir können es ebenso wenig wie die Lernenden selber nicht wissen, und zwar deshalb nicht, weil wir ihre Zukunft nicht kennen“ (ebd., S. 77). Für den schulischen Unterricht wird dabei vor allem auf die Wirkmacht von Inhalten bzw. „Schulthemen“ (ebd., S. 179) und „die Formen [...], in denen etwas gelernt wird“ (ebd.), verwiesen, die „gewissermaßen eine Moral und Gewohnheiten mitliefern, die auch außerhalb und nach der Schule wirksam bleiben“ (ebd., S. 179) und zur „Entstehung und Verfestigung von Motiven und Haltungen, Einstellungen und Selbstbewertungen“ (ebd., S. 181) beitragen. Darüber hinaus wird – in problematisierender Perspektive – die Bedeutung des „soziale[n] Arrangement[s]“ (ebd., S. 181) der Schulklasse diskutiert, das das direktive Zeigen eben über „Themen und Methoden“ (ebd.) hinaus auf die Übernahme anderer Motive ausrichtet: „Die Schüler lernen zum Beispiel, Leistungsanforderungen zu entsprechen und sich nach allgemeinen Kriterien der Leistung bewerten zu lassen, sich in Konkurrenz und Wettbewerb einzuüben und Rangordnungen zu akzeptieren“ (ebd., S. 181).

Mit Blick auf die Formbestimmung des direktiven Zeigens geraten demnach heuristisch solche Praktiken in den Blick, in denen Schüler*innen nahegelegt wird, sich in spezifischer Weise, d. h. mit Blick auf Motive, Haltungen und Einstellungen,

⁴⁴ Die Darstellungen von Prange und Strobel-Eisele (2015) erweisen sich als hoch anschlussfähig für eine Betonung der performativen Dimension pädagogischen Zeigens: So ist etwa das direktive Zeigen nicht auf „diese oder jene Fertigkeit, diese oder jene Kenntnis“, sondern auf den „Charakter“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 77) der Lernenden gerichtet; ebenso bezieht sich das reaktive Zeigen in verändernder Absicht auf die „Person“ (ebd., S. 88) der Adressat*innen pädagogischen Tuns.

auf sich selbst zu beziehen. Während aus praktiken- und aus anerkennungstheoretischer Perspektive für alle Praktiken anzunehmen ist, dass sie Elemente einer solchen Bestimmung enthalten, könnten insbesondere solche Praktiken, in denen routinierte Arten zum Ausdruck kommen, etwas im Unterricht zu tun (bspw. Praktiken der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Aufgaben), auf ihr Verhältnis zur unterrichtlichen Normativität, etwa: auf die in sie eingelassenen Selbst- und Anderenverhältnisse, befragt werden.

Wie das direktive, richtet sich auch das ‚reaktive Zeigen‘ (vgl. Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 84–104) auf „den Lernenden als Person“ (ebd., S. 88), insofern es sich – dies nun allerdings im Kontrast zum direktiven Zeigen – auf „die Ergebnisse und das Lernverhalten“ (ebd., S. 85) bezieht und, diese beurteilend, damit aber auch der Person zurechnet, auf deren Lernen Bezug genommen wird, so dass „die Rückmeldung immer auch ein Moment der Anerkennung oder des Ausbleibens der Anerkennung“ (ebd., S. 88)⁴⁵ enthält: „Indem wir darauf reagieren, wie die Lernenden auf uns reagieren, kommt auf beiden Seiten die schwer zu entwirrende Gemengelage affektiver Betroffenheit ins Spiel“ (ebd., S. 90). Hinsichtlich schulischen Unterrichts wird reaktives Zeigen von Prange und Strobel-Eisele (2015) vor allem mit Blick auf die Selektionsfunktion von Schule diskutiert: „Die Grundlage dafür, dass das schulische Lernen als Mittel sozialer Selektion genutzt werden kann [...], besteht darin, dass zum pädagogischen Handeln auch das reaktive Zeigen gehört“ (ebd., S. 182). Insofern also reaktives Zeigen darauf Bezug nimmt, „wie das Lernen auf den Unterricht in Klassen unter der Vorgabe verbindlicher Themen und nach vereinbarten Methoden reagiert“ (ebd., S. 181), macht es Schülerleistungen – auch im großen Maßstab – vergleichbar und zur legitimen Grundlage der – an der reaktiven Beurteilung und Festschreibung von Schulleistung in der Notenvergabe ausgerichteten – Zuweisung von „Lebenschancen“ (ebd., S. 182).

Schließlich geraten mit der Formbestimmung des reaktiven Zeigens heuristisch solche Praktiken als potenziell pädagogische Praktiken in den Blick, die in beurteilende oder rückmeldende Bezugnahmen der am Unterricht Beteiligten eingelassen sind. In der Rekonstruktion solcher Praktiken könnte demgemäß danach gefragt werden, wie ‚Leistung‘ als Differenzkategorie aufgerufen und inhaltlich bestimmt wird und wie darüber ‚Leistungsordnungen‘ eingesetzt werden.

3.3 Gegenstandsbestimmung und Erkenntnisinteresse

Ausgehend von einer praktiken- und anerkennungstheoretischen Bestimmung von Differenzverhältnissen als Relationen normativ konstituierter, d. h. auf intelligible Positionen eingerückter, Subjekte (Kapitel 3.1) wurde in diesem Kapitel ein gegenstandstheoretisch geschärftes Verständnis von Unterricht entwickelt, das seine

⁴⁵ ‚Anerkennung‘ meint hier *nicht* den zuvor entworfene Begriff; vgl. zur Diskussion verschiedener Anerkennungsbegriffe bspw. Balzer und Ricken (2010).

Praktiken als Ort einer – für Unterricht spezifischen, gleichwohl aber je auch für den einzelnen Fall zu rekonstruierenden – Genese von Differenzverhältnissen ausweist (Kapitel 3.2): Unterricht verbindet demzufolge als integrative Praktik sequenziell verlaufende Aktivitäten, Räume und Dinge; sein Vollzug ist routiniert – die in ihn Involvierten wissen, was vom wem wie, bzw. in welchem Rahmen des Möglichen, zu tun ist. Wie jede Praktik können also auch die Praktiken des Unterrichts als Subjektivationsgeschehen veranschlagt werden; für Unterrichtspraktiken ist dabei zumal eine – als pädagogisch zu verstehende – Normativität zu veranschlagen, die auf die Transformation ihrer Adressat*innen, d. h. Schüler*innen, abzielt. In einer fortlaufenden Abfolge performativer, verkennend-aner kennender Akte der Adressierung und Re-Adressierung vor Dritten entstehen so in Praktiken des Unterrichts entlang der für sie spezifischen Normen der Anerkennbarkeit Subjektpositionen, die die am Unterricht Beteiligten spezifizieren, d. h. voneinander differenzieren, zueinander und zu schulischen Wissensbeständen relationieren und damit in eine (pädagogische) Differenzordnung einrücken. Die Ordnung des Unterrichts eröffnet den an ihm Beteiligten somit je spezifische Möglichkeiten, sich im Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt zu erlernen (vgl. expl. Reh et al. 2011; Ricken 2013a).

Von diesem Verständnis ausgehend zielt die vorliegende Arbeit auf die Darstellung solcher Praktiken in Planarbeitsphasen des beforschten individualisierten Unterrichts einer Sekundarschulklasse, in denen die Schüler*innen – im Feldverständnis – mit der Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen befasst sind und sich dabei auf andere Schüler*innen beziehen. Analytisch zielen ich auf die Rekonstruktion der Positionen, von denen aus Schüler*innen in diesen Praktiken als intelligible Subjekte handlungsfähig werden, sowie der Relationen, in die Schüler*innen auf diesen Positionen zueinander einrücken, um Aussagen über Differenzverhältnisse zwischen Schüler*innen zu treffen, die in den Praktiken emergieren – oder kurz gesagt: Ich frage, wie im unterrichtsbezogenen, gemeinsamen Tun von Schüler*innen Differenzverhältnisse zwischen ihnen praktisch hergestellt werden. Mir ist also nicht vordergründig an einer fallspezifischen Rekonstruktion der pädagogischen Ordnung des beforschten Unterrichts gelegen, sondern mein Fokus liegt auf der „Beiläufigkeit des in Praktiken implizierten Subjektivationsgeschehens“ (Rose & Ricken 2018, S. 172), um der Spezifik der Genese von Positionen und Relationen in den Praktiken auf die Spur zu kommen, die nur grob darüber eingegrenzt sind, dass sie in Bezugnahmen auf unterrichtliche Anforderungen zwischen Schüler*innen eingelassen sind. Dadurch enge ich den Blick auf die Praktiken des Unterrichts gezielt nicht ein, indem ich etwa auf eine vorab festgelegte und eingrenzbare Praktikengruppe einerseits sowie auf Kategorien andererseits fokussiere, die ausgehend von der Programmatik individualisierten Unterrichts, von vorliegenden empirischen Befunden oder vom Feldverständnis als differenz erzeugend zu setzen wären. Vielmehr setze ich darauf, zu rekonstruieren, welche Praktiken im Feld bedeutsam werden, mit welcher Normativität sie verbunden sind und welche Positionen in ihnen entstehen, und – entlang der entfaltenen Heuristiken (Kapitel 3.1.3 und 3.2.3) – zu

fragen, inwiefern sich in diesen Praktiken Relationen der A-/Symmetrie und Hierarchie ausbilden und „ob sich die ethnographisch rekonstruierten sozialen Ordnungen auch als besondere pädagogische Ordnungen ausweisen lassen“ (Idel & Meseth 2018, S. 75).

Es konturieren sich demnach folgende Forschungsfragen:

- In welchen Praktiken beziehen sich Schüler*innen aufeinander und auf unterrichtliche Anforderungen? Welche Orte, Dinge und körperlichen Aktivitäten umfassen die Praktiken und welche Normativität organisiert sie?
- Welche Subjektpositionen halten die Praktiken bereit und wie sind Schüler*innen auf diesen Positionen zueinander relationiert? Welche Differenzsetzungen werden also im Adressierungsgeschehen zwischen Schüler*innen performativ wirksam und in welche (auch: a-/symmetrischen und klassifizierenden) Verhältnisse werden sie damit eingerückt?

Methodologisch rücken damit Zugänge in den Blick, die den materialen Vollzug unterrichtlicher Praxis dokumentieren und so „die Fallspezifität konkreter Lerngruppen und Unterrichtspraxen“ (Idel & Meseth 2018, S. 69) einer Analyse zugänglich machen. Dass „ein ethnographisches Vorgehen die gebotene Option [ist], weil nur durch teilnehmende Beobachtung von materiellen, zeitlichen und räumlichen Arrangements und den mit ihnen verknüpften Praktiken Ordnungen und ihre Bildungsprozesse dokumentiert werden können“ (Reh et al. 2015b, S. 304), wird demnach auch in dem dargestellten Ansatz der Unterrichtsforschung zum Ausgangspunkt der Untersuchungsanlage gemacht. Für „mikrologische Analysen von einzelnen Praktiken“ (Idel & Meseth 2018, S. 70), die auf die Analyse von Subjektbildungsprozessen zielen, erscheinen dabei insbesondere rekonstruktive Verfahren angemessen, die eine Analyse der sich sequenziell vollziehenden Bedeutungsgenese innerhalb des subjektivierenden und relationierenden Adressierungsgeschehens in Praktiken ermöglichen.

In diesem Kapitel habe ich entlang ausgewählter sozial- und gegenstandstheoretischer Bezüge ein Unterrichtsverständnis entwickelt, das die Genese von Differenzverhältnissen als subjektivierendes und Relationen erzeugendes Geschehen in (heuristisch als pädagogisch zu veranschlagenden) Praktiken, in denen sich Schüler*innen in Planarbeitsphasen individualisierten Sekundarschulunterrichts aufeinander und auf ihre unterrichtlichen Aufgaben beziehen, zu verstehen – und zu untersuchen – ermöglicht; die aufgerufenen methodologischen Prämissen diskutiere ich im folgenden vierten Kapitel der Arbeit mit Blick auf mein Vorgehen bei der Datengewinnung und -analyse.

4 Strategien und Praktiken der Erforschung der praktischen Herstellung von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht – Methodologie und Methoden

Ausgehend von der im vorangegangenen Kapitel dargelegten sozial- und gegenstandstheoretischen Bestimmung von Differenzverhältnissen als ‚prozesshafte soziale Konstruktionen normativ konstituierter, d. h. auch zueinander in spezifische Relationen konstellierter, Subjektpositionen in Praktiken‘ erweist sich ein Vorgehen für die Bearbeitung der mit diesem Erkenntnisinteresse verbundenen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3.3) als angemessen, das auf eine Analyse der Sinnhaftigkeit, die in der ‚*Anwendung* von Unterscheidungspraktiken‘ (Budde 2014, S. 137, Herv. i. Orig.) im konkreten Unterrichtsvollzug zum Ausdruck kommt, ausgerichtet ist. Reckwitz (2008a, S. 195) verdeutlicht, dass Praktiken angesichts ihrer Materialität, ihrer ‚Körperlichkeit und Artefaktabhängigkeit‘, insbesondere im Rahmen der ethnografischen teilnehmenden Beobachtung einer Analyse ‚verblüffend‘ (ebd.) zugänglich sind – und macht zugleich darauf aufmerksam, dass eine Analyse, die die ‚Doppelstruktur als materiale Körperbewegungen *und* als implizite Sinnstruktur‘ (Reckwitz 2008a, S. 196, Herv. i. Orig.) von Praktiken reflektiert, auf Methoden für die Rekonstruktion eben jenes Impliziten angewiesen ist. Für die Erforschung meiner Frage nach Differenzverhältnissen, die unterrichtliche Schüler*innen-Praktiken

zwischen Schüler*innen konstituieren, habe ich demgemäß ein Forschungsvorgehen gewählt, das ethnografische Strategien der Datengewinnung und -analyse mit einem qualitativ-rekonstruktiven Auswertungsverfahren kombiniert und damit ebenso auf die Beschreibung solcher Praktiken, in denen Schüler*innen im Unterricht aufeinander und ihr unterrichtliches Tun Bezug nehmen, wie auf die Explikation des in diesen Praktiken eingelagerten impliziten Wissens, d. h. der Subjektpositionen, auf denen Schüler*innen im Unterricht anerkennbar und in spezifischer Weise zueinander relationiert sind, zielt.

Im Folgenden begründe ich die Angemessenheit des von mir gewählten methodischen Vorgehens der Datengewinnung und -analyse und stelle mein konkretes Vorgehen im Prozess der Bearbeitung meiner Forschungsfragen dar. Dafür plausibilisiere ich zunächst, inwiefern ein ethnografischer, videogestützter Forschungsstil in methodologischer Perspektive mit meinem Vorhaben korrespondiert (Kapitel 4.1). Daran anschließend stelle ich die Praktiken meines Forschens dar (Kapitel 4.2): Einer kurzen Skizze des Feldes, des Feldzugangs und der Anlage meiner Studie (Kapitel 4.2.1) folgen Darstellungen der Forschungspraktiken im Feld (Kapitel 4.2.2) und außerhalb des Feldes (Kapitel 4.2.3) sowie eine Reflexion ausgewählter Momente meines Forschungsprozesses (Kapitel 4.2.4); das Kapitel schließt mit einer kurzen, resümierenden Zusammenführung der methodologischen und methodischen Entscheidungen zur Anlage der Studie (Kapitel 4.3).

4.1 Praktiken beobachten und dokumentieren – Methodologische Überlegungen

„Erziehungswissenschaftlich relevante Phänomene in ihrer alltagskulturellen Komplexität zu rekonstruieren und dem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen“ (Huf & Friebertshäuser 2012, S. 9), indem sie den Fokus von „intendierten Handlungen“ (ebd., S. 14) auf „das differenzierte, reflexive Verstehen der Eigenlogiken von Situationen, Handlungsweisen und Alltagspraktiken“ verschieben und damit „einen fremden Blick auf die pädagogische Praxis“ (ebd.) ermöglichen, wird vonseiten einer „ethnographische[n] Bildungsforschung“ (Kalthoff 2014)⁴⁶ als besonderes Potenzial ethnografischer Zugänge betont; insbesondere für die Erfor-

⁴⁶ Mit dem Begriff der „ethnographische(n) Bildungsforschung“ verweist Kalthoff (2014, S. 111) auf „die Perspektive und damit die Fragestellung [...], die Forscher/innen an ihren Forschungsgegenstand herantragen“ und damit die Interdisziplinarität jener Ansätze, die sich der ethnografischen Bildungsforschung zurechnen. Gegen eine Charakterisierung und Differenzierung ethnografischer Forschung entlang disziplinärer Grenzen argumentiert bereits Zinnecker (2000, S. 383), der solche Studien als „pädagogische Feldforschung“ bestimmt, „die sich [...] auf pädagogische Handlungsfelder beziehen“. Anders gelagert, aber eben auch gegen eine Betonung disziplinärer Verortungen, argumentieren Huf und Friebertshäuser (2012, S. 14), die das „innovative und reflexive Potential ethnographisch orientierter Feldforschung“ in deren interdisziplinärer Genese verorten (vgl. auch Tervooren et al., 2014).

sung solcher „Felder eines immer wieder Ambivalenzen und Differenzen erzeugenden und durch Ungewissheit gekennzeichneten pädagogischen Tuns und Prozesse von Selbst- und Subjektbildungen“ (Tervooren et al. 2014, S. 9) wird daneben der „grundlegende Bezug der Ethnographie auf die Figur der Differenz“ (ebd., S. 10) als vorteilhaft verstanden: „Die Ethnographie blickt auf eine lange Tradition der Erforschung bzw. der Konstruktion von Differenzen zurück und profitiert davon bei der Analyse aktuell zu beschreibender Phänomene“ (ebd., S.9). Im Folgenden skizziere ich entlang zentraler Linien der ethnografischen Methodologie die spezifische Ausrichtung dieses Forschungsstils auf bzw. seine Sensibilität für eine reflektierte, d. h. differenz- und reifizierungssensible, Erforschung von Praktiken und der, in sie eingelassenen, Prozesse der Konstruktion von Differenz; dabei gehe ich auch auf das mit der ethnografischen Methodologie verbundene Methodenrepertoire ein.

Historisch geht ethnografische Forschung auf den disziplinär in der Ethnologie verorteten Ansatz zurück, im Rahmen von Feldforschungen in *fremden Kulturen*, d. h. über die zeitlich ausgedehnte „Teilnahme am Alltagsleben der untersuchten Gruppe“ (Reh 2012a, S. 16), deren „kulturelle Wirklichkeit“ (Breidenstein et al. 2015, S. 20) wahrnehmend zu erfassen und in Form eines Berichtes – einer Ethnografie – zu dokumentieren (vgl. Reh 2012a, S. 15).⁴⁷ Während sich diese historische Form ethnologischer Ethnografie⁴⁸ nach Breidenstein et al. (2015, S. 18, Herv. i. Orig.) vor allem über die „Anwesenheit [der Forschenden, d. Vf.] im Forschungsfeld“, den Vollzug eines „*Perspektivenwechsel[s]*“, der zu verstehen verheißt, „was die fremde Kultur für den Fremden selbst ist“, sowie ein damit einhergehendes Verhältnis von „Unvertrautheit“ der Forschenden zu ihrem Gegenstand, das ein „Vertrautmachen“ eben über Teilnahme bzw. teilnehmende Beobachtung erfordert und ermöglichen soll, charakterisieren lässt, richten Studien aus dem Bereich der zeitgenössischen ethnografischen Forschung im schulischen Kontext ihren Blick nicht auf *fremde* Kulturen, vielmehr wenden sie sich als „einheimische Ethnografien“ (Amann & Hir-

⁴⁷ An dieser Stelle soll die Charakterisierung der Ethnografie als Forschungsstrategie und die Darstellung der methodologischen Grundannahmen eines zeitgenössischen, sozialwissenschaftlich-ethnografischen Forschens gegenüber einer detaillierten Beschreibung der historischen Genese der Ethnografie als Forschungshaltung über verschiedene Disziplinen hinweg Vorrang haben. Breidenstein et al. (2015, S. 13) zeichnen ausführlich nach, entlang welcher „Traditionslinien“ sich die ethnografische Forschung zu einer Erforschung der „eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 13) hin entwickelt hat und welche methodischen und methodologischen Diskurse diese Entwicklung begleitet haben; ähnlich umfassend stellen Tervooren et al. (2014) sowie Thomas (2019) die historische Entwicklung ethnografischer Forschung dar. Reh (2012a, S. 3) bestimmt unter der Frage, wie sich historisch die „Beobachtung als eine wissenschaftliche Methode“ etabliert hat, in historischer Perspektive methodologische Charakteristika des forschenden Beobachtens und Huf und Friebertshäuser (2012) sowie Thole (2010, S. 21) bieten einen historischen Überblick über die Tradition erziehungswissenschaftlicher „Beobachtungsstudien“.

⁴⁸ Die kritische Auseinandersetzung mit Annahmen und Wirkungen historischer ethnologischer Ethnografie wird an dieser Stelle nicht ausgeführt, für eine Darstellung zentraler Kritiklinien vgl. Breidenstein et al. (2015, S. 18ff), Reh (2012a, S. 17) und Ricken und Reh (2014).

schauer 1997, S. 11) dem „Vertraute[n]“ (ebd., S. 12) zu – ein Befund, der sich insbesondere für Studien, die sich für das Geschehen in Schule und Unterricht interessieren, zuspitzt, insofern sich für deren Feld konstatieren lässt: „Schulunterricht ist sicher keine ‚fremde‘, sondern eine uns nur allzu bekannte Welt“ (Breidenstein 2012, S. 29). Wenngleich für ethnografisches Forschen zwar charakteristisch ist, an den sich historisch herausgebildeten „Erkenntnisstil [...] des *Entdeckens*“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 8, Herv. i. Orig.) anzuschließen, ist für die zeitgenössische ethnografische Methodologie das Konzept der „Befremdung der eigenen Kultur“ (ebd., S. 7) zentral; mittels verschiedener Strategien, die es im Folgenden darzustellen gilt, fordert sie Forschende zur Distanzierung vom erforschten Geschehen auf: „Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet, *als sei es fremd*“ und „nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch *›befremdet*“ (Hirschauer 1997, S. 12, Herv. i. Orig.).

Amann und Hirschauer (1997, S. 21, Herv. i. Orig.) bestimmen ethnografisches Forschen als „zeitgleichen, aufmerksamen und mit Aufzeichnungen unterstützten Mitvollzug einer, eigene kulturelle Ordnungen konstituierenden, lokalen Praxis *und* ihre distanzierende Rekonstruktion“. Ebenso wie andere Methodologien des qualitativen⁴⁹ Paradigmas konstruiert die ethnografische Methodologie ihren Gegenstandsbereich also als Praxis, die in ihrem sequenziellen Vollzug Bedeutung organisiert und dabei einer, allerdings impliziten, „Eigenlogik“ (Breidenstein et al. 2015, S. 38) folgt, die als Moment der Ordnungsbildung zu rekonstruieren ist. Aus ethnografischer Perspektive ergeben sich aus dieser Gegenstandsbestimmung spezifische methodologische und methodische Implikationen. Als Charakteristika ethnografischer Forschung nennen Breidenstein et al. (2015, S. 36) die Bestimmung des Forschungsgegenstandes als „soziale Praktiken“, die „andauernde und unmittelbare Erfahrung“ der gelebten Sozialität im beforschten Feld durch die Forschenden im Rahmen zeitlich ausgedehnter Phasen der Anwesenheit im Feld, in denen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung Daten gewonnen werden, wobei – vom Gegenstand ausgehend – eine Vielzahl von Methoden zum Einsatz kommen kann, sowie die Bedeutung der „Versprachlichung des Sozialen“ für Prozesse der Datengewinnung und -analyse.

Ausgehend von der gegenstandstheoretischen Annahme der „*Gelebtheit* kultureller Ordnungen“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 21, Herv. i. Orig.), verortet die ethnografische Methodologie den Vollzug sozialer Praktiken in „begrenzte[n] Schauplätze[n], Situationen und Veranstaltungen“ (Knoblauch 1996, S. 15), die sie als Orte einer „lokale[n] Verdichtung der Kultur“ (ebd.) versteht und so als Forschungsfeld(er) ausmacht. Insofern sich demnach „das sozialwissenschaftlich Relevante [...] nur in situativer *Präsenz* zeigt“ (Breidenstein et al. 2015, S. 40, Herv. i. Orig.), rücken im ethnografischen Forschen vor allem Prozesse der Ordnungsbildung in ihrem Vollzug und ihrer Materialität in den Blick – Praktiken also, die es in

⁴⁹ Eine Abgrenzung zu anderen Forschungsansätzen des qualitativen Paradigmas mit Blick auf Analyseebene und -gegenstände findet sich in Breidenstein et al. (2015, S. 32f).

verschiedenen Praktiken innerhalb und außerhalb des Forschungsfeldes zu erforschen gilt. Dabei setzt die Ethnografie zentral auf die „*synchrone Begleitung lokaler Praktiken*“ (Breidenstein et al. 2015, S. 40, Herv. i. Orig.), d. h. die teilnehmende Beobachtung des zu erforschenden Geschehens durch kopräsente Forschende, und auf einen – anfänglich – offenen Forschungsprozess, der in alternierenden Phasen der Annäherung an das Feld und der Distanzierung vom Feld zunehmend auf feldspezifische Relevanzen aufmerksam wird.

Die Anwesenheit von Forschenden im Feld in längeren Feldphasen, in denen sie sich den Handlungsanforderungen des Feldes aussetzen, zielt methodologisch darauf, zu einer „partiellen Enkulturation“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 26) der Forschenden beizutragen. Indem sich Ethnograf*innen (auch) solche Wissensbestände aneignen, die in Praktiken eingelassenen sind, und ein Verständnis der feldspezifischen Bedeutungszuschreibungen der Situationsteilnehmer*innen in Prozessen der Ordnungsbildung entwickeln, erwerben sie ein „umfangreiches Kontext- und Hintergrundwissen“ (Breidenstein et al. 2015, S. 34), das ihnen ermöglicht, zu selektieren, „was situativ von Bedeutung“ (ebd., S. 41) und – mit welchem Status – als Datum in die Forschung einzubeziehen ist. Kennzeichnend für ethnografisches Forschen ist also, dass „Sichtbar-Sein und Beobachten-Können [...] eng miteinander verknüpft“ (Kalthoff 2003, S. 76) sind; dass Ethnograf*innen mit ihrer Anwesenheit im Feld Reaktivität erzeugen, ist daher für den ethnografischen Forschungsprozess wesentlich und kann – unter der Prämisse, dass das, was in beobachtenden Interaktionen auch mit ‚Forschenden-Beteiligung‘ geschieht, Teil dessen ist, was im Feld zu tun möglich ist – zum Datum werden, insbesondere wenn die Forschungssituation als Situation verstanden wird, die auch „ermächtigend für die Beobachtenden im Feld“ (Reh et al. 2015c, S. 44) ist und ihnen – vor forschenden Dritten – zu zeigen ermöglicht, „was im Sinne der [...] Ordnung möglich ist, indem sie sich dazu in ein Verhältnis setzen“ (ebd., S. 43). Die Enkulturation Forschender wird durch Strategien ergänzt, die – im Sinne von Distanzierungsbewegungen – auf die Ermöglichung „kontrollierten Fremdverstehens“ (Amann & Hirschauer 1996, S. 20) des Feldes abzielen: Eine Distanzierung vom Feld geht dabei laut Amann und Hirschauer (1996) bereits mit der „parasitäre(n) Grundhaltung“ (ebd., S. 27) ethnografisch Forschender einher, die die Sozialität des Feldes objektiviert, insofern ihre Teilnahme an der Genese von Daten orientiert ist, die die eigene Forschung grundlegen. Auch die disziplinäre Verortung von Forscher*innen wird als „Bedingung“ (ebd., S. 27) einer Distanzierung zum Feld verstanden, insofern sie das Verstehen „mit begrifflichen oder empirischen Mitteln“ (ebd. S. 27) lenkt, die in der disziplinären Verortung Forschender gründen; daneben gilt die Einnahme einer handlungsentlasteten Beobachter*innenrolle als distanzierendes Moment, das Forschenden ermöglicht, ihre Beobachtungen in Worte zu fassen (vgl. ebd.). Als zentrale Technik der Distanzierung wird aber der Wechsel zwischen Forschungsphasen (und Forschungspraktiken) innerhalb und außerhalb des Feldes verstanden: In Phasen des „coming home“ (ebd., S. 28) werden – material fixierte – Beobachtungen im Feld innerhalb des eigenen disziplinären Kontexts einer Analyse zugänglich gemacht und

– etwa in Verschriftlichungen – so dargestellt, dass sie für Praktiken wissenschaftlicher Diskurse anschlussfähig sind. Insbesondere die Befremdung vom Feld mit Bezug auf wissenschaftliche Diskurse wird dabei als wirkungsvoll für die Entwicklung analytischer Konzepte verstanden, die als „Optik weiterer Beobachtungen eingesetzt werden können“ (Breidenstein et al. 2015, S. 44). Zentral für einen differenzsensiblen Blick, d. h. einen Blick, der nicht reifiziert, was bereits über das Feld gewusst wird, sind daneben methodologische Überlegungen, die auf einer kritischen Auseinandersetzung mit ethnografischen Erkenntnismöglichkeiten gründen. Dabei wird insbesondere die Notwendigkeit einer Reflexion der Konstruktionstätigkeit Beobachtender betont, von der ausgehend die „Forschung nicht als interessensloses Beobachten, sondern als interessierte Praxis [...], die immer schon differenziert“ (Bührmann 2020, S. 83): So zeigt etwa Reh (2012a) auf, wie Beobachten nicht ohne „blinde[n] Fleck“ (ebd., S. 18) zu denken ist, insofern mit der (notwendigerweise selektierenden) Ausrichtung des forschenden Blicks immer auch eine Leerstelle, das nämlich, was entlang „vorschnell bestimmende[r] und begrifflich kategorisierende[r] Zugriffe“ (ebd., S. 21) nicht in den Blick gerät, verbunden ist, so dass das im Rahmen ethnografischen Forschens zentrale Verstehen der Forschenden immer auch als „Wahrnehmung von etwas als etwas“ (Ricken & Reh 2014, S. 39, Herv. i. Orig.) zu reflektieren ist.

Daten werden in der ethnografischen Forschung also hauptsächlich generiert, indem Forscher*innen im Rahmen ihrer Teilnahme am sozialen Geschehen im Feld ihre Beobachtungen, traditionell schreibend, dokumentieren – und damit eine ebenso selektive wie verstehende Perspektive auf das Geschehen im Feld einnehmen, die in der interpretierenden Formulierung des Wahrgenommenen zum Ausdruck kommt (vgl. Kalthoff 2003; Hirschauer 2001b). Gleichwohl orientiert sich auch der Prozess der Datenerhebung an der Position ethnografisch Forschender im Forschungsprozess als „*personale* Aufzeichnungsapparate“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 25, Herv. i. Orig.), die sich den Relevanzen des Feldes, das sie beforschen, aussetzen und demgemäß solche Methoden zur Anwendung bringen, die im Rahmen der Anwesenheit im Feld dem Geschehen im Feld angemessen sind – so dass neben der schriftlichen Fixierung von Beobachtungen auch Erzählungen und Interviews aufgezeichnet, Dokumente gesammelt, Fotos gemacht werden, wobei jedoch die teilnehmende Beobachtung „die soziale Form [stiftet], in der alle möglichen Daten erst gewonnen werden können“ (Breidenstein et al. 2015, S. 34). Die teilnehmende Beobachtung wird im ethnografischen Forschungsprozess auch durch technische Aufzeichnungen, etwa Audio- und Videomitschnitte, mit dem Ziel unterstützt, die Beobachtenden von den mit Beobachtung und Dokumentation verbundenen Tätigkeiten zu entlasten; so können zu einem späteren Zeitpunkt schriftliche „Beschreibungen mit Details“ (Breidenstein et al. 2015, S. 90; vgl. auch Breidenstein 2006, S. 31) ergänzt werden. In Ansätzen rekonstruktiver (Unterrichts-)Forschung (vgl. Dinkelacker & Herrle 2009; Bohnsack et al. 2015; Rauin et al. 2016), wird wie in solchen Ansätzen, die sich im engeren Sinne auf die ethnografische Methodologie beziehen (vgl. Reh & Labede 2012; Reh 2012c; Tuma

et al. 2013), insbesondere der hohe Grad an Informationen als Potenzial videografischer Aufzeichnungen betont: Die einzelnen „Elemente“ des (zu erforschenden) Geschehens „können mit Video in ihrem jeweiligen Zusammenspiel (synchron) wie auch in ihrer zeitlichen Abfolge, also diachron, betrachtet“ (Tuma et al. 2013, S. 31), und – die Ausschnitthaftigkeit und Standortgebundenheit von Aufzeichnungen, die nie objektives Abbild sozialer Wirklichkeit sind, reflektierend – entlang verschiedener Techniken der Verschriftlichung und des Erstellens visueller Produkte zum Gegenstand von Mikroanalysen werden (vgl. Wagner-Willi 2004; überblickshaft: Dinkelaker & Herrle 2009; Rauin et al. 2016). Der Einsatz von Handkameras als explizit ethnografisches Filmen gewinnt vor allem in der „Kamera-Ethnographie“ (Mohn 2008, S. 61; vgl. Mohn & Amann 1998; Mohn 2006) an Kontur, die ihr Vorgehen folgendermaßen methodologisch begründen: „Es geht um eine an der symbolischen Ordnung kulturellen Geschehens orientierte erste Interpretation kultureller Praxis, die sich in der Gestaltung der audiovisuellen Aufzeichnung realisiert“ (Mohn & Amann 1998, S. 7); ähnlich wie in auf Verschriftlichung von Daten und Analyseergebnissen ausgerichteten ethnografischen Strategien der Datengenese wird das Geschehen auch fokussiert und selektiv wahrgenommen, so dass die Kamera als „Werkzeug der Formulierung audiovisueller Feldnotizen“ (Mohn 2008, S. 62) zu verstehen ist. Im Verlauf des Forschungsprozesses werden die Videografien zu Filmen montiert, die für „das dichte Zeigen erarbeiteter Sichtweisen“ (ebd., S. 68) stehen. Als eigenes „Beobachtungsverfahren“ (Reh 2012c, S. 156) ist die Videografie demgemäß insbesondere für solche ethnografischen Studien relevant, die in einem gesteigerten Maß an Ausdrucksformen „körpersprachlichen Verhaltens“ (Breidenstein 2006, S. 32) der an Praktiken Beteiligten interessiert sind. Im Sinne von „Kamera-Beobachtungen“ (Reh 2012c, S. 154) können so, wie⁵⁰ in der schreibenden teilnehmenden Beobachtung, ausgewählte Verläufe des Geschehens im Feld dokumentiert, d. h. videografierend aufgezeichnet, werden und – zeitlich nachgeordnet – mittels verschiedener Techniken der Verschriftlichung und im fortwährenden Bezug auf die videografischen Daten in Analysen auf solche Aspekte hin befragt werden, die sich im Moment des Beobachtens „dem ‚bloßen Auge‘ der teilnehmenden Beobachterin und der Versprachlichung in Beobachtungsprotokollen entziehen“ (Breidenstein 2006, S. 32).

Insofern ethnografisches Forschen auf die Anwesenheit von Forscher*innen im Feld – und deren partielle Enkulturation – setzt, erscheinen die Phasen der Datenerhebung als zeitlich ausgedehnte „Erhebungsstrecke“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 16, Herv. i. Orig.); während ethnografisches Forschen traditionell über die Anwesenheit von Forscher*innen über längere Zeiträume⁵¹ bestimmt ist, haben sich

⁵⁰ Hirschauer (2001b) diskutiert das Verhältnis von „Aufschreiben und Aufzeichnen“ (ebd., S. 431) kritisch.

⁵¹ Breidenstein et al. (2015, S. 33) kontrastieren als Zeiträume der Dauer von Feldaufhalten mehrere Jahre (ethnologische Feldforschung) mit Aufhalten von „bis zu einem Jahr“ – etwa im Rahmen soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Studien.

im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Erforschung der „eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 10) Strategien einer „focused ethnography“ (Knoblauch 2005, Abs. 1) entwickelt.⁵² Als Gemeinsamkeit dieser Strategien beschreibt Knoblauch (2005), dass sie ihren Gegenstand stark eingrenzen (vgl. Knoblauch 2005, Abs. 20 und Abs. 24)⁵³ und sich über einen – theoretisch informierten – „intensive and rapid way“ (Knoblauch 2005, Abs. 13) der Datengewinnung charakterisieren lassen. Gegenüber konventionellen ethnografischen Studien zeichnen sich fokussierte Ethnografien zudem dadurch aus, dass ihr Feldaufenthalt kürzer und in verschiedene Intervalle aufgeteilt ist, dass aber zugleich, häufig technisch unterstützt, eine Vielzahl von Daten generiert wird, die in (in Relation zu den Feldaufenthalten: zeitintensiven) Analyseprozessen auszuwerten sind (vgl. Knoblauch 2005, Abs. 15–17). Ethnografisches Forschen ist demgemäß – traditionell oder fokussiert – über einen mehrfachen Wechsel zwischen Phasen der Erhebung und der Analyse von Daten gekennzeichnet, so dass es sich nicht in einem „linearen“, sondern einem „rekursiven“ Prozess (Breidenstein et al. 2015, S. 45, Herv. i. Orig.) vollzieht, innerhalb dessen sich die anfängliche „Offenheit des Fragens“ (ebd.) fortwährend durch Fokussierungen auf spezifische Fragestellungen und Selektionen spezifischer Situationen zunehmend verengt und auch das methodische Vorgehen sich zunehmend an den Erfordernissen der eigenen Forschung (und des Feldes) ausrichtet (vgl. ebd.) – dabei ist jedoch nur analytisch zwischen Prozessen der Datenerhebung und Datenanalyse zu unterscheiden, insofern ja eben eine beobachter*innengeleitete Gewinnung von Daten für ethnografisches Forschen zentral ist, die durch (dem Beobachten) vorgängige *und* situative Entscheidungen der Forschenden dahingehend, was beobachtet werden soll, geprägt ist.

Die mit diesen methodologischen Überlegungen nahegelegten Arbeitsschritte des Erforschens von Differenzverhältnissen als in Praktiken eingelassene Prozesse der normativen Konstitution und Relationierung von Subjektpositionen stelle ich im Folgenden – anschließend an eine Darstellung des Feldes und der Anlage der Untersuchung – als Praktiken des Forschens innerhalb und außerhalb des Feldes vor (Kapitel 4.2).

⁵² Oester (2008, S. 239) differenziert den Charakter der Fokussierung einer Ethnografie in zeitliche, räumliche und thematische Fokussierungen aus – so kann die Fokussierung sich also darauf beziehen, dass sie durch begrenzte Zeiträume (bspw. auf den Unterrichtstag), eine räumliche Begrenzung des Feldes (bspw. auf den Unterrichtsraum) oder die begrenzte „Integration“ (ebd., S. 241) der Forschenden in das Feld gekennzeichnet ist.

⁵³ So gehe es zwar auch fokussierten Ethnografien um die Erforschung der „perspective of the natives' point of view“ (Knoblauch 2005, Abs. 24), allerdings in sehr spezifischer Weise: „specified with respects to certain situations, activities and actions“ (ebd.).

4.2 Praktiken des Forschens

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin konnte ich, eingebunden in das Forschungsprojekt „Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen. Ethnographische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen“ (GemSe), den Schul(all)tag und vor allem den individualisierten Unterricht zweier jahrgangübergreifend organisierter Schulklassen einer großstädtischen Sekundarschule in mehreren Feldphasen beforschen. Dabei konnte ich mit der Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler*innen Gespräche und Interviews führen sowie im Feld erzeugte Dokumente sammeln und darüber eine Vielzahl von Beobachtungsprotokollen und fokussierten Unterrichtsvideografien generieren, von denen ein ausgewählter Teil – vornehmlich mit Bezug auf den Unterricht einer der beiden beforschten Klassen – die empirische Grundlage dieser Untersuchung darstellt.

Während im Forschungsprojekt der Fokus auf der Rekonstruktion (und der Ausarbeitung einer Methodologie der ethnografischen Erforschung) der sozialen Herstellung von Gemeinschaft, und – vielleicht empirisch prägnanter – der „Herstellung schulischer Differenzordnungen als Leistungsordnungen“ (Idel et al. 2017, S. 151) im Vergleich des Unterrichts von Eingangsklassen in Sekundarschulen lag und dabei häufig Praktiken in der Trägerschaft von pädagogischen Professionellen⁵⁴ in den Blick gerieten (vgl. expl. Gellert et al. 2014; Rabenstein et al. 2015; Rabenstein et al. 2014; Rabenstein et al. 2013), konzentriert sich meine Teilstudie auf die Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in solchen Praktiken, in denen Schüler*innen in Planarbeitsphasen des individualisierten Unterrichts einer Sekundarschulklasse aufeinander und auf die Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Anforderungen Bezug nehmen.

Ausgehend von meinem Feldwissen sowie von Ergebnissen erster Analysen habe ich mich dafür entschieden, mich im Rahmen meiner Teilstudie auf das Datenmaterial, das in einer der beiden beforschten Lerngruppen erhoben wurde, zu beziehen.⁵⁵ In dieser Arbeit werden demgemäß Aussagen zur Genese von Differenzverhältnissen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im Planunterricht *einer Sekundarschulklasse* getroffen und weder ein Vergleich zwischen Schulklassen, noch Aussagen über die pädagogische Ordnung der Schule angestrebt.

⁵⁴ Die Frage nach Differenzsetzungen in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen wurde innerhalb des Projektkontextes ebenfalls bearbeitet (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018; Rabenstein et al. 2017; Rabenstein & Steinwand 2016; Rose & Gerkmann 2015).

⁵⁵ Diese Entscheidung gründet vor allem auf der Beobachtung unterschiedlicher Ausprägungen der unterrichtlichen Praxis in beiden Lerngruppen – so wurden in der einen Lerngruppe Schüler*innen stärker in Bezug auf ihren ‚Jahrgang‘ differenzierend gruppiert (vgl. Rabenstein et al. 2014), während in der anderen, der beforschten, Lerngruppe „explizit alters- und leistungsheterogen“ (Steinwand & Schütz 2018, S. 50) zusammengesetzte Gruppen gebildet wurden.

Ausgehend von dem bereits früh im Forschungsprozess entwickelten Interesse an Differenzverhältnissen, die zwischen Schüler*innen in solchen Praktiken performativ wirksam werden, in denen sie – im Feldverständnis – einander ‚helfen‘, habe ich im Verlauf des Forschungsprozesses ein theoretisch begründetes, heuristisches Verständnis von Differenzverhältnissen entwickelt, das diese als sich in Praktiken sequenziell vollziehendes Geschehen der Bedeutungsgenese, und damit der normativen Konstitution und Relationierung von Subjekten in Akten gegenseitigen Adressierens, bestimmt – in dem, auf die Fragestellung meiner Arbeit bezogen, die am Unterricht Beteiligten als spezifische Schüler*innen unterscheidbar und unterschieden werden (vgl. Kapitel 3). In verschiedenen Praktiken der Datengewinnung und -analyse habe ich mich zunehmend, mein ursprüngliches Forschungsinteresse am ‚Helfen‘ verschiebend, auf solche Situationen fokussiert, in denen Schüler*innen aufeinander und auf die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen Bezug nehmen – und von denen heuristisch zu erwarten ist, dass sie sich in der Rekonstruktion als Praktiken erweisen, in denen Schüler*innen in (pädagogische) Differenzordnungen einrücken.

Als Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3.3) habe ich demgemäß formuliert:

- In welchen Praktiken beziehen sich Schüler*innen aufeinander und auf unterrichtliche Anforderungen? Welche Orte, Dinge und körperlichen Aktivitäten umfassen die Praktiken und welche Normativität organisiert sie?
- Welche Subjektpositionen halten die Praktiken bereit und wie sind Schüler*innen auf diesen Positionen zueinander relationiert? Welche Differenzsetzungen werden also im Adressierungsgeschehen zwischen Schüler*innen performativ wirksam und in welche klassifizierenden Verhältnisse werden sie damit eingerückt?

Für die Bearbeitung dieser Forschungsfragen habe ich Strategien der (kameragestützten) ethnografischen Datengewinnung mit einer qualitativ-rekonstruktiven Auswertungsmethode kombiniert. Als Verfahren wurde diese Kombination im Rahmen des bereits erwähnten Forschungsprojekts GemSe (vgl. Reh & Ricken 2012; Rabenstein et al. 2013; Rabenstein & Steinwand 2016), auf dem Verfahren eines vorangegangenen Forschungsprojekts aufbauend (vgl. Rabenstein & Reh 2008; Fritzsche et al. 2011; Reh & Labede 2012; Reh et al. 2015a), entwickelt und es verbindet die teilnehmende Beobachtung mit und ohne variabel einsetzbare Handkamera mit einer sequenzanalytischen Rekonstruktion des Adressierungsgeschehens in Praktiken im Rahmen der Auswertung der konstruierten Daten.

Methodologisch schließt das Verfahren an die theoretisch begründete Annahme an, dass soziale Ordnung entlang der sequenziellen Konstruktion von Bedeutung in Praktiken hergestellt wird (vgl. Kapitel 3), die sich als „Interaktionen von Subjekten mit anderen Subjekten und/oder Artefakten, die sich über eine bestimmte Zeit- und Raumnutzung, einen Anfang und ein Ende konstituieren“ (Reh et al. 2015c, S. 43)

im beforschten Feld vollziehen. Als material verankertes Geschehen können Praktiken demgemäß – wie die ethnografische Methodologie (Kapitel 4.1) begründet – ausgehend von verschiedenen Methoden der Dokumentation des Wahrnehmens und verstehenden Beobachtens durch ethnografisch Forschende in solche Daten überführt werden, die eine sinnrekonstruierende Analyse der Bedeutungsgenese im Verlauf von Praktiken ermöglichen (Kapitel 4.2.2 und 4.2.3).

Für die Erforschung der Herstellung von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in Praktiken, in denen sie sich aufeinander und auf die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen beziehen, bietet sich dieses Verfahren in mehrfacher Hinsicht an: Zunächst schließt es in seiner grundlegenden Ausrichtung an ethnografische Forschungsstrategien methodologisch unmittelbar an (m)eine praktikentheoretisch informierte Gegenstandskonstruktion an, denn es bezieht sich auf den Vollzug von Praktiken und ermöglicht, in mehreren Feldphasen, unterbrochen von auswertenden Phasen, zunehmend für die Bedeutsamkeit spezifischer Praktiken im Feld sensibilisiert zu werden, sukzessive in der (Weiter-)Entwicklung von Heuristiken den Blick zu fokussieren und diese Fokussierung selektierend in Form von (konstruierten) Daten zu dokumentieren. Auch auf eine Eigenart des Feldes reagiert dieses Verfahren in besonderer Weise: Der beforschte Unterricht ist in zeitlich ausgedehnten Phasen des Unterrichtstages darüber charakterisiert, dass Schüler*innen aufgefordert sind, ihre Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Anforderungen planend vorzubereiten und zu organisieren; in ihm sind eine Vielzahl von Aktivitätszentren auszumachen, in denen sich Schüler*innen aufeinander und auf ihre unterrichtlichen Aufgaben beziehen (Kapitel 4.2.1; vgl. Steinwand & Schütz 2018; Rabenstein & Steinwand 2016). Als Forschungspraktik im Feld ermöglicht die videogestützte ethnografische Beobachtung, vermittelt durch die leibliche Anwesenheit verstehender Forschender heuristisch fokussiert *und* situativ zu entscheiden, für welche Aktivitätszentren diese sich aufmerksam zeigen, und bereitet eine intensive Feldkenntnis vor, von der ausgehend in Forschungspraktiken außerhalb des Feldes Ausschnitte aus dem videografierten unterrichtlichen Geschehen ausgewählt werden können, um Varianten von einzelnen, im Feld relevanten Praktiken im Detail zu beschreiben und in einer sequenziellen Analyse auf die performative Hervorbringung von zueinander relationierten Subjektpositionen im Anerkennungsgeschehen hin zu befragen.

Von den skizzierten Grundlinien ethnografischer Methodologie und den mit ihr verbundenen Methoden der reflektiert-verstehenden Beobachtung und Dokumentation von Praktiken (Kapitel 4.1) ausgehend zeichnen sich drei markante Charakteristika dieses Verfahrens ab, die es in besonderer Weise für das vorliegende Forschungsvorhaben anschlussfähig machen: Erstens fokussiert es die (ethnografische Forschungsanlagen kennzeichnende) Offenheit des Forschungsprozesses entlang vorab und sukzessive im Forschungsprozess (weiter-)entwickelter Heuristiken und begründet damit Selektionen dessen, was im Feld beobachtet wird. Mit Bezug auf die theoriegeleitete Annahme, dass sich die Genese von Sinn, d. h. auch die normative Konstitution von zueinander relationierten Subjektpositionen, sequenziell in

Praktiken entfaltet, unterstellt das Verfahren, „es würden sich im Feld Geschichten bzw. Episoden auffinden lassen, d. h. Prozesse, die eine narrative Struktur besitzen“ (Reh et al. 2015c, S.43), und lenkt also den Blick. Prozesse sozialer Ordnungsbildung im Unterrichtsvollzug zu beobachten bleibt dennoch „kontingent“ (Reh et al. 2015c, S. 42), insofern das Verfahren die ethnografische Kompetenz Forschender und die die Eigenlogik des Feldes würdigt – die Aufmerksamkeit Forschender im Feld kann sich situativ als relevant verstandenen Situationen zuwenden. Zweitens hat die Videografie den Status eines „Beobachtungsverfahren[s]“ (Reh 2012c, S. 156) neben der schriftlich notierenden teilnehmenden Beobachtung – denn die Konstruktion audio-visueller Daten, die das Geschehen detailliert, sequenziell und in seiner simultanen Verfasstheit (gleichwohl immer konstruierend) konservieren, entlastet Forschende, insofern sie im Feld nur „eine vorläufige Idee der Situation [...], die sie veranlasst, die Situation mit der Kamera zu verfolgen“ (Reh et al. 2015c, S. 43) entwickeln müssen, ohne den eigenen Wahrnehmungsvorgang (notwendigerweise stärker selektierend) schreibend in Worte zu fassen; zudem erlaubt die Video-Beobachtung die materiale Verfasstheit von Praktiken verstärkt in den Blick zu nehmen, indem sie den Blick der Forschenden auf das Visuelle lenkt: „Ob eine Situation interessant ist, entscheidet sich vorrangig an dem, was sichtbar ist, was die als Subjekte agierenden und wahrgenommen Körper mit sich, anderen und Artefakten im Raum tun“ (Reh et al. 2015c, S. 43). Videobeobachtungen bereiten außerdem in besonderer Weise die Auswertung der erzeugten Daten vor, insofern das entstehende Datenmaterial „einen Zugang auch zu unauffälligen, routinisierten und körperlichen Praktiken und subtilen Formen der Adressierung“ (Fritzsche 2014, S. 335) ermöglicht – denn drittens setzt dieses Verfahren zentral auf die sequenzanalytische Auswertung von Praktiken, die theoretisch begründet eben auch als Adressierungsgeschehen zu verstehen sind (vgl. Kapitel 3.1.3), und zielt dabei auf die Rekonstruktion ihres impliziten Sinngehaltes, d. h. der sich sequenziell vollziehenden Konstruktion von Bedeutung (vgl. Reh & Ricken 2012).

Im Folgenden porträtiere ich kurz die (Programmatik der) Schule und die Unterrichtspraxis der Schulklasse, deren Beforschung den Bezugspunkt der vorliegenden Studie darstellt, und stelle dabei auch die Bedingungen meines Feldzuganges und die Anlage meiner Teilstudie dar (Kapitel 4.2.1); das kurze Porträt des Feldes soll auch dazu dienen, meine empirischen Analysen in einen weiteren Kontext einzubetten, als die kurzen Kontextualisierungen mit Blick auf den Unterrichtsverlauf ermöglichen, die den einzelnen Analysen vorangehen (vgl. Kapitel 5). Sodann lege ich in den nachfolgenden Teilkapiteln die konkreten Forschungspraktiken im Feld (Kapitel 4.2.2) und außerhalb des Feldes (Kapitel 4.2.3) – auch mit Blick auf Modifikationen im Forschungsprozess – offen; ausgewählte Momente der Forschungspraxis reflektiere ich abschließend kritisch (Kapitel 4.2.4).

4.2.1 Feld, Feldzugang und Untersuchungsanlage

Der individualisierte Unterricht – genauer die Planarbeitsphasen – einer Schulklasse einer großstädtischen Sekundarschule stehen im Fokus der vorliegenden Arbeit. Dieser Unterricht fand in einer Schule statt (vgl. für die folgende Darstellung Steinwand & Schütz 2018), die in einem gutbürgerlichen Stadtteil einer deutschen Großstadt liegt, der auch weitgehend das Einzugsgebiet der Schule darstellt. Die Individualisierung des Unterrichts hat an der beforschten Schule, die vor ihrem Wandel zur Sekundarschule als Hauptschule geführt wurde, Tradition – was etwa Lehrer*innen im Gespräch betonten.⁵⁶ Den organisatorischen Wandel zur Sekundarschule, in der Schüler*innen schullaufbahnübergreifend, d. h. ohne äußere Leistungs differenzierung, unterrichtet wurden, vollzog die Schule in dem der Beobachtung vorangehenden Schuljahr; eine Sekundarstufe II gab es im Beobachtungszeitraum nicht, für die Zeit nach dem Abschluss der Forschung wurde die Einführung einer Sekundarstufe II angekündigt. Der Unterricht der beforschten Klasse, die Schüler*innen der Jahrgänge sieben bis zehn umfasste, lässt sich als *weitreichend* individualisiert beschreiben: So wurde in der Tages- und Wochenplanung von einer klassischen Fächerstruktur weitgehend Abstand genommen. Zu Forschungsbeginn waren die Fächer ‚Sport‘, ‚Thema‘ und ‚Training‘ unterschieden und als Fixpunkte Zeiten für Pausen, das morgendliche ‚Ankommen‘ sowie freitags, d. h. zum Ende der Schulwoche, für eine ‚Wochenbilanz‘ angegeben.⁵⁷ Im folgenden Schuljahr wurde der gedruckte Stundenplan modifiziert: Der Unterricht im Klassenverband war in ‚Themenzentrierten Unterricht‘ (TZU)⁵⁸ und solche Phasen unterteilt, in denen vorrangig Englisch- und Mathematik-Inhalte zu bearbeiten waren; zudem waren ein Zeitraum zu Beginn des Tages für den ‚Morgenkreis‘ sowie mehrere Pausen eingetragen.⁵⁹ Zusätzlich waren Zeiten gekennzeichnet, in denen (klassenübergreifend) Französischunterricht oder Wahlkurse angeboten wurden.⁶⁰ In der unterrichtlichen Praxis spielte der gedruckte Stundenplan eine eher geringe Rolle; vielmehr wurde der Verlauf des Unterrichts – was also von den Schüler*innen am Schultag wo zu tun war und in welche Gruppen sich die Klasse wann aufteilte – in Kollektivsituationen am Morgen, zuweilen auch nach Pausen, mündlich von den Lehrpersonen expliziert und zumeist mittels Moderationskarten an einer Wandtafel visualisiert.

⁵⁶ Vgl. das ethnografische Interview mit zwei Lehrer*innen der Schule (BS 20120327 A1 Int JSt_Transkript RFi.doc).

⁵⁷ Vgl. das Felddokument BS 20110830 A1 FD Stundenplan JSt.pdf.

⁵⁸ Im Themenzentrierten Unterricht wurden fächerübergreifende ‚Themen‘ bearbeitet; in den TZU-Arbeitsphasen waren weitgehend die Klassenlehrer*innen anwesend, zuweilen kamen andere Lehrer*innen dazu, die Schüler*innen in Gruppen zu spezifischen Themen unterrichteten (vgl. BS Ablaufportrait JSt.docx).

⁵⁹ Vgl. das Felddokument BS 20120109 A1 FD Stundenplan GT JSt.pdf

⁶⁰ Bisweilen fanden also Französischstunden oder Wahlkurse parallel zum TZU statt, so dass je Gruppen von Schüler*innen den Unterricht im Klassenraum verließen, während andere Schüler*innen im Klassenraum verblieben (vgl. expl. Kapitel 5.1.2, 5.3.1).

Außerhalb von Phasen der Kopräsenz im Morgenkreis oder nach Pausen waren die Schüler*innen in weiten Teilen des Unterrichtstages mit Planarbeit befasst, die sie mittels selbst zu führender ‚Planer‘⁶¹ organisierten. Dabei waren die Schüler*innen und die, zumeist zwei, anwesenden Lehrpersonen häufig über die drei Räume⁶² verteilt, über die die Klasse verfügte – auch da die Lerngruppe fachbezogen in verschiedene Sub-Gruppen aufgeteilt wurde, die von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet und bisweilen eben unterschiedlichen Räumen zugewiesen wurden (vgl. Kapitel 5.2.3). So erschien der Unterricht in der Lerngruppe vor allem als einer, in dem gleichzeitig Viele Unterschiedliches tun – und das weitgehend in Einzelarbeit. Von den Schüler*innen wurde im befochtenen Unterricht also in hohem Maße eine selbstständige Gestaltung ihres Arbeitsprozesses erwartet, zugleich waren aufgabenbezogene Interaktionen zwischen Schüler*innen nicht nur vielfach zu beobachten, sondern auch programmatisch äußerst erwünscht⁶³ und wurden in der Unterrichtspraxis lehrer*innenseitig angebahnt (vgl. Kapitel 5.2.3 und 5.3.4). Für die Bearbeitung meiner Fragestellung bietet sich der befochtene Unterricht also in besonderer Weise als Feld an, insofern Praktiken, in denen Schüler*innen aufeinander und auf die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen Bezug nehmen, von den Beteiligten im Feld eine hohe Bedeutsamkeit zugewiesen wird und vor dem Hintergrund vorliegender Forschungen zu aufgabenbezogenen Schüler*inneninteraktionen im Planunterricht (vgl. Kapitel 2.2.2) heuristisch davon auszugehen ist, dass Schüler*innen in diesen Praktiken in eine Differenzordnung einrücken.

Der Zugang zum Feld wurde durch die Mitarbeit im Forschungsprojekt GemSe ermöglicht.⁶⁴ Jenseits der formellen Zustimmung der Erforschung durch die Schulleitung und vonseiten des Kollegiums war zu Beginn jeder Feldphase der Zugang zum Feld in Abstimmung mit den Klassenlehrer*innen und Schüler*innen der befochtenen Schulklasse(n) erneut zu ebnen und es galt, Vertrauensverhältnisse aufzufrischen oder neu zu etablieren und das Forschungsvorgehen an Veränderungen des Feldes anzupassen. Die Feldphasen fanden im Zeitraum der Einschulungsfeier

⁶¹ Der ‚Planer‘ lässt sich als tabellenförmig verfasstes, gebundenes Heft beschreiben, in dem Schüler*innen ihr unterrichtliches Tun nach Wochentagen geordnet aufzeichnen. Als Artefakt stand er in der erforschten Lerngruppe für eine prospektive Perspektive auf den eigenen Arbeitsprozess: Inhalte und Zeiten der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben sollten in ihm geplant werden (vgl. Kapitel 5.1.1); gleichwohl war auch zu beobachten, dass Schüler*innen den Planer retrospektiv, also Zurückliegendes dokumentierend, nutzten.

⁶² An den mit Gruppentischen möblierten großen Klassenraum schloss sich ein kleinerer Nebenraum an, durch den ein weiterer großer (Klassen-)Raum erreichbar war.

⁶³ So wurde etwa in einer Einschulungsrede der Schulleitung betont, dass von den (zukünftigen) Schüler*innen erwartet wird, sich ebenso „hilfsbereit“ zu zeigen, wie sich ‚helfen zu lassen‘ (vgl. BS 20120807 A1 A2 Int SL JSt_Transkript RFi.doc).

⁶⁴ Mit der Einbettung der vorliegenden Studie in den Projektkontext ging eine enge Verbindung von den eigenen Forschungspraktiken mit denen des Projekts einher. An dieser Stelle möchte ich mich bei Ronja Fink, Jennifer Gerlach, Astrid Matten, Marian Roelfs, Mark Schäffer, Svenja Strauß und Miriam Wadewitz bedanken, die mich bisweilen ins Feld begleitet haben und vor allem an der Datenaufbereitung innerhalb des Projekts GemSe beteiligt waren – auf die ich auch im Rahmen meiner Forschung aufbauen konnte.

im Schuljahr 2011–12 bis zum Jahresende 2013 statt. In diesem Zeitraum wechselten ebenso Lehrpersonen wie Schüler*innen; der Logik jahrgangsübergreifenden Unterrichts gemäß verließen Zehntklässler*innen zum Schuljahresende die Klasse, während zum Schuljahresbeginn Siebtklässler*innen in die Klasse eintraten, und auch während des Schuljahres kamen Schüler*innen in die Klasse oder verließen sie – so dass Aushandlungen über die Bedingungen der ethnografischen Erforschung den Forschungsprozess begleiteten. Das letzte beforschte Schuljahr zeichnete sich über diesen (weitgehend) turnusgemäßen Wechsel der am Unterricht Beteiligten hinaus dadurch aus, dass die Schüler*innen der beforschten Klasse auf zwei andere Klassen aufgeteilt wurden.

Der Forschungsprozess war als alternierender Wechsel von Forschungsphasen innerhalb und außerhalb des Feldes angelegt; über den o.g. Zeitraum habe ich in fünf Feldphasen den Unterricht zweier Schulklassen (kameragestützt) teilnehmend beobachtet sowie ethnografische Interviews mit Schüler*innen und Lehrpersonen geführt; in den Zeiträumen zwischen den Feldphasen wurde das vorliegende Material ausgewertet und zunehmend die Fokussierung der Fragestellung sowie Heuristiken der Blickschärfung entwickelt – die Forschungspraktiken innerhalb und außerhalb des Feldes stelle ich nachfolgend detailliert dar, zuvor gebe ich jedoch in Form zweier tabellarischer Darstellungen einen Überblick darüber, welche Daten in welchem Umfang zu welchen Zeitpunkten im Projektkontext⁶⁵ erhoben wurden.

Tabelle 1: Erhebungsphasen und zentrale Datensorten, Teilprojekt GemSe

Erhebungsphase	Zentrale Datensorte
8–9 2011	Beobachtungsprotokolle
1–3 2012	Videografie und Beobachtungsprotokolle
6 2012	Videografie und Beobachtungsprotokolle
8 2012	Videografie und Beobachtungsprotokolle
8–11 2013	Beobachtungsprotokolle, ethnografische Interviews mit Schüler*innen und Lehrer*innen

Tabelle 2: Umfang der Datenerhebung, Teilprojekt GemSe

Datensorte	Umfang
Beobachtungsprotokolle	46 Schultage
Videodaten	1606 Minuten
Interviews mit Schüler*innen	51 Minuten
Interviews mit Lehrkräften	222 Minuten
Interviews mit der Schulleitung	92 Minuten

⁶⁵ Die genannten Daten beziehen sich – der Projektlogik folgend – auf die Forschung in zwei Klassen; die ausgewählten Daten, die den Analysen der vorliegenden Teilstudie zugrunde liegen, stelle ich im Kapitel 4.2.3 dar.

4.2.2 Forschungspraktiken im Feld

Im Folgenden lege ich offen, wie ich die verschiedenen Forschungsschritte, die innerhalb des Feldes verortet sind, gestaltet habe; dabei fokussiere ich auf die Schritte, die auf die Etablierung eines angemessenen Feldwissens und die damit verbundene Genese des video-ethnografischen Bestandteils meiner Daten zielen, insofern beide für die Auswahl und die Auswertung der Datengrundlage der vorliegenden Arbeit zentral sind, und stelle die Methodik und die Angemessenheit meines Vorgehens dar.

Positionen im Feld einnehmen

Die teilnehmende Beobachtung erfordert die Einnahme einer Position im Feld, die Forscher*innen beides ermöglicht: Im beforschten Geschehen etwas beobachten zu können und das, was sie wahrnehmen, zu dokumentieren. Im Feld konnte ich – ausgehend von der Explikation meines Vorhabens gegenüber den am Unterricht beteiligten Lehrpersonen und in klassenöffentlichen Situationen, etwa im Morgenkreis – grundlegend als Forscherin auftreten; dass sich mehrere Erwachsene in den Klassenräumen bewegen, ist für den beforschten Unterricht nicht ungewöhnlich, insofern zumeist mindestens zwei Lehrpersonen anwesend waren. Insbesondere zu Beginn der – vorab mit den beteiligten Lehrpersonen abgesprochenen – Feldphasen, und dabei in kollektiv gestalteten Situationen, bin ich mitunter aufgefordert worden, mich wie die am Unterricht beteiligten Lehrpersonen und Schüler*innen im Raum zu positionieren; dabei haben sich bisweilen zu beobachten und teilzunehmen als konkurrierende Anforderungen erwiesen: Wenn etwa Schüler*innen oder Lehrpersonen mir einen Platz im Morgenkreis freigehalten haben, musste ich – wie alle anderen aufgefordert, mein Befinden offen zu legen – überlegen, welche Äußerung angemessen ist und keine Rückfragen aufseiten der am Unterricht Beteiligten nach sich zieht (analytisch kann gefragt werden, ob das eine Anforderung ist, vor der auch die anderen am Unterricht Beteiligten stehen); in einem Kennenlernspiel musste ich nicht nur verschiedene Begriffskombinationen memorieren, sondern auch in einer Situation, die ich als *unfair* empfunden habe, austarieren, ob ich in stärkerem Maße in das Geschehen eingreife, als es das bloße ‚Mitspielen‘ erfordert hätte (vgl. Rabenstein et al. 2017). Ebenso wurde ich zu Beginn von Feldphasen häufig von Lehrpersonen ‚beiseite‘ genommen, wenn sie mich – wie eine Referendarin – über ihr Wissen über bestimmte Schüler*innen oder die didaktische Konzeption bestimmter Unterrichtsphasen informierten, oder von Schüler*innen als Lehrerin angesprochen, wenn sie Fragen zum Unterrichtsverlauf, d. h., wann sie wo sein sollen, und manchmal auch zu Aufgaben hatten. Während ich fachliche Fragen von Schüler*innen mit dem Verweis darauf, keine Lehrerin zu sein, abgewendet habe, um auch meine Forscherinnenrolle zu schützen, d. h. mich nicht als Erwachsene zu positionieren, die in Prozesse der Leistungsbewertung eingebunden ist, habe ich mich lehrer*innenseitigen Gesprächsaufforderungen zugänglich gezeigt. Die Momente der ‚Vereinnahmung‘ vonseiten der Lehrpersonen zuzulassen,

schätze ich retrospektiv als relevant ein, um ein Vertrauensverhältnis herzustellen; vor dem Hintergrund des turnusmäßigen Wechsels von zuständigen Lehrpersonen und des Eintretens von Schüler*innen in die jahrgangsübergreifend unterrichtete Klasse einerseits und des Wechsels von Phasen im Feld und außerhalb des Feldes war das (formale und informelle) Einholen einer Zustimmung der Beforschten dazu, dass ich beobachten ‚darf‘ jedoch in jeder Feldphase aufs Neue nötig. Zu Beginn der Feldphasen habe ich meine Beobachtungen aus mehreren Gründen ausschließlich schriftlich notiert und auf den Einsatz der Handkamera verzichtet: Einerseits habe ich den Feldeinstieg je genutzt, um mich zunächst darüber zu orientieren, wer wie am Unterricht beteiligt ist, wie der Unterrichtstag organisiert ist, welche Räume wann aufgesucht werden usw., um davon ausgehend eine Aufmerksamkeit für solche Situationen zu entwickeln, die vor dem Hintergrund der entwickelten Heuristiken und situativer Feldrelevanzen mein Interesse weckten. Zugleich war ich dabei, wie bereits erwähnt, häufig in Gespräche mit den Beforschten verwickelt; in diesen Phasen habe ich den Verzicht auf die mit dem Kameraeinsatz verbundene Technik als Entlastung empfunden. Zugleich konnte ich im Verlauf meiner Anwesenheit im Feld zunehmend mein Forschungsinteresse geltend machen und darauf verweisen, dass ich dafür notieren musste, was ich beobachtete – und nicht aufmerksam ein Gespräch führen konnte. Mit der Kamera in der Hand ließ sich demgegenüber einfacher eine Beobachter*innenposition einnehmen – denn wer durch ein Objektiv schaut, ist weniger ansprechbar⁶⁶ (und eindeutiger beschäftigt), als wer mit Notizbuch und Stift (die ja für das beforschte Feld charakteristische Artefakte sind) am Gruppentisch sitzt. Zugleich nimmt der Blick durch das Kameraobjektiv begrenzte Ausschnitte des Gesamtgeschehens wahr – ein (zuvor entwickeltes) selektives Interesse ist entsprechend grundlegend, um zu fokussieren und den eingenommenen Fokus beizubehalten (und nicht den Eindruck zu haben, dass woanders etwas Interessanteres geschieht). Daneben erfordert das unterrichtliche Geschehen mit der Handkamera zu filmen – meiner Erfahrung nach – etablierte Vertrauensverhältnisse, in denen es Forschenden möglich ist, dem Geschehen und den an ihm Beteiligten mit der Kamera sehr nahe zu kommen. Dass ich mich im beforschten Unterricht insgesamt sehr frei bewegen konnte, korrespondiert mit den Praktiken im Feld: Schüler*innen und Lehrpersonen bewegen sich in den Phasen des Unterrichts, in denen Schüler*innen an Aufgaben arbeiten, durch den Klassenraum und die mit ihm verbundenen Räume, Schüler*innen wechseln ihre Plätze an den Gruppentischen, besorgen sich Arbeitsmaterialien, die an verschiedenen Orten im Raum/in den Räumen hinterlegt sind, und es gibt keine ‚Lehrertische‘, die die Position Erwachsener in stärkerer Weise markieren. Ich habe demgemäß die Orte aufsuchen können, an denen ich beobachten wollte; zuweilen habe ich mich neben Schüler*innen an Gruppentische gesetzt oder gestellt, manchmal habe ich an Gruppentischen gesessen – und obschon das durch die Schüler*innen nicht als Problem

⁶⁶ Eine Situation, in der die Kamera und ich in eine Interaktion im Feld verwickelt wurden, beziehe ich in die Analyse der Schlüsselszene „Lola, du musst mir helfen“ (Kapitel 5.2.3) ein.

gekennzeichnet wurde, gilt dennoch: „Die Rolle des teilnehmenden Beobachters kann in der Forschung mit Kindern keine Mitgliedsrolle sein: Man ist und bleibt ‚Erwachsener‘ zwischen ‚Kindern‘“ (Breidenstein & Kelle 1998, S. 29) bzw. Schüler*innen.

Teilnehmend beobachten

Die teilnehmende Beobachtung ist zugleich eine Methode ethnografischen Forschens, wie der Kontext, in dem im ethnografischen Vorgehen im Feld durch anwesende Forschende Daten gewonnen werden; sie umfasst also „alle Formen der Wahrnehmung unter Bedingungen der Ko-Präsenz“ (Breidenstein et al. 2015, S. 71) sowie verschiedene Praktiken der Dokumentation des Wahrgenommenen. Als Forscherin konnte ich im Feld, wie bereits skizziert, zunehmend frei entscheiden, was ich wo beobachte. Insbesondere zu Beginn von Feldphasen war es dabei für mich nötig, mich angesichts der Komplexität des (simultanen) Geschehens im beforschten Unterricht zu orientieren – etwa herauszufinden, wann Kollektivsituationen geschaffen werden, wann wer zu welchen Tätigkeiten aufgefordert ist usw., um überhaupt auf Situationen aufmerksam werden zu können, die ich entlang theoretisch begründeter Heuristiken oder situativ begründet fokussieren wollte: Um Schüler*innen dabei zu beobachten, wie sie sich im unterrichtlichen Arbeiten einander zuwenden, habe ich solche Unterrichtsphasen identifiziert und mehrfach beobachtet, in denen Schüler*innen zur Arbeit an unterrichtlichen Aufgaben aufgefordert sind. Ausgehend von meinem Interesse, diese Bezugnahmen in ihrem Verlauf zu beobachten, war ich dabei häufig auch aufgefordert, Schüler*innen eine Weile lang zu begleiten – denn manche Bezugnahmen entwickeln sich beiläufig zwischen Sitznachbar*innen, andere Bezugnahmen werden demgegenüber initiiert, wenn Schüler*innen ihre Arbeitsplätze verlassen und andere Schüler*innen aufsuchen; für andere Fokussierungen, z. B. dem Interesse daran, wozu der an den Klassenraum angeschlossene Nebenraum genutzt wird, habe ich bestimmte Positionen im Raum aufgesucht, nämlich mich an der Verbindungstür zwischen beiden Räumen postiert, und ausgehend von der Frage, was am Gruppentisch thematisch wird, habe ich mich für längere Zeit mit an den Tisch gesetzt oder neben dem Tisch gestanden. Ausgehend von einem grundlegenden Verständnis dessen, was passiert, konnte ich zunehmend auf Feldrelevanzen aufmerksam werden (etwa dafür, dass sich Schüler*innen im beforschten Unterricht ‚helfen‘ *sollen*), auf Details des beobachteten Geschehens fokussieren (bspw. wie finden Schüler*innen einander im Raum) und antizipieren, dass sich interessante Situationen ergeben werden (wenn Schüler*innen etwa im Arbeiten innehielten, konnte ich davon ausgehen, dass sie sich möglicherweise anderen Schüler*innen oder Lehrpersonen zuwenden).

Beobachtungen aufschreiben

Angesichts der Verfasstheit des Gegenstandes teilnehmender Beobachtungen, der „*Flüchtigkeit*“ (Breidenstein et al. 2015, S. 87, Herv. i. Orig.) sozialer Praktiken, die in ihrem Vollzug zu beobachten sind, ist die Verschriftlichung von Beobachtungen eine zentrale Technik ethnografischen Forschens. Im Unterrichtsvollzug wurde meinem Notieren mit Stift und Notizbuch zumeist wenig Beachtung geschenkt, mit Breidenstein et al. (2015, S. 88) ist dies mit der Eigenschaft des Feldes, in dem „das Schreiben selbst ständig praktiziert wird“, zu erklären.⁶⁷ Zugleich ist der Unterricht, an dem ich beobachtend teilgenommen habe, durch einen fortlaufenden Wechsel von Aktivitätszentren charakterisiert, so dass Beobachten und eben auch Schreiben an die Mit-Bewegung mit dem fokussierten Geschehen im Raum gebunden waren und selten im Sitzen am Tisch realisiert werden konnten. Das Konkurrenzverhältnis zwischen Teilnehmen, Beobachten und Notieren (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 87), das Forscher*innen zur ständigen Entscheidung für bzw. gegen (*mehr oder weniger* aktive Formen der) Teilnahme, Beobachtung und Dokumentation zwingt, wird demnach durch die spezifischen Anforderungen des Feldes bestimmt und erscheint – im Kontrast zu anderen Feldern, wie etwa einer frontal ausgerichteten Unterrichtspraxis, mit der eine Stillstellung von Körpern im Raum und die Etablierung zentraler Aktivitätszentren einhergehen können (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 246) – gesteigert. Beim Notieren meiner Beobachtungen habe ich versucht, wörtliche Rede so präzise wie möglich wiederzugeben; insgesamt hat es sich für mich jedoch als hilfreich erwiesen, mich beim Schreiben kurz zu fassen, um nicht – zugunsten des Schreibens – das Geschehen aus den Augen zu verlieren. Meine Feldnotizen habe ich in Pausenzeiten, hauptsächlich aber an den Nachmittagen nach dem Schultag, in Form digitaler Beobachtungsprotokolle gebracht und dabei – ausgehend von den notierten Gedächtnisstützen – ausformuliert. Das situative Notieren ist ebenso wie das nachträgliche Beschreiben als Konstruktionsleistung und als methodisierte Distanzierung zu verstehen: Bereits die Entscheidung, welches Geschehen überhaupt beobachtet wird und so den Bezugspunkt von Verschriftlichungen ausmacht (vgl. Reh 2012a, S. 22), setzt Differenzen, die durch – notwendigerweise standortgebundene – Benennungen im Schreiben fixiert (vgl. Kalthoff 2013, S. 79) werden; so macht es einen Unterschied, ob ich die Beobachteten beim Namen nenne (dafür habe ich mich entschieden), sie als Schüler*innen oder Lehrpersonen, als Jungen, Mädchen, Frauen, Männer, Kinder, Erwachsene oder mit Blick auf ihre Jahrgangszugehörigkeit beschreibe und ob ich Handlungen oder meine Deutungen dieser Handlungen benenne, ob ich also *beschreibe*, was Schüler*innen

⁶⁷ Gleichwohl gab es Situationen, in denen Schüler*innen mein Schreiben aufmerksam verfolgten und auch Einblick in meine Notizen verlangten, etwa im Sportunterricht, in dem ich – auf einer Bank am Rand sitzend, das Geschehen beobachtend und notierend – möglicherweise nicht aktiv (genug) am Geschehen teilnahm bzw. sich mein Tun (zu) deutlich vom Tun der anderen Beteiligten und dem im Sportunterricht legitimen Tun (in diesem Fall: Ballspiele) unterschied.

tun, oder schreibe, dass sie einander ‚helfen‘ (vgl. Reh 2012b, S. 116–117,). Distanzierend wirkt das Aufschreiben von Beobachtungen in Feldphasen, insofern es Analysen vorbereitet, wenn Deutungen und Verständnisse – oder deren Leerstellen als Fragen – expliziert oder Relevanzsetzungen im Feld ins Verhältnis zu heuristisch vorbereiteten Fokussierungen gesetzt werden (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 103; Reh 2012b, S. 127).

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung habe ich auch andere Datensorten produziert, so habe ich Artefakte (wie die Planer der Schüler*innen, Stundenpläne, Arbeitsbögen usw.) fotografiert und Dokumente, die im Feld kursierten (wie Informationszettel) gesammelt. Gespräche mit den am Unterricht Beteiligten habe ich auf verschiedene Weise geführt: So wurde ich, wie bereits angesprochen, von Lehrpersonen beiläufig im Unterricht oder in den Pausen im Lehrer*innenzimmer oder im Teamraum informiert, oft war auch mein Vorhaben Gegenstand von Nachfragen; zuweilen haben wir in Pausen geplaudert. Diese Gespräche habe ich im Nachhinein notiert oder, wenn es situativ umsetzbar war, mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet. Zum Ende des Forschungszeitraums habe ich mit ausgewählten Schüler*innen und Lehrpersonen ethnografische Interviews geführt und aufgezeichnet, in denen ich die Interviewten ausgehend von einem schwachen Impuls erzählen ließ, ‚wie es ihnen im Unterricht ergeht‘; diese Gespräche verliefen leichtgängiger mit den Lehrpersonen – vielleicht weil ich mich mit diesen in ihren ‚Teams‘ getroffen habe. Die Schüler*innen habe ich demgegenüber einzeln nach ihrem ‚Erleben‘ gefragt, dabei entsponnen sich kürzere Erzählungen. Dieses Material liegt meiner Studie nicht als Daten zugrunde, aber es zieht bisweilen als Feldwissen in die Darstellungen ein oder dient der Kontextualisierung ausgewählter „Schlüssel-szenen“ (Kranefeld & Heberle 2020).

In meiner Feldforschung stellten Phasen der Teilnehmenden Beobachtung mit ‚paper and pencil‘ gewissermaßen die Vorbereitung der kameragestützten teilnehmenden Beobachtung dar, in der die Daten erzeugt wurden, die für die Analysen (im Forschungsprojekt und in meiner Studie) zentral sind; sie zielten darauf, Feldkenntnis zu entwickeln, auf die Schärfung meines Fokus, die Etablierung meiner Rolle als Forscherin im Feld und die Anbahnung eines Verhältnisses, das mir erlaubte, das Unterrichtsgeschehen zu filmen (vgl. Reh 2012c, S. 158). Beide Formen der Datenerzeugung, das soll betont werden, sind in meinem Vorgehen miteinander verbunden; sie stehen dabei einerseits in einem Verhältnis der gegenseitigen Anreicherung, andererseits für unterschiedliche, aufeinander folgende Phasen und Zielsetzungen des Forschungsprozesses und ersetzen einander nicht.

Beobachtungen videografieren

Im Feld habe ich mit der Handkamera beobachtet; die Entscheidung für eine Handkamera ohne Stativ schließt an die Gegebenheiten des Feldes insofern an, als dass das Filmen mit einer mobilen Kamera ermöglicht, einzelnen Aktivitätszentren nahe zu kommen und diese, auch über Räume hinweg, begleitend zu beobachten. Wie

bereits angesprochen hat es sich für die Nutzung der Kamera als grundlegend erwiesen, ihren Einsatz in der Etablierung von Vertrauensverhältnissen vorzubereiten – denn anders als zu schreiben, ist zu filmen nicht charakteristisch für Unterrichtspraktiken. Vor allem in Situationen, in denen Informationen festgehalten werden sollten (etwa: Wie sieht der Klassenraum aus?) oder die den sich orientierenden, schweifenden Blick der Forscherin dokumentieren, entstanden dabei Aufnahmen, die das Geschehen im Raum in der Totalen abbilden. Mein Ziel war jedoch nicht, „dass möglichst viel von dem wahrnehmbar ist, was auch für die Rezipienten in der Situation wahrnehmbar war und worauf sie sich in ihrem Agieren erkennbar bezogen haben“ (Herrle 2013, S. 122), sondern, sich längerfristig vollziehende Interaktionsverläufe im beobachteten Geschehen in Form von „Geschichten und Episoden“ (Reh et al. 2015c, S. 43) mittels Videoaufnahmen zu dokumentieren und dabei auch solche (körpersprachlichen) Details aufzuzeichnen, auf die sich die anschließenden Auswertungsschritte beziehen (Kapitel 4.2.3).

Dafür habe ich, wie in der teilnehmenden Beobachtung ohne Kamera, fokussiert das Tun der am Unterricht Beteiligten – mit der Kamera – beobachtet, das ich entlang heuristisch entwickelter „Blickschneise[n]“ (Mohn 2008, S. 62), aber auch situativ als relevant verstanden habe.⁶⁸ Kontrastierend zum Beobachten ohne Kamera ist der forschende Blick dabei an „ästhetische Referenzen“ (Reh 2012c, S. 160) gebunden, denn das Beobachtete wird durch das Display gerahmt, so dass unmittelbar zu sehen ist, was dabei in welchem Ausschnitt aufgezeichnet wird; der forschende Blick ist auch stärker an das Beobachtete gebunden – ich vermied schwenkende Blicke zu dem sich simultan vollziehenden Geschehen vor dem Hintergrund einer damit verbundenen Beeinträchtigung der Qualität des erzeugten Datenmaterials. Entstanden sind Videografien, die das Geschehen im Unterricht ausschnitthaft zeigen: So sind in den Aufnahmen zuweilen nur einzelne Personen mit den sie umgebenden Artefakten, meist aber mehrere Personen und das, was sie an ihren Plätzen an Tischen tun, zu sehen – immer aus der Perspektive der Beobachterin, so dass das, was simultan im Klassenraum geschieht, nicht oder nur zufällig in den Blick gerät.

Diese Form des Videografierens erfordert eine große Nähe zu den Beforschten, sie ist invasiv und bleibt nicht unbemerkt. Auch das technische Equipment zieht das Interesse der Akteur*innen im Feld auf sich; so fragten Schüler*innen etwa nach technischen Daten der Videokameras – und zeigten sich mir gegenüber als technisch Versierte. Während Schüler*innen mich weitgehend filmend in ihrer Nähe

⁶⁸ Damit unterscheidet sich mein Vorgehen grundlegend von anderen in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung verorteten Ansätzen, in denen das Geschehen im Klassenraum mit fest installierten Kameras ausschnitthaft (vgl. Sturm 2015) oder in einer Totalen (vgl. Martens et al. 2015) aufgezeichnet – und damit gerade gegen die selektierenden und fokussierenden Entscheidungen ethnografischer Beobachtungen argumentiert wird: „Für die Videographie [...] wählten wir einen fixen Standort, um nicht auf die persönliche, alltagspraktische Aufmerksamkeitsspannweite bzw. auf die methodisch kaum kontrollierbaren spontanen Ad-hoc-Entscheidungen eines Wechsels des Kamerafokus zurückgeworfen zu sein“ (Wagner-Willi 2004, S. 54).

akzeptierten, zeigten sich Lehrpersonen bisweilen darüber besorgt, in ihrer Praxis gefilmt zu werden. Zu filmen erforderte mithin eine kontinuierliche Offenlegung meines Interesses, dass ich mich – ausgehend von den Forschungsfragen des Projekts und meiner eigenen Studie – für Formen der Zusammenarbeit der am Unterricht Beteiligten und der Gemeinschaftsbildung in den Lerngruppen interessierte und dabei nicht eine Bewertung der didaktischen oder pädagogischen Güte des Lehrer*innenhandelns zum Ziel hatte. In meinem Material finden sich Situationen, in denen die Gefilmten einander – und mir als anwesender Forscherin – gegenüber explizieren, dass sie gerade gefilmt werden. Diese Bezugnahmen werden jedoch nicht als Reaktanz-Problem verstanden, sondern lassen sich als Daten in die Analyse einbeziehen (vgl. Reh et al. 2015c, S. 44): Schüler*innen haben mich als Kamera(-forscherin) etwa als Zeugin von Regelverstößen adressiert (vgl. Rabenstein et al. 2017); ähnlich, wie Reh und Labede (2012, S. 92–93) beschreiben, habe ich auch Ablehnung der Gefilmten im Feld erlebt, die sich im Material als Abwendungen von der Kamera, gesenkte Blicke oder im Verlassen des Kamerafokus zeigen. Videografieren verweist in stärkerem Maß als das Beobachten und Notieren auf das machtvolle Verhältnis zwischen Forschenden und Beforschten. Frers (2009) stellt eindrücklich die „hierarchies of the gaze“ (ebd., S. 3) dar, die mit der Kontrolle Forschender über die Kamera und damit über das, was die Kamera aufzeichnet, verbunden sind, wenn er beschreibt, dass das Richten der Videokamera auf Akteure mit einem gesteigerten Wahrnehmen des Beforscht-Werdens aufseiten der Beforschten einhergeht. Er beschreibt die Kameraausrichtung auf Akteure als „practically aiming my full attention at them in a way that is hard to overlook“ (Frers 2009, S. 5) – so dass situativ immer auch auszuhandeln ist, was beobachtet und als Video konserviert werden darf⁶⁹; in meinem Datenmaterial sind diese Aushandlungen bspw. mit Kameraschwenks verbunden, mit denen ich auf die Darstellung von Ablehnung reagiert habe. Das, in die ethnografische teilnehmende Beobachtung eingelassene, videografische Dokumentieren von Beobachtungen erhebt demgemäß nicht den Anspruch, soziales Geschehen abzubilden (vgl. Reh 2012c, S. 157–158), sondern reflektiert die Konstruktionsleistung der videoethnografisch Forschenden methodologisch; wie für das notierende teilnehmende Beobachten ist für dieses Vorgehen charakteristisch: „Beobachter/innen ko-konstruieren in der Beobachtung zusammen mit den Beobachteten soziale Wirklichkeit“ (Rabenstein & Steinwand 2016, S. 245).

Neben diesen spannungsvollen Momenten, die es beim Forschen zu bearbeiten gilt, wirkt das Filmen gleichwohl auch entlastend, indem es erlaubt, sich als Person – die mit der Kamera beschäftigt ist – zurückzunehmen (vgl. Reh 2012c, S. 160). Videografisches Beobachten kommt dennoch nicht ohne Schreiben aus – so gerät

⁶⁹ In die Analyse der Episode I der Schlüsselszene „Lola, du musst mir helfen“ (vgl. Kapitel 5.2.3) habe ich eine Interaktion zwischen Schüler*innen und Forscherin einbezogen, in der das ‚Aufnehmen‘ dessen, was die gefilmten Schüler*innen tun, thematisch wird.

mit der Fokussierung der Videodaten einiges nicht in den Blick, anderes kann gemäß ihrer technischen Anlage nur bedingt aufgezeichnet werden. So erscheint etwa die Lautstärke im Raum teilweise in einer Videografie lauter, als ich sie – anwesend – wahrgenommen habe; ich habe also neben dem Filmen (und in Momenten, in denen ich nicht gefilmt habe) Kontextinformationen (Datum, Uhrzeit, Raum, Verortung des Gefilmten im zeitlichen Verlauf des Schultags, Wissen um nicht anwesende Akteur*innen) und Informationen dazu notiert, was nicht aufgezeichnet wurde (Unterrichtsphasen, Auflistung gesammelter Dokumente, Verweis auf Audiodateien von Gesprächen) sowie weitere Deutungsideen schriftlich festgehalten. Begleitend zu den Unterrichtsvideografien sind also fortlaufend auch – orientiert am von Herrle et al. (2010, S. 604) vorgeschlagenen „Datenerhebungsprotokoll“ – Feldnotizen entstanden, die sich auf den gesamten Erhebungstag beziehen. Die Unterrichtsvideografien bilden den Datenpool für diese Studie – wie ich bei der Auswahl und Auswertung von Daten vorgegangen bin, beschreibe ich nachfolgend.

4.2.3 Forschungspraktiken außerhalb des Feldes

In diesem Teilkapitel lege ich die Gestaltung der verschiedenen Forschungsschritte, die außerhalb des Feldes verortet sind, offen; dabei fokussiere ich auf die Auswertung des video-ethnografischen Bestandteils meiner Daten, insofern dieser die zentrale Datengrundlage der vorliegenden Arbeit darstellt, und stelle die Methodik und die Angemessenheit des mehrstufigen Verfahrens (vgl. Rabenstein & Reh 2008; Reh 2012c; Reh et al. 2015c; Rabenstein & Steinwand 2016) dar, das in der sequenzanalytischen Rekonstruktion von Praktiken als Adressierungsgeschehen mündet. Ich beschreibe dafür zunächst, wie ich bei der Aufbereitung der videografischen Daten vorgegangen bin, um sodann aufzuzeigen, wie ich Daten ausgewählt und in verschiedenen Auswertungsschritten analysiert und die Ergebnisse der Analysen zueinander relationiert habe, bevor ich abschließend, auf das folgende fünfte Kapitel vorausblickend, die Anlage der Darstellung der empirischen Analysen skizziere.

Datenmaterial aufbereiten

Das im Feld erzeugte „Material“ (Strübing 2018, S. 52) habe ich in verschiedenen Schritten der Aufbereitung einer Konstruktion von Daten und damit einer Analyse zugänglich gemacht. So gilt es bereits im Anschluss an Tage im Feld Kontextinformationen zu dem erhobenen Material zu vervollständigen, eingesammelte Dokumente zu ordnen und zu archivieren, Audio- und Videodateien von den Aufnahmegeräten elektronisch zu sichern, zu benennen und zu archivieren und schriftliche Notizen in elektronischer Form zu speichern, mit nicht verzeichneten Informationen anzureichern und in lesbare Texte zu überführen.⁷⁰ Diesen unmittelbar an die

⁷⁰ Die Entwicklung einer angemessenen Form der Archivierung stellt insbesondere bei der Erzeugung großer Datenmengen einen eigenen, zeitintensiven Arbeitsschritt im Forschungsprozess dar.

Anwesenheit im Feld anschließenden Aufbereitungsschritten folgen jene, die aus den Feldphasen ausgelagert sind. Nach Feldphasen, aber bevor die Auswertung beginnen kann, müssen Videodateien vom Rohformat in dateigrößenreduzierte Formate transformiert werden und solche Abschnitte aussortiert werden, die aufgrund ihrer (mangelnden) Qualität nicht im Rahmen der Analyse verwertbar sind.

Sich einen Überblick über das Datenmaterial verschaffen

Um das entstandene Datenmaterial⁷¹ zu sondieren, wurden sodann ‚Szenische Verläufe‘ (vgl. Reh 2012c, S. 162; Reh et al. 2015c, S. 44; Rabenstein & Steinwand 2016, S. 248) erstellt, die den Verlauf des dokumentierten Geschehens beschreiben.⁷² Dabei wurden dokumentierte Sinnabschnitte, d. h. sich sequenziell vollziehende Situationen, unterschieden, zeitlich im Video verortet und kurz beschrieben; zugleich wurden Anmerkungen und erste Hinweise auf anschließende Analysemöglichkeiten markiert, die nicht im Sinne der Heuristik der Fragestellung begrenzt sind, sondern „auch das Entdecken von Neuem“ (Rabenstein & Steinwand 2016, S. 249) erlauben. Insofern die Videodaten an Selektionsentscheidungen der Forscherin im Moment der Aufnahme gebunden sind, ist diese Unterscheidung von Situationen im Datenmaterial als Dokumentation von „im Feld entdeckte[n], rudimentäre[n] Formen von Geschichten“ (Reh 2012c, S. 162) zu verstehen, die im Datenmaterial mit Fokussierungen auf bestimmte Ausschnitte des Geschehens sowie Kameraschwenken verbunden sind. Auch das Verfassen Szenischer Verläufe ist als „interpretativer

Entscheidungen müssen etwa darüber getroffen werden, wie Daten so zu benennen sind, dass sie im Prozess der Datenauswertung einander zuzuordnen sind. Daten können bspw. in einem Ordner zu einem Schultag zusammengefasst werden, darüber hinaus ist jedoch die Frage zu klären, wie sich mehrere an einem Tag entstandene Videografien einzelnen Protokollabschnitten oder verschiedene entstehende Analyse-Dokumente einzelnen Videografien zuordnen lassen; für mich hat es sich als hilfreich erwiesen, zusätzlich tabellarische Auflistungen zu erstellen, in denen Referenzen zwischen verschiedenen Datensorten gekennzeichnet sind.

⁷¹ Die Trennung zwischen Material und Daten ist analytisch: Strübing (2018, S. 52) weist darauf hin, dass die Konstruktion von Daten „schon ‚im Feld‘“ durch den Beitrag der Forschenden daran, was schließlich als Datenmaterial überhaupt entsteht, ansetzt – was insbesondere für die ethnografische Forschungsstrategie nicht nur zu berücksichtigen ist, sondern eines ihrer Charakteristika ausmacht (vgl. Kapitel 4.1). Dies steht nicht im Kontrast zur (heuristischen) Annahme, dass „sich im Feld Geschichten bzw. Episoden auffinden lassen“ (Reh et al. 2015c, S. 43), so dass dementsprechend auch im Datenmaterial Praktiken dokumentiert sind, die Bezüge zwischen Schüler*innen formieren. Dennoch ist mir der Hinweis auf den Beitrag der „analytische[n] Auswahl“ (ebd.) beim „Herstellen von Daten“ wichtig, da meine Studie auf einem – angesichts der erhobenen Daten – kleinen Anteil des entstandenen Datenmaterials beruht, dessen Auswahl in der Fokussierung des Forschungsinteresses sowie dem mit hohem Aufwand verbundenen Vorgehen bei der Analyse der ausgewählten Daten gründet.

⁷² Dieses Vorgehen ist angelehnt an die Erstellung thematischer Verläufe im Rahmen der formulierenden Interpretation, die Bohnsack (2014, S. 137) als Mittel, sich einen „Überblick“ – etwa darüber, was in Gruppendiskussionen von den Beteiligten thematisch gemacht wird – zu verschaffen, vorschlägt (vgl. Reh et al. 2015c, S. 44).

Vorgang“ (Breidenstein et al. 2015, S. 92) zu verstehen, insofern die Überführung von Unterrichtsvideografien in Texte einerseits erfordert, das zu Papier zu bringen, was sie (richtig) zu verstehen und zu sehen meinen (vgl. ebd.), und andererseits mit Selektionsentscheidungen einhergeht: So zielt die Anfertigung Szenischer Verläufe nicht auf eine möglichst vollständige Wiedergabe der visuellen und auditiven Informationen, die die Videografie dokumentiert – und kann dies angesichts der „*Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität*“ (Wagner-Willi 2004, S. 51, Herv. i. Orig.) des aufgezeichneten Geschehens auch nicht, sondern zwingt dazu, zu selektieren, was in der Beschreibung, die ja zugleich auch als Überblick gedacht ist, beschrieben werden soll. Am Beispiel des folgenden Auszugs aus einem Szenischen Verlauf lässt sich erkennen, wie dabei bestimmte Aspekte des aufgezeichneten Geschehens vor dem Hintergrund gesetzter Marker⁷³ (wie: „Arbeitsorganisation zwischen Schüler*innen“, „Interaktion zwischen Schüler*innen“, „Krise“, „Leistung“ oder „Regeln“) deutlich identifiziert werden, und zugleich entlang des Markers „Interessant“ Möglichkeiten eröffnet werden, auch anderes in den Blick zu bekommen:

Tabelle 3: Ausschnitt aus einem Szenischen Verlauf⁷⁴

Zeit	Beschreibung	Marker	Situation
06'15– 10'30	Jens, der Schüler, der nur zu Besuch ist, Frieda, Lisa, Piet und Theo setzen sich an einen Tisch und beginnen ihren Planer zu schreiben. Frau Stahl (FS) fordert Jan dazu auf, seine Jacke vom Tisch zu nehmen, und beginnt dann mit dem Besuchsschüler zu sprechen: Mit Bruchrechnen wie sieht es da aus bei dir? Sie zeigt ihm eine Matheaufgabe. Jens und Piet und Theo beobachten sie dabei, rechnen mit. Ab und an schreiben die anderen Schüler an dem Tisch in ihrem Planer oder beobachten den Besuchsschüler und die Lehrerin.	Regel: Jacke vom Tisch	Schüler*innen arbeiten

⁷³ Die Marker wurden über den Forschungsprozess hinweg in Anlehnung an das offene Kodieren der Grounded Theory (vgl. Strübing 2014) vergeben und dabei ergänzt um solche Marker, die entlang (weiterentwickelter) Heuristiken gewählt wurden; so konnten sowohl das, was Forschende im Material erkennen, bezeichnet, als auch solche Situationen gekennzeichnet werden, die entlang (weiterentwickelter) Heuristiken als relevant eingeschätzt wurden.

⁷⁴ Dargestellt ist der Auszug aus dem Szenischen Verlauf (vgl. BS 20120116 A1 V2 JSt_Uver JGe MSc.docx) einer der Videografien, auf deren Grundlage die Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (vgl. Kapitel 5.1.1) konstruiert wurde; das in der Schlüsselszene analysierte Geschehen erstreckt sich über mehrere Videografien und wurde daher auch in mehrere Szenische Verläufe überführt.

10'30– 11'16	Theo fragt FS, wann er das Portfolio abgeben muss. FS erklärt ihm, dass nächste Woche Bilanzwoche sei. Und er das Portfolio bis dahin haben müsse, außerdem erläutert sie ihm, was „Bilanzwoche“ bedeutet.	Leistung: Portfolio + Bilanzwoche	Sprechen über Bilanzwoche
11'23– 12'02	FS schmeißt ihren Schlüssel auf den Planer von Theo mit dem er gerade arbeitet. Theo schiebt den Schlüssel nicht zur Seite, sondern legt seine Hände so, dass sie den Schlüssel nicht berühren.	Interessant: FS schmeißt ihren Schlüssel auf das Heft von Theo, nimmt viel Raum ein.	FS und der Schlüssel
12'02– 14'35	Die Schüler am Tisch unterhalten sich beim Arbeiten über das Wetter, dass es immer noch schneit etc. Jens fragt in die Runde, ob sie bald in den Zoo gehen mit der Klasse. Die Schüler*innen (SuS) unterhalten sich über den bevorstehenden Zoo-besuch. Theo versucht einen Witz zu machen (Dann kaufen wir uns ein A-lie bei Ebay, ein Kuschtier) Frieda und Piet reagieren genervt.	Interessant: Niemand lacht über den Witz von Theo. Interaktion zwischen Schüler*innen + Krise: Ignorieren von Theo	Theo macht einen Witz
14'35– 16'48	Lisa erkundigt sich bei Frieda ob sie als Nächstes Englisch oder Mathe macht. Frieda antwortet Mathe, woraufhin auch Lisa ihre Mathesachen rausholt. Jens unterhält sich mit SuS, die nicht am Tisch sitzen (und nicht gefilmt werden) darüber, dass sie jetzt Mathe machen sollen. Lisa beginnt ihre Matheaufgabe zu bearbeiten, Frieda sagt, Lisa müsse auf sie warten, woraufhin Lisa sie darauf hinweist, dass sie schon weiter sei als Frieda.	Arbeitsorganisation zwischen Schüler*innen + Interaktion unter Schüler*innen: Vorbereitung für gemeinsames Arbeiten	Lisa und Frieda besprechen: Was muss jetzt getan werden?

Deutlich wird auch, wie Szenische Verläufe die weitergehende Auseinandersetzung mit den Videografien vorbereiten: Was in der letzten Zeile als „Arbeitsorganisation zwischen Schüler*innen“ und „Interaktion unter Schüler*innen“ vermerkt ist, erweist sich im Prozess der Auswahl und Analyse von „Aktionseinheiten“ (Reh 2012c, S. 162), als eine sich über einen langen Zeitraum (auch über diese Videografie hinaus vollziehende) Bezugnahme zwischen den Schüler*innen Lisa und Frieda, die bereits zuvor initiiert wurde – deren Initiierung allerdings im Verfassen des Szenischen Verlaufs nicht in den Fokus der Beschreibenden geraten ist.

Daten auswählen

Die Marker, die ich ausgehend von meiner Fragestellung⁷⁵ entwickelt habe, sollten das vorliegende Datenmaterial nach solchen Stellen aufschlüsseln, in denen Schüler*innen aufeinander Bezug nehmen, wenn sie sich mit unterrichtlichen Anforderungen auseinandersetzen; neben den bereits genannten wurden – in Referenz auf meinen Ausgangspunkt, Situationen, die im Feldverständnis als ‚Helfen unter Schüler*innen‘ gelten, zu untersuchen – auch der Marker ‚Hilfe‘ sowie der Marker ‚Schüler*innen arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe‘ vergeben.⁷⁶ Auf die Markierung entsprechender Situationen im Datenmaterial in den Szenischen Verläufen aufbauend, habe ich – ausgehend von meiner Feldkenntnis und entlang einer mehrfachen Vergewisserung an den Videodaten – solche ‚Schlüsselszenen‘ (Kranefeld & Heberle 2020) – d. h. ‚abgegrenzte Interaktionssequenzen‘, die vor dem Hintergrund eines, sich im Forschungsprozess schärfenden, ‚heuristische[n] Rahmen[s]‘ aus dem Datenmaterial ausgewählt werden, insofern sie ‚in besonderem Maße für die Rekonstruktion [...] geeignet erscheinen‘ (Kranefeld & Heberle 2020, S. 60) – in einem *Tableau* (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 249) zusammengestellt⁷⁷; die Zusammenstellung dieses Tableaus hat sich allerdings im Fortgang des Forschungsprozesses geändert.⁷⁸

Serien von Praktiken analysieren

Auf diese Weise ausgewählte Schlüsselszenen habe ich als Datum konstruiert und mit Blick auf die Praktiken, die sich in ihnen – routinisiert, regelhaft, aber nicht identisch – vollziehen, ihren Beginn und ihren Verlauf, die an ihnen Beteiligten sowie ihre körperlich-räumliche Konstellationen beschrieben und verglichen. Die Analyse von Serien von Praktiken (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 251; Rabenstein & Reh 2008, S. 146) hat dabei in besonderer Weise meinen Blick für die Bandbreite von Formen der Bezugnahme zwischen Schüler*innen und deren Varianten geschärft: Manche Bezugnahmen zwischen Schüler*innen werden durch initiiierende Praktiken begründet, in denen Schüler*innen andere Schüler*innen zum

⁷⁵ Im Projektzusammenhang wurde eine Reihe von Markern entwickelt, nach denen ebenso das in Videodaten dokumentierte Geschehen wie das in Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen dokumentierte Geschehen aufgeschlüsselt wurde; auf diese Marker gehe ich meiner eigenen Fokussierung geschuldet nicht weiter ein.

⁷⁶ Die Marker wurden im Verlauf des Forschungsprozesses im Zuge der zunehmenden Fokussierung modifiziert, so dass auch Szenische Verläufe sukzessive zu überarbeiten waren (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 250).

⁷⁷ Dieses Vorgehen dient der Plausibilisierung meiner Analyse von Praktiken; es sichert Entscheidungen darüber ab, ‚ob eine Handlung routinisiert (und damit spezifisch für die Ordnungen des Feldes) oder zufällig oder singular (und damit für Verallgemeinerungen ungeeignet)‘ (Budde 2011, S. 130) ist.

⁷⁸ Auf die Zirkularität meines Forschungsprozesses, die Modifikation meiner Forschungsfrage und die induktive, d. h. sich in und mit der Analyse der Daten entwickelnde, Auswahl der Schlüsselszenen für die vorliegende Studie gehe ich im Abschnitt zur ‚Zusammenhangsbildung‘ nochmals ein.

„Helfen“ auffordern, ein Anliegen formulieren oder anderen Schüler*innen „Hilfe“ anbieten, andere Bezugnahmen vollziehen sich gewissermaßen beiläufig zwischen Sitznachbar*innen, die einander zu unterrichtlichen Aufgaben befragen und antworten, wieder andere Bezugnahmen zwischen Schüler*innen werden durch Lehrpersonen arrangiert; manche Bezugnahmen sind kurz, andere vollziehen sich über längere Zeiträume, manche werden explizit beendet, andere bleiben auch über Phasen, in denen die beteiligten Schüler*innen anderes tun, hinweg bestehen.

Beobachtungen versprachlichen

Den Schwerpunkt meiner Datenauswertung bildet – ausgehend von der Frage nach der Genese von Differenz zwischen Schüler*innen – die Rekonstruktion von Subjektpositionen und deren Relationierung zueinander, die sich im Adressierungsgeschehen konturieren und wirksam werden, das sich in Praktiken entfaltet, in denen Schüler*innen aufeinander und auf unterrichtliche Anforderungen Bezug nehmen (vgl. Kapitel 3.1.3). Die Feinanalyse meiner Daten habe ich durch die Anfertigung „Szenischer Beschreibungen“ (vgl. Rabenstein & Reh 2008, S. 147; Reh 2012c, S. 163; Reh et al. 2015c, S. 44; Rabenstein & Steinwand 2016, S. 252) ausgewählter Schlüsselszenen vorbereitet. Als „Protokolle [...] genauen Schauens“ (Rabenstein & Reh 2008, S. 147) sind Szenische Beschreibungen als eigener Auswertungsschritt zu verstehen (vgl. Reh et al. 2015c, S. 45), denn „[w]elche Ereignisse [...] für den Verlauf als bedeutsam hervorgehoben werden und welche als bedeutungslos vernachlässigt werden, ist entscheidend dafür, wie das Geschehen einer Analyse zugänglich wird“ (Dinkelaker 2016, S. 63).⁷⁹ In den Szenischen Beschreibungen habe ich – pendelnd zwischen der Würdigung der Informationsfülle videografischer Daten (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 252) und der Fokussierung auf das Geschehen zwischen Schüler*innen, das im Zentrum meines Interesses steht – sparsam in Bezug auf Deutungen (vgl. Reh et al. 2015c, S. 45) in Sprache übersetzt, was ich im (mehrfachen, auch verlangsamten Ansehen der Videografie (mit und ohne Ton, vgl. Reh 2012c, S. 163) unter den Gesichtspunkten Körper(lichkeit), Raum und Zeit, Interaktion und Artefakte (vgl. Rabenstein & Reh 2008, S. 147) wahrnehme bzw. wahrzunehmen meine⁸⁰. Am folgenden Auszug aus einer Szenischen

⁷⁹ Zu beachten ist jedoch, dass Szenische Beschreibungen den Status einer „Erinnerungsstütze“ (Rabenstein & Steinwand 2016, S. 255) haben, insofern sich die nachfolgende Analyse auf beides, die Szenische Beschreibung und die Videografie, bezieht.

⁸⁰ Angesichts – oder trotz – der bereits erfolgten Fokussierung auf ausgewähltes Geschehen in der (videogestützten) Beobachtung im Feld, ermöglicht die Auseinandersetzung mit Videografien auch wahrzunehmen, was im Feld der eigenen Aufmerksamkeit entgangen ist und sich als Detail erst nachträglich in der Videografie zeigt (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 247) – und, insofern jeder Zugriff auf Daten als interpretierender Akt zu verstehen ist, auch für „die Arbeit an der Aufmerksamkeit“ (Ricken & Reh 2014, S. 40) der Wahrnehmung der Forscherin aufmerksam zu werden.

Beschreibung ist zu sehen, wie ich in der tabellarischen Darstellung⁸¹ die Zeiten (in der Videografie), an denen etwas geschieht (etwa jede Minute), kenntlich gemacht sowie zwischen dem zu Sehenden und dem zu Hörenden unterschieden habe; die sprachlichen Äußerungen habe ich in einem einfachen⁸² Modus transkribiert.

Tabelle 4: Ausschnitt aus einer Szenischen Beschreibung⁸³

Szenische Beschreibung BS 20120116 A1 V2 JSt.mov (06'15–09'00)	
06'15	Die Kamera fokussiert den Gruppentisch, an dem sich schon Jens und Lisa gegenüber sitzen. Der Tisch ist von einer Jacke und einer Mütze bedeckt, vor Jens liegt eine Federtasche und er blättert in seinem Planer; Lisa entnimmt ihrem Rucksack eine Federtasche und dann ihren Planer und legt beides auf den Tisch. Frieda und der Besuchsschüler kommen zum Tisch dazu; der Besuchsschüler setzt sich links neben Jens und Frieda setzt sich links neben Lisa. Der Tisch füllt sich – der Besuchsschüler legt einen Papierstapel (oder einen Block?) und eine Federtasche auf den Tisch vor seinem Platz.
06'38	Lisa schiebt die Mütze in Richtung Tischmitte und blättert in ihrem Planer. Frieda wendet sich ihr zu und man hört beide wispern; was sie sagen, ist nicht zu verstehen. Frieda sagt: <i>Frieda: das habe ich schon am ersten tag gemacht ### (unn.)</i>

⁸¹ Anders, als in Rabenstein und Steinwand (2016, S. 254) vorgeschlagen, habe ich auf eine Markierung der Sequenzierung des Geschehens in den Szenischen Beschreibungen verzichtet und diese stattdessen im Kontext der Rekonstruktionsergebnisse als alternierende Darstellung von Episoden der ‚Fall-Geschichte‘ (vgl. den folgenden Abschnitt ‚Re-/Adressierungen rekonstruieren‘) und ihrer Interpretation, in der Rekonstruktionsergebnisse kommentierend expliziert werden, aufgenommen.

⁸² Insofern die Szenische Beschreibung in den anschließenden Analyseschritten nicht die Videografie ersetzt (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 254), erscheint dieses Vorgehen angemessen. Bei der Rekonstruktion des Adressierungsgeschehens habe ich mich also auf die Videografie *und* die Szenische Beschreibung bezogen, so dass ein stärker formalisiertes Vorgehen bei der Herstellung von Daten, wie es etwa Bohnsack (2014, S. 132, Herv. i. Orig.) mit der Transkription von Audiodaten, die Zusatzinformationen bereithält, als Grundlage der ‚Trennung von ‚Daten‘ und Interpretation‘ nahelegt, oder wie es die elaborierte Videotranskription, die von Dinkelaker (2016) vorgestellt wurde, vorsieht, nicht nötig erscheint.

Bei der Transkription wurde das gesprochene Wort – wie gehört – transkribiert und nicht normalisiert. Folgende Angaben ergänzen das Transkript: *(unn.)* heißt, das vorangegangene gesprochene Wort ist unverständlich. *(s. v.: auch)* heißt, das vorangegangene gesprochene Wort ist schwer verständlich; in Klammern steht, was die Forscherin zu hören meint, z.B.: ‚*auch*‘. # heißt, ein Wort ist nicht zu verstehen. ### heißt, mehrere Wörter sind nicht zu verstehen. Ein einzelner Punkt markiert eine Pause mit einer Länge von ca. einer Sekunde. Zwei Punkte markieren eine Pause mit einer Länge von ca. zwei Sekunden. Drei Punkte markieren eine Pause mit einer Länge von über zwei Sekunden. Das Fragezeichen in Klammern (?) markiert einen fragenden Tonfall. Ein Bindestrich zwischen Wörtern, *nein-nein*, markiert, dass diese aneinandergereiht sind. Wiederholte Vokale markieren einen langgezogenen Vokal, d.h. aus dem Namen *Jan* wird im Sprechen *Jaan*. In Klammern sind bisweilen andere Äußerungen, als das gesprochene Wort, vermerkt, bspw. *(lacht)*.

⁸³ Der dargestellte Auszug ist der Szenischen Beschreibung entnommen, die – zusammen mit der entsprechenden Videografie – die Grundlage der Analyse der Schlüsselszene ‚Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?‘ (vgl. Kapitel 5.1.1) bildet.

07'34	<p>und hantiert mit ihrer Tasche, während Lisa einen Stift aus ihrer Federtasche nimmt und beginnt, in ihren Planer zu schreiben. Jens verlässt den Tisch, aber nun ist auch Theo am Tisch und an seinem Platz liegt ein Mathe-Arbeitsbogen, „Bruchrechnen“ steht darauf; er schiebt die Jacke im Tischzentrum von sich weg und Frieda legt ihre Federtasche auf den Tisch.</p> <p>Frau Stahl kommt an den Tisch, ein Bruchrechnen-Brett in der Hand, und fragt:</p> <p><i>Fr. Stahl: wem gehört diese jacke (?) die kommt bitte vom tisch runter</i></p> <p>Jemand (vielleicht Piet?) antwortet:</p> <p><i>?: jan</i></p> <p><i>Frau Stahl: jan</i></p> <p>wiederholt Frau Stahl und fügt an:</p> <p><i>Frau Stahl: dann sag doch bitte jan er möge diese jacke-</i></p> <p><i>?: jaan-</i></p> <p>sagt darauf die Person (Piet?) laut, die schon vorher Jan benannt hatte, und Frau Stahl steigt ein:</p> <p><i>Frau Stahl: -jan nimmst du die jacke bitte vom tisch runter</i></p> <p>Während sich Piet an seinen Platz am Gruppentisch (zwischen Frieda und Jens) setzt und einen Arbeitsbogen vor sich auf den Tisch legt, schaut Frieda in Richtung der Fensterseite des Raumes (zu Jan?) und lächelt, dann kommt jemand (Jan?) herbei und nimmt – zwischen Lisa und Frieda hindurchgreifend – die Jacke fort. Das Bruchrechnen-Brett liegt nun auf dem Tisch und im weiteren Verlauf hört man Frau Stahl mit dem Besuchsschüler im Hintergrund sprechen (es geht um Bruchrechnen bzw. die Nutzung des Brettes).⁸⁴ Während Frieda ihren Blick zunächst schweifen lässt, schreibt Lisa weiter. Jens kommt zurück zu seinem Platz und die Blicke der Schüler*innen Frieda, Piet, Theo und Jens sind nun immer wieder, teils auch fortwährend, auf das Material gerichtet, dem Frau Stahl und der Besuchsschüler zugewandt sind und über das sie sprechen. Auch Lisa ist partiell wie gebannt, sie schreibt aber zuweilen auch in ihrem Planer. Theo legt seinen Planer auf den Tisch und blättert darin. Als Frau Stahls Erklärung ins Stocken kommt und sie eine Weile suchend auf das Brett blickt, steht Piet auf und beugt sich mit über das Brett, er deutet auf ein Plättchen, über das die Lehrerin mit dem anderen Schüler spricht; dann lässt er sich wieder auf seinen Platz sinken.</p>
-------	---

⁸⁴ Ich stelle das Geschehen in der Szenischen Beschreibung fokussiert dar – nicht alles, was von der Kamera aufgezeichnet wurde, wird also in die Darstellung einbezogen.

08'39	<p>Frieda legt einen Ordner auf den Tisch, blättert darin und legt schließlich gähmend ihren geschlossenen Planer darauf, Lisa schreibt und lässt ab und an den Blick schweifen. Immer wieder richten sich die Blicke der Schüler*innen auf das Bruchrechnen-Brett, über das Frau Stahl und der Besuchsschüler sprechen. Ob Theo auf das Brett oder auf seinen Planer schaut, ist nicht zu erkennen, beides liegt direkt nebeneinander. Wieder gerät die Erklärung ins Stocken und Piet fragt:</p> <p><i>Piet: was suchen sie jetzt (?)</i></p>
-------	---

Im Vergleich zwischen dem abgebildeten Auszug aus einer Szenischen Beschreibung und dem Auszug aus einem Szenischem Verlauf (vgl. Tabelle 3) lässt sich zunächst festhalten, dass der Auszug der Szenischen Beschreibung, der den Zeitraum von Minute 06'15–09'00 umfasst, nur einen Teil der ersten Zeile des Szenischen Verlaufs umfasst, die den Zeitraum 06'15–10'30 beschreibt – und die Anfertigung Szenischer Beschreibungen also äußerst arbeitsintensiv ist. Mit Blick auf die Szenische Beschreibung wird deutlich, dass ich zunächst – ausgehend von der Fokussierung, die in der ihrerseits fokussierten Aufnahme mit der Handkamera angelegt ist – die „räumlich-körperliche Konstellation“ (Rabenstein & Steinwand 2016, S. 252) beschrieben habe, um sodann entlang der Fragen „(1) Wer kommt wann woher und wie dazu, und was passiert dann? (2) Wie nehmen die Schüler im Fokus der Kamera aufeinander und auf die Dinge, die sie umgeben, Bezug? Wie ist ihre Gestik und Mimik? Was sagen sie?“ (ebd., S. 253) das Geschehen im Verlauf darzustellen. Im Zuge der selektierenden Entscheidung, eine spezifische Konstellation zwischen Schüler*innen zu fokussieren, wird manches, was im Szenischen Verlauf mehr Gewicht erhielt (etwa die Bezugnahme zwischen der Lehrerin und dem Besuchsschüler) zugunsten der Fokussierung auf das Tun der Schüler*innen Lisa und Frieda gerafft beschrieben, während anderes, das keinen Einzug in den Szenischen Verlauf gefunden hatte, ausgehend von der intensiven Auseinandersetzung mit der Videografie, wahrgenommen und in einen Text übersetzt wird; außerdem ist Feldwissen in die Beschreibung einbezogen, etwa dass die Stühle, an denen Schüler*innen sitzen, als deren ‚Plätze am Gruppentisch‘ benannt werden (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 253). Die Szenischen Beschreibungen habe ich zudem um grafische Darstellungen der Position der Kamera(forscherin) in Relation zu dem fokussierten Bildausschnitt sowie um Fotogramme ausgewählter Momente der beschriebenen Situationen (inkl. der Angabe, wer sich wo im Kamerafokus aufhält) ergänzt. Außerdem habe ich die Szenischen Beschreibungen kontextualisiert, indem ich – mit Bezug auf weiteres Datenmaterial wie Feldnotizen, Felddokumente oder weitere Videografien desselben Schultages – beschrieben habe, in welcher Phase des Unterrichtstages die Videografie erstellt wurde, was zu dieser Zeit im Stundenplan verzeichnet ist, was zuvor passiert ist und ob bzw. welche Arbeitsaufträge expliziert wurden.

Re-/Adressierungen rekonstruieren

Für die anschließende *Feinanalyse* habe ich das von Reh und Ricken (2012) vorgeschlagene Vorgehen der Rekonstruktion von Praktiken „als Adressierungs-Sequenzen“ (ebd., S. 44) gewählt. Die Autor*innen arbeiten eine Heuristik (vgl. ebd., S. 44–45) aus, von der ausgehend in einem sequenzanalytischen Vorgehen, das sich an der Objektiven Hermeneutik⁸⁵ (vgl. Wernet 2009) orientiert, die Abfolge einzelner Akte des Adressierens und Re-Adressierens der an Praktiken Beteiligten aufgeschlüsselt wird, um schließlich zu Aussagen darüber zu kommen, welche Deutungen in den re-/adressierenden Akten aufgerufen und performativ als Akte der normativen Konturierung von Subjektpositionen und deren Relationierung wirksam werden (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 255). Ausgehend vom gegenstandstheoretischen Konstrukt der Konstitution von Subjekten in Praktiken im Medium der Anerkennung (vgl. Kapitel 3) ist dieses Vorgehen angemessen, insofern es methodologisch das subjektkonstituierende Geschehen in Praktiken als „*intersubjektive Adressierung*“ (Reh et al. 2015b, S. 310, Herv. i. Orig.), als sich sequenziell vollziehende Abfolge adressierender und re-adressierender Akte, operationalisiert, in denen sich die Beteiligten „zu sich, zu anderen und zur Welt“ (Reh & Ricken 2012, S. 44) relationieren – die methodisch über die kontrollierte „*wissenschaftlich-empirische* [] *Operation des Verstehens*“ (Wernet 2009, S. 11, Herv. i. Orig.) zu rekonstruieren sind. Eine Analyse des subjektivierenden Anerkennungsgeschehens unterscheidet zwischen der „Adressiertheit eines ersten Aktes“ (Reh & Ricken 2012, S. 44) und den sich anschließenden Akten, verstanden als „Reaktion[en]“ (ebd. S. 45) auf die vorangegangenen Akte, und orientiert sich demnach an dem sequenziellen Vollzug des Anerkennungsgeschehens; sie richtet sich dabei auf die Adressiertheit sprachlicher Äußerungen ebenso wie auf die Adressiertheit von (im engeren Sinne) körperlichen⁸⁶ Akten. Reh et al. (2015b, S. 310–311, Herv. i. Orig.) unterscheiden dafür zwischen „Momente(n) der *expliziten*, d. h. in sprachlichen Formen sich zeigenden Adressiertheit von Praktiken [...] sowie der *impliziten* Ansprache“; analytisch werden sprachliche Adressierungen also dahingehend charakterisiert, wie sie Adressierte explizit als Spezifische⁸⁷ benennen und wie dabei implizite „Konnotationen, die das Gemeinte vom Gesagten unterscheiden“ (ebd., S. 311) mitschwingen. Die Adressiertheit von Praktiken lässt sich zudem darüber bestimmen, ob sie sich direkt, also in der Interaktion der Beteiligten, vollzieht oder indirekt, etwa in Artefakte eingelagert

⁸⁵ Rabenstein und Reh (2012) diskutieren das Verständnis der Objektiven Hermeneutik und das Verständnis von Sequenzialität, das im vorgestellten Verfahren der ethnografischen Videoanalyse vertreten wird – die Sequenzialität der Videodaten wird von den Autorinnen als „die der Aktivitäten, der Bewegungen der Akteure im Raum, die die Zeitlichkeit konstituiert“ (ebd., S. 154), gefasst.

⁸⁶ Zu den die sprachlichen Äußerungen begleitenden Momenten der Adressiertheit zählen Reh et al. (2015b, S. 310) etwa: „Gesten, Mimik, Blicke, Bewegungen und Berührungen“.

⁸⁷ Reh et al. (2015b, S. 310) nennen als Beispiele für die explizite Adressiertheit einer sprachlichen Äußerung: „Nennen von Namen, Gebrauch von Pronomen, Verwandtschaftsbezeichnungen, Titeln“.

ist, die die Beteiligten „in der Art und Weise, wie sie etwas von ihnen zu tun verlangen, als bestimmte Subjekte voraussetzen und damit stiften“ (Reh et al. 2015b, S. 311).

Für die Analyse von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in Praktiken, in denen sie sich aufeinander und die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen beziehen, die ich als (zu rekonstruierende) Relationen normativ konstituierter Subjekte bestimmt habe, habe ich den heuristischen Fragenkatalog, den Reh und Ricken (2012, S. 44–45) für die Analyse von Praktiken als sequenziellen Vollzug re-/adressierender Akte vorgelegt haben, modifiziert⁸⁸ und – ausgehend von der für meine Fragestellung entwickelten Heuristik (vgl. Kapitel 3.1.3) – auf die Konturierung von Subjektpositionen entlang von Differenzsetzungen und die Genese (a-/symmetrischer und hierarchischer) Relationen entlang von Wertsetzungen sowie der Frage ausgerichtet, welche Deutungen im Verlauf des Adressierungsgeschehens autorisiert, also mit Geltung versehen, werden.

Dabei setze ich mit Blick auf das zu analysierende Geschehen einen Beginn, den ich als ersten Akt⁸⁹ des Adressierungsgeschehens analysiere. In diesem ersten Akt wird eine Situationsdeutung entworfen, mit der eine spezifische Normativität verbunden ist, die als „Rahmung“ (Reh & Ricken 2012, S. 44) des sich (im weiteren Verlauf) vollziehenden Adressierungsgeschehens zu verstehen ist. Darüber hinaus ist in den ersten Akt die Positionierung der*des Initiierenden als anerkanntes Subjekt ebenso eingelassen, wie im Adressieren anderer Personen deren Positionen als anerkannte Subjekte entworfen und Relationen der entworfenen Positionen zueinander eingesetzt werden.

Ich frage:

- Wie wird die Situation von der Person gedeutet, die die Bezugnahme initiiert? Welche normativen Horizonte werden aufgerufen, die die initiierte Bezugnahme als angemessenes Tun im Rahmen der Situationsdeutung erscheinen lassen?

⁸⁸ Vgl. für verschiedene Varianten der Anpassung der Heuristik von Reh und Ricken (2012) etwa Reh et al. (2015b, S. 312–314), Breuer (2015, S. 150) oder Fritzsche (2014).

⁸⁹ Im Forschungsprozess hat es sich als weiterführend erwiesen, die *ersten Akte* bisweilen bereits vor expliziten Initiierungen von Bezugnahmen anzusetzen und zu rekonstruieren, welche Situationsdeutung im (vorgelagerten) Tun der an einer Situation Beteiligten zum Ausdruck kommt – um daran anschließend die Spezifik eines initiierenden Aktes herauszuarbeiten. So gerät beispielsweise in den Blick, dass sich Schüler*innen, die von anderen Schüler*innen – explizit – angefragt werden, sich an der Bearbeitung eines Problems in deren Arbeitsprozess zu beteiligen, sich zuvor als auf die eigene Progression ausgerichtet zeigen und sich für diese Schüler*innen mit der initiierenden Anfrage eines*r Mitschülers*in die Notwendigkeit ergibt, konkurrierende Anforderungen – nämlich sich für die eigene Progression (weiterhin) zuständig zu zeigen *oder* sich (vorübergehend) für die Progression anderer mit-zuständig zu zeigen – zu vermitteln (vgl. Kapitel 5.2).

- Wie positioniert sich der*die Initiierende? Entlang welcher (impliziten) Differenzsetzungen konturiert die*der Initiierende die eigene Position als intelligibles Subjekt? Welche Normen von Anerkennbarkeit werden dabei unterstellt? Wie zeigt sich die*der Initiierende dabei also von jenen, auf die sie*er Bezug nimmt, antizipiert?
- Wie entwirft der*die Initiierende die Person(en), die sie*er in diesem ersten Akt adressiert? Entlang welcher Differenzsetzungen werden damit Positionen intelligibler Subjekte konturiert? Welche Normen von Anerkennbarkeit werden in der Adressierung unterstellt? Wie werden die Adressierten also antizipiert?
- (Wie) werden im initiierenden Akt der Bezugnahme Relationen zwischen den entworfenen Subjektpositionen in der entworfenen Situation (und ihrer Normativität) eingesetzt? Welche Differenzsetzungen werden für die Relationierung der Positionen zueinander beansprucht?

Um Aspekte der Etablierung von a-/symmetrischen und hierarchischen Relationen (vgl. Kapitel 3.1.3) in den Blick zu bekommen, frage ich weiterhin:

- Werden im Entwurf der eigenen Position und der Positionen anderer (differenzierend) Unterscheidungen aufgerufen und sind damit klassifizierende Zuschreibungen von Wert (in Bezug auf welche Normativität) verbunden?
- Werden Unterscheidungen (in Referenz auf welche Normen der Anerkennbarkeit) zueinander gewichtet, erscheinen sie als (graduelle) Marker für Abweichungen von Normen der Anerkennbarkeit? Zeichnen sich Ausschlüsse aus dem Bereich des Anerkennbaren ab?

Mit Blick auf die „Potentialität der Situation“ (Reh & Ricken 2012, S. 45), die im ersten Akt performativ angelegt wird, habe ich gefragt:

- Wie können sich andere zu der relationierenden Positionierung ins Verhältnis setzen?

In der Analyse dieses ersten Aktes werden verschiedene Lesarten entworfen, die eine Bandbreite möglicher Bedeutungsoptionen auffächern, die sich im weiteren Vorgehen, der Analyse der – realisierten – Akte des Re-Adressierens und dem Ausschluss nichtzutreffender Lesarten, zunehmend auskonturieren (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 255; Reh & Rabenstein 2013, S. 296). Die re-adressierende Reaktion auf die Adressierung im ersten Akt und die sich im Verlauf der Bezugnahme anschließenden Akte befrage ich auf das Verhältnis hin, in das sich Adressierte zur Adressierung setzen:

- Welche Situationsdeutung und welcher Normativitätsbezug kommen in der re-adressierenden Reaktion auf den ersten Akt zum Ausdruck?

- Welche Subjektpositionen werden in der Reaktion entworfen? Wie positioniert sich die*der Reagierende und wie wird die*der Adressierende des vorangegangenen Aktes re-positioniert? Entlang welcher Differenzsetzungen werden damit Positionen intelligibler Subjekte konturiert? Welche Normen von Anerkennbarkeit werden in der Re-Adressierung unterstellt?

Mit Blick auf die Etablierung a-/symmetrischer und hierarchischer Relationen frage ich weiter:

- Wird der Entwurf des vorangegangenen Aktes übernommen, d. h. autorisiert, oder verschoben bzw. in eine gegenläufige Deutung von Situationen, Normativität und anerkehbaren Subjektpositionen sowie deren Relationierung zueinander transformiert?
- Werden in der Reaktion (differenzierende) Unterscheidungen und/oder Klassifikationen autorisiert, verschoben oder in gegenläufige Deutungen transformiert?

Den rekonstruierten sequenziellen Sinnaufbau habe ich für jeden Fall – ausgehend von meinen Deutungen – in einer „Fall-Geschichte“ (Rabenstein & Reh 2008, S. 148) nachgezeichnet, deren Verschriftlichung ein weiterer Schritt der Prüfung meiner Deutungen darstellt (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 255). Die Fall-Geschichte wird in Episoden erzählt, die ich als kurze Sequenzen ihres Verlaufs verstehe (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 100) und denen je eine Interpretation nachgeordnet ist, in der Rekonstruktionsergebnisse kommentierend expliziert werden.⁹⁰

Die Ergebnisse der Rekonstruktion von – sich etablierenden – Relationen normativ konstituierter Subjekte stelle ich abschließend in Form einer „Figuration“ (vgl. Elias 2003) vor, die die spezifischen Verhältnisse beschreibt, in die die am Unterricht bzw. an seinen Praktiken Beteiligten einander setzen – und zu denen sie sich wiederum ins Verhältnis setzen. Insbesondere mit Blick auf den Verlauf von Praktiken, in denen Schüler*innen aufeinander und auf die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen Bezug nehmen, resümiere ich dabei auch, welche Deutung(en) sich qua Autorisierung durchsetzt/durchsetzen und welche relationierenden (Differenz-)Setzungen im Verlauf gegenseitiger Bezugnahmen etabliert werden. Damit wird der Blick auf die „Potentialität“ (Reh & Ricken 2012, S. 45) der Figurationen gerichtet: Was ermöglichen die, im Verlauf von Praktiken Geltung erlangenden, Deutungen den Beteiligten, was legen sie nahe zu tun und was zu tun erscheint unmöglich – oder anders gesagt: Welche Möglichkeiten eröffnen sich in den analysierten Praktiken für Schüler*innen, sich (und andere) als Spezifische (d. h. von anderen Differenten) zu erfahren, die in spezifischen Relationen zueinander angeordnet sind?

⁹⁰ Die Fall-Geschichten und ihre Interpretationen sowie die rekonstruierten Figurationen werden als Ergebnisse der Analysen von Schlüsselszenen im nachfolgenden fünften Kapitel dargestellt, vgl. dazu den Abschnitt zur ‚Anlage der Darstellung der empirischen Analysen‘ im Verlauf dieses Kapitels.

Beide Analyserichtungen, der Vergleich von Serien von Praktiken und die Rekonstruktion von Relationen normativ konstituierter Subjekte in Praktiken, sind zwar analytisch zu trennen, im Forschungsprozess selbst gleichwohl miteinander verwoben. Der Vergleich von Fällen hinsichtlich des Verlaufs der Praktiken, die sich in ihnen vollziehen, sensibilisiert für die Sequenzierung der Daten, die einer rekonstruktiven Feinanalyse unterzogen werden, und die Rekonstruktion von (Re-)Adressierungen macht auf Spezifika von Praktiken aufmerksam, so dass ausgewählte Fälle als Schlüsselszenen in Tableaus zusammengestellt und miteinander verglichen werden können.

Zusammenhangsbildung: Fälle gruppieren, vergleichen und kontrastieren

Was in der vorangegangenen Darstellung als stringenter Forschungsprozess erscheinen mag, in dem verschiedene Schritte der Gewinnung, der Aufbereitung und der Auswertung aufeinander folgen, hat sich in der konkreten Durchführung der Forschung als Geschehen erwiesen, in dem sich nicht nur mit der zirkulären Organisation von Phasen der Datenerhebung und -analyse, sondern vor allem auch in zirkulär organisierten Phasen der Auswahl und Analyse von Daten zunehmend die Fragestellung und der Forschungsgegenstand konturierten. So bin ich – ausgehend von dem Interesse, etwas über die Genese und Re-/Produktion von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen im unterrichtlichen Tun von Schüler*innen zu erfahren – im Verlauf der Feldforschung auf die Relevanz, die pädagogische Akteure und Schüler*innen dem ‚gegenseitigen Helfen‘ in der Art des individualisierten Unterrichts zuweisen, der in den beforschten Lerngruppen praktiziert wird, aufmerksam geworden. Im Verlauf des Zusammenstellens in Tableaus, des Analysierens und Vergleichens von – entlang der Marker „Hilfe“ und „Schüler*innen arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe“ ausgewählten – Fällen wurde deutlich, dass Praktiken, in denen Schüler*innen ‚helfend‘ aufeinander und auf die Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben Bezug nehmen, sich in spezifischer Weise auf die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen durch Schüler*innen richten – und, in Verbindung mit weiteren Praktiken, Bezugnahmen formieren, die sich hinsichtlich ihres Verlaufs, der Praktiken, die sich in ihnen entfalten, und der Positionengefüge (d. h. des Zusammenhangs von Positionen und Relationen), die sich in ihnen ausbilden, unterscheiden. Dieses Vorgehen der Erkenntnisgenese schließt an das von Bollig und Kelle (2012) vorgeschlagene Vorgehen eines „analysebezogene[n] Kontrastieren[s] und fallbezogene[n] Vergleichens“ (ebd., S. 204) an, das über den Vergleich von Fällen „die Variabilität der praktischen Durchführung“ (ebd., S. 210) spezifischer Praktiken herausarbeitet (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, S. 257).

So erweist sich beispielsweise die Frage: „*Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?*“ (vgl. Kapitel 5.3.1), die eine Schülerin ihrer Mitschülerin stellt, in meiner Rekonstruktion des Geschehens, in das die Frage eingelagert ist, als adressierender Akt, in dem das Tun der Schüler*in Violetta der Deutung ihrer Mitschülerin Tini nach, die die Frage stellt, als *nicht der unterrichtlichen Normativität entsprechend* gekennzeichnet wird: Tini

schreibt Violetta zu, ein Problem im eigenen Arbeitsprozess zu haben, aber nicht, wie es im Lichte der unterrichtlichen Normativität angemessen erscheint, um ‚Hilfe‘ zu bitten, d. h. Mitschüler*innen (oder Lehrpersonen) in die Bearbeitung ihres Problems zu involvieren. Die Äußerung der Schülerin Tini also als ‚Anbieten von Hilfe‘, oder als ‚Initiierung gegenseitigen Helfens‘ zwischen Schüler*innen zu verstehen, wie die (heuristische) Suche nach ‚Hilfe-Praktiken‘, von der ausgehend die Schlüsselszene ausgewählt wurde, zunächst nahelegt, erscheint in meiner Deutung als unterkomplex. Vielmehr habe ich sie als sprachliche Explikation des Zusammenfallens von Deutung und Wertung des Tuns von Schüler*innen durch Schüler*innen rekonstruiert. In der Auseinandersetzung mit dem Fall wurde darüber hinaus deutlich, dass dem Deuten und Werten auch Prozesse des Beobachtens vorangehen, so dass auch die ausgewählte Aktionseinheit, die den Fall bildet, nochmals neu zu bestimmen war: Der Beginn ist nicht mit Tinis Frage erfasst, vielmehr ist Tinis vorangehende Beobachtung von Violettas Tun in Rechnung zu stellen.

Im Verlauf des Analyseprozesses habe ich demgemäß meine Datenauswahl induktiv modifiziert: Nicht mehr das ‚gegenseitigen Helfen unter Schüler*innen‘ war nun Auswahl- und Ordnungskriterium von Schlüsselszenen, sondern Praktiken, in denen sich Schüler*innen in spezifischer Weise auf die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen beziehen und die das in einer Schlüsselszene dokumentierte Geschehen formieren. Dabei bildeten sich zunehmend Gruppierungen von Schlüsselszenen aus, in denen Schüler*innen in solchen Praktiken aufeinander Bezug nehmen, in denen sie gegenseitig ihre Progressionen absichern, die Weiterführung von (unterbrochenen) Progressionen anbahnen oder das Tun anderer Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen (und bisweilen: ausrichten). Die auf diese Weise zusammengestellten Schlüsselszenen habe ich analysiert und miteinander hinsichtlich ihres Verlaufs sowie der Praktiken, die sich in ihnen entfalten, und der Positionengefüge, die sich in ihnen ausbilden, verglichen; flankierend habe ich solche Schlüsselszenen ausgewählt und analysiert, in denen Lehrpersonen an der Absicherung von Progressionen, an der Anbahnung der Weiterführung (unterbrochener) Progressionen und an der Deutung/Wertung des Tuns von Schüler*innen an der unterrichtlichen Normativität beteiligt sind, um Praktiken zwischen Schüler*innen nicht nur in Variationen zu erfassen, sondern auch einen Kontrast⁹¹ zu erzeugen.

⁹¹ Die Kontrastierung folgt der – wiederum heuristischen – Annahme, dass Differenzverhältnisse in Bezügen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen nicht auf dieselbe Art und Weise, wie in Bezügen zwischen Schüler*innen, aufgerufen und etabliert werden und sich die Praktiken, in denen sich Schüler*innen und Lehrpersonen in spezifischer Weise auf die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen durch Schüler*innen beziehen, *anders* vollziehen als Praktiken, in die Schüler*innen involviert sind. Die Kontrastierung hat zum Ziel, mich für Unterschiede zu sensibilisieren und durch Ähnlichkeiten irritieren zu lassen.

Anlage der Darstellung der empirischen Analysen

Die sich sukzessive herausbildende Ordnung der ausgewählten Schlüsselszenen habe ich in der Darstellung der Ergebnisse meiner empirischen Analysen (Kapitel 5) in Form von drei Gruppierungen aufgenommen, in denen je solche Schlüsselszenen versammelt sind, in denen spezifische Praktiken voneinander zu unterscheidende Bezugnahmen zwischen Schüler*innen formieren: Ich ordne die Schlüsselszenen also entlang der in ihnen wirksam werdenden Praktiken – d. h. Praktiken, die Progressionen absichern (vgl. Kapitel 5.1), die die Weiterführung von Progressionen anbahnen (vgl. Kapitel 5.2) und die das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen (vgl. Kapitel 5.3). Ich habe dabei je vier Schlüsselszenen gruppiert und in jedem der Teilkapitel zunächst zentrale theoretische Kategorien in der detaillierten Darstellung einer ersten Analyse herausgearbeitet und sukzessive – mit der Hinzunahme drei weiterer Schlüsselszenen von einer breiten empirischen Basis ausgehend – Variationen von Praktiken, Subjektpositionen und deren Relationen aufgezeigt.⁹² An eine einführende Kontextualisierung der jeweiligen Schlüsselszene schließt dafür je eine alternierende Darstellung von Episoden der Fall-Geschichte⁹³ und ihrer Interpretation an, in der Rekonstruktionsergebnisse kommentierend expliziert werden; dabei verzichte ich zugunsten einer verdichteten Darstellung der Interpretationsergebnisse auf die Abbildung des Interpretationsprozesses (vgl. Rabenstein & Reh 2013, S. 248). Die Rekonstruktionsergebnisse werden abschließend je in einer Beschreibung der rekonstruierten Figuration zusammengefasst und geschärft. Jedes Teilkapitel endet mit einem Zwischenfazit, in dem die Ergebnisse der Analysen (auch seriell) verglichen und kontrastiert werden (vgl. Kapitel 5.1.5, 5.2.5, 5.3.5). Die Darstellung meiner empirischen Analysen schließt mit einer Zusammenfassung der zuvor im Detail aufgezeigten Befunde, in der ich auf die Bedeutsamkeit der rekonstruierten Praktiken für die Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen fokussiere (vgl. Kapitel 5.4).

Dabei gleichen sich die gruppierten Schlüsselszenen, das habe ich zuvor skizziert, mit Blick auf die zentralen Praktiken, die die drei genannten Formen von Bezugnahmen formieren. Zudem sind alle Schlüsselszenen in solchen Phasen des Unterrichts verortet, in denen die Schüler*innen der beforschten Lerngruppe mit der

⁹² Bei der Zusammenstellung von Schlüsselszenen ziele ich also auf eine Gruppierung ab, die Varianten aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht der beforschten Lerngruppe aufzeigt und miteinander hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten und Unterschiede vergleichbar macht, dabei aber auch der Bandbreite der Praktiken und zueinander relationierten Positionen, die in der Analyse der ‚Fälle‘ einer ‚Fallgruppe‘ zu rekonstruieren sind, Rechnung trägt (vgl. Bollig & Kelle 2012).

⁹³ Zur besseren Lesbarkeit habe ich die Transkripte in den Fall-Geschichten normalisiert (Zeichensetzung und Groß-/Kleinschreibung), Besonderheiten der Aussprache aber beibehalten.

Bearbeitung ihrer unterrichtlichen Aufgaben⁹⁴ befasst sind (bzw. sein sollen). Die Schlüsselszenen unterscheiden sich gleichwohl hinsichtlich einer Vielzahl von Merkmalen: Sie sind unterschiedlich lang und umfassen Zeiträume von einer halben Minute bis zu einer halben Stunde, in ihnen kommen verschiedene am Unterricht Beteiligte zusammen (bspw. sind zwei oder mehrere Schüler*innen beteiligt, bisweilen sind Lehrpersonen involviert), die an ihnen Beteiligten sind unterschiedlich konstelliert (die Bezugnahmen vollziehen sich in der Klassenöffentlichkeit, in der Öffentlichkeit des Gruppentisches, es werden Dritte einbezogen oder Schüler*innen beziehen sich in exklusiven dyadischen Bezügen aufeinander). Um eine Kontextualisierung der für meine Fragestellung zentralen Praktiken zu ermöglichen, habe ich zum Teil sehr lange Schlüsselszenen in das Sample aufgenommen, in denen sich Bezugnahmen zwischen Schüler*innen in einem Zeitraum von bis zu einer halben Stunde vollziehen und in denen sich auch weitere, begleitende Praktiken entfalten und die Positionengefüge bisweilen transformieren; zudem habe ich mich bei der Auswahl von Schlüsselszenen auf vier⁹⁵ aufeinanderfolgende Unterrichtstage beschränkt, um zu ermöglichen, meine Ergebnisse mit Bezug auf (angesichts des großen Datenkorpus) wenig Unterrichtszeit sehr detailliert darzustellen und auch der ethnografischen Anlage der Studie insofern Rechnung zu tragen, als dass die Schlüsselsituationen inhaltlich und zeitlich in einem engen Zusammenhang stehen – so folgen ausgewählte Schlüsselszenen einander bisweilen (vgl. Kapitel 5.2.1 und 5.3.2), wenn andere Praktiken (und Beteiligte) in eine Bezugnahmen einziehen und ihren Charakter transformieren; in einem Fall bildet dasselbe Datum die Grundlage für zwei⁹⁶ Schlüsselszenen, denn simultan entfalten sich deutlich unterscheidbare Bezugnahmen. Lehrpersonen sind in das Geschehen einiger Schlüsselszenen involviert, jedoch steht ihr Tun in deren Analyse nicht im Fokus; in jeder Gruppierung von Schlüsselszenen findet sich aber eine Bezugnahme, in der Lehrer*innen maßgeblich am analysierten Geschehen beteiligt sind (vgl. Kapitel 5.1.4, 5.2.4 und 5.3.4), um Kontraste und Ähnlichkeiten in den Bezügen, die die analysierten Praktiken formieren, aufzuzeigen. Folgende Schlüsselszenen habe ich für die Darstellung im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgewählt:

⁹⁴ Ich nenne diese Phasen in der Auswertung *Arbeitszeit*, sie machen – als Planarbeitsphasen – im Kontrast zu Phasen, in denen sich Schüler*innen und Lehrpersonen kollektiv aufeinander beziehen, den Großteil der Unterrichtszeit der beforschten Klasse aus (Kapitel 4.2.1).

⁹⁵ Eine Schlüsselszene (vgl. Kapitel 5.3.4) bildet eine Ausnahme; ich habe sie aufgrund der in ihr zu rekonstruierenden Öffentlichkeitswirkung der Adressierung einer Schülerin durch eine Lehrerein ausgewählt, die auch in anderen Situationen des Unterrichts zu rekonstruieren ist, in dieser Situation aber innerhalb eines nur kurzen zeitlichen Verlaufs und besonders prägnant zum Ausdruck kommt.

⁹⁶ Dass die Fragestellung an das Material mit einer starken Selektivität bezüglich dessen einhergeht, was von dem, was im Datum enthalten ist, in die Beschreibung und die Analyse aufgenommen wird, betont auch Dinkelaker (2016, S. 63) und weist darauf hin, dass dies „nicht als Ausdruck einer Ungenauigkeit des Beobachtens zu interpretieren“, sondern vielmehr als Ausdruck einer – je nach Frage – geschärften Fokussierung zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 64).

Tabelle 5: Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen⁹⁷

Schlüsselszene	Videografie(n)	Ausschnitt
Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir? (vgl. Kapitel 5.1.1)	BS 20120116 A1 V2 JSt.mov BS 20120116 A1 V3 JSt.mov BS 20120116 A1 V4 JSt.mov	06'15–16'48 00'00–09'56 00'00–09'07
Ich will nur was gucken (vgl. Kapitel 5.1.2)	BS 20120117 A1 V1 JSt.mov	15'22–17'50
Keiner darf so weit sein wie ich (vgl. Kapitel 5.1.3)	BS 20120117 A1 V1 JSt.mov	26'30–28'20
Zeig mal, was de kannst (vgl. Kapitel 5.1.4)	BS 20120116 A1 V2 JSt.mov BS 20120116 A1 V3 JSt.mov BS 20120116 A1 V4 JSt.mov	06'15–16'48 00'00–09'56 00'00–09'07
Ich komm' da nicht weiter (vgl. Kapitel 5.2.1)	BS 20120117 A1 V1 JSt.mov	52'00–54'00
Fragt mich einer von euch Vokabeln ab? (vgl. Kapitel 5.2.2)	BS 20120112 A1 V1 JSt.mov	02'00–11'35
Lola, du musst mir helfen (vgl. Kapitel 5.2.3)	BS 20120116 A1 V5 JSt.mov	00'00–10'08
Komm, du setzt dich mal dazu (vgl. Kapitel 5.2.4)	BS 20120112 A1 V2 JSt.mov	00'00–23'30
Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe? (vgl. Kapitel 5.3.1)	BS 20120118 A1 V1 JSt.mov	45'10–74'30
Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft (vgl. Kapitel 5.3.2)	BS 20120116 A1 V4 JSt.mov	01'00–02'10
Weil du mit Miri quatschst (vgl. Kapitel 5.3.3)	BS 20120117 A1 V1 JSt.mov	53'50–54'19
Lena, setz dich mal auf deinen Platz (vgl. Kapitel 5.3.4)	BS 20120828 A1 V1 JSt.MTS	01'24–03'53

4.2.4 Reflexion der Forschungspraxis

Zwei Momente der dargestellten Forschungspraktiken innerhalb und außerhalb des Feldes möchte ich abschließend – auf den Forschungsprozess rückblickend – nochmals detaillierter in den Blick nehmen: Zunächst reflektiere ich die mit verschiede-

⁹⁷ In der Tabelle ist angegeben, in welchem Teilkapitel des fünften Kapitels die Analyse der jeweiligen Schlüsselszene dargestellt ist (1. Spalte), welche Videografien – neben der jeweiligen Szenischen Beschreibung – die Grundlage für die Analyse darstellen (2. Spalte) und wie lang die ausgewählten Videoausschnitte sind (3. Spalte).

nen Arbeitsschritten meines Forschungsvorgehens verbundenen „Benennungspraktiken“ (Fritzsche & Tervooren 2012, S. 35), sodann stelle ich in der Retrospektive dar, wie sich im Forschungsprozess mein Fokus von ‚Praktiken‘ auf ‚Bezugnahmen‘ verschoben hat, welche Auswirkungen dies auf die Forschungspraktiken hatte und welche Potenziale damit für die Rekonstruktion der Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen verbunden sind.

Was Rieger-Ladich (2017, S. 38, Herv. i. Orig.) mit Blick auf das pädagogische Sprechen – etwa von Lehrpersonen über Schüler*innen – problematisiert, dass nämlich „eine Bezeichnung *von etwas als etwas* von einer autorisierten Sprecherin [...] soziale Folgen“ zeitigt, gilt selbstverständlich, zumal vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit entfalteten Theoriebezüge (vgl. Kapitel 3), auch für die sprachliche Konstruktion von Daten und das analytische Sprechen der Forscherin über ihre Daten. So machen Fritzsche und Tervooren (2012, S. 26) eindringlich auf „die Gefahr einer ‚Reifizierung‘, also Reproduktion und Festschreibung hegemonialer Differenzkonstruktionen“ in ethnografischen Untersuchungen aufmerksam, in denen die erforschte Praxis in den Worten Forschender zur Darstellung gebracht wird. Die Autorinnen plädieren dafür, Untersuchungsanlage und analytisches Vorgehen nicht vorab an (als relevant gesetzten) Differenzen auszurichten, sondern „die prozesshafte Herstellung sozialer Kategorien empirisch nachzuvollziehen“ (ebd.) und dabei insbesondere in der Beschreibung des differenzierenden Geschehens darauf zu achten, Differenzkategorien nicht „über die Maßen zu reifizieren“ (ebd., S. 31), d. h. mit Begriffen zu benennen, die Forschende vor dem Hintergrund ihres Wissens über das Feld deduktiv an die Daten herantragen. Auf zwei Strategien zur Vermeidung von Reifizierungen, die Fritzsche und Tervooren (2012) vorschlagen, möchte ich näher eingehen:

Zum einen gilt es, angesichts des ethnografischen Primats der induktiven Entwicklung von Kategorien, „den im Feld durch die Akteure vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen“ (Fritzsche & Tervooren 2012, S. 32) gegenüber zwar offen zu sein, aber „deren Typisierungen nicht einfach zu folgen“ (ebd.). Am Beispiel der Verschiebung meines Interesses von der (im Feld relevant gesetzten) Praktik des ‚gegenseitigen Helfens unter Schüler*innen‘ hin zu einer Ausarbeitung von Varianten von Bezugnahmen zwischen Schüler*innen, die durch Praktiken formiert werden, in denen sich Schüler*innen aufeinander und auf die Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen beziehen, habe ich in den vorhergehenden Abschnitten dieses Kapitels aufgezeigt, wie die von mir gewählten Auswertungsschritte eine Distanzierung von Felddeutungen ermöglichten – denn was im Feld und auch in der nachträglichen Sequenzierung des Datenmaterials als ‚Helfen‘, inklusive der Bedeutungen, die etwa im programmatischen Diskurs zum ‚gegenseitigen Helfen unter Schüler*innen‘, aber auch mit Alltags- ebenso wie mit soziologischen Theorietraditionen (vgl. Bender 2014 für eine kritische Übersicht zu verschiedenen Strukturtypen der Hilfe) mit dem Begriffsfeld ‚Helfen‘ (implizit) verbunden sind, gedeutet wird, kann sich in der Rekonstruktion als Ausrichten des Tuns von Schüler*innen an der unterrichtlichen Normativität erweisen (vgl. Kapitel 5.3). Es gilt also, den forschenden,

d. h. verstehenden, Blick im Feld nicht nur sukzessive zu fokussieren, sondern eben durch weiterzuentwickelnde Heuristiken und analytische Konzepte auch zu weiten, um ‚Hilfe‘-Praktiken in ihrer Bandbreite und Varianten, in denen in ihnen Bedeutung konstruiert wird, in den Blick bekommen zu können.

Zum anderen weisen die Autorinnen vor dem Hintergrund der Feststellung, „dass den Forschenden letztlich keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, die außerhalb eines machtvollen Diskurses über Differenz angesiedelt wären“ (Fritzsche & Tervooren 2012, S. 35), als Strategie aus, eigene „Benennungspraktiken“ (ebd.) zu reflektieren. Insofern diese Arbeit Praktiken im schulischen Unterricht analysiert, steht dem Versuch des Befremdens gleichwohl ein (akademisches und biografisches oder alltagstheoretisches) Wissen über Unterricht entgegen, demgegenüber sich nur schwer auf Distanz zu bringen ist (Kapitel 4.1). In meiner Analyse unterrichtlicher Praktiken habe ich versucht, naheliegende (und im Feld genutzte) Begriffe, um das zu beschreiben, was ich wahrnehme, und zu bezeichnen, was ich rekonstruiere, mit Bedacht zu gebrauchen: So nutze ich den Begriff ‚Arbeiten‘ als zusammenfassende, beschreibende Bezeichnung von Praktiken der Bearbeitung unterrichtlicher Anforderungen durch Schüler*innen; in den beforschten Unterrichtsphasen sind die Schüler*innen zumeist (lehrer*innenseitig) aufgefordert, Aufgaben(-bögen) zu bearbeiten – mit dem Begriff ‚Arbeitszeit‘ bezeichne ich eben diese Unterrichtszeit, in der Schüler*innen Aufgaben be-*arbeiten* (sollen). Der Begriff ‚Arbeit‘ wird in der beforschten Lerngruppe als Umschreibung für das unterrichtsbezogene Tun der Schüler*innen genutzt; er wird häufig im Morgenkreis genannt, wenn der Verlauf und die Inhalte des nachfolgenden Unterrichts sowie die Aufgaben der Schüler*innen benannt werden; so kündigen Lehrpersonen im Morgenkreis an, dass „*viel Arbeit angesagt*“ sei, oder vermerken für den Verlauf der Unterrichtszeit: „*Also meine Schüler arbeiten nebenan bitte mit dem Brüchelabor und helfen sich gegenseitig*“ (vgl. Kapitel 5.1.1). Der Begriff ‚Arbeit‘ wird daneben auch in Aufforderung(en) an Schüler*innen zur retrospektiven Reflexion des eigenen Tuns und des Tuns von Lehrpersonen genutzt, wenn der Auftrag für die „*Bilanzwoche*“ von einer Lehrperson folgendermaßen formuliert wird: „*Genau nächste Woche ist die Bilanzwoche. Und in der Bilanzwoche ziehen wir alle Bilanz, ihr für euch, wie hab’ ich das letzte halbe Jahr gearbeitet, ihr auch für uns [...] also wir kriegen von euch verbale Beurteilungen, wie zufrieden ihr mit unserer Arbeit seid*“ (vgl. Kapitel 5.1.4). Breidenstein und Menzel (2014, S. 190) kommen mit Blick auf die Bedeutung des Begriffs ‚Arbeit‘ für den individualisierten Unterricht zu dem Ergebnis, dass er – in unterrichtlichen Praktiken von denen, die an ihnen beteiligt sind – zur „Beschreibung von Gesamteindrücken genutzt [wird]“, insofern „[d]ie Dezentrierung des Unterrichts [...] es an dieser Stelle unmöglich [macht], die verschiedenen Tätigkeiten konkret zu benennen und aufzuzählen“ – und auch von Forschenden genutzt wird, um zu beschreiben, was sie beobachtend wahrnehmen (vgl. ebd.). Auch im beforschten Unterricht greifen die an ihm Beteiligten zuungunsten einer ausdifferenzierten Explikation des je individuellen Tuns der Schüler*innen zusammenfassend auf die Begriffe ‚Arbeit‘, ‚arbeiten‘, ‚Arbeitszeit‘ usw. zurück. In meinen Darstellungen des unterrichtlichen Tuns nutze ich also

zwar ebenfalls Begriffe aus dem semantischen Feld des Arbeitens, wie: ‚Arbeitsmaterial‘, ‚Arbeitsstand‘, ‚Arbeitsprozess‘, ‚Arbeitstempo‘, ‚Arbeitsplatz‘ usw., um das zu benennen, was ich in meinen Analysen im Detail beschrieben und rekonstruiert habe; ich nutze aber auch Strategien, um Reifizierungen zu vermeiden: So beschreibe ich beispielsweise, auf die Materialität von Praktiken fokussierend, was Schüler*innen mit welchen Artefakten tun, wenn sie ‚arbeiten‘ (oder: sich ‚arbeitend‘ zeigen), und rekonstruiere Differenzsetzungen⁹⁸ zwischen Schüler*innen am Datum, bevor ich in der analytischen Benennung eines performativ mit Relevanz versehenen Kriteriums (etwa, wenn Schüler*innen anderen Schüler*innen gegenüber den Status der Bearbeitung einer Aufgabe benennen/erfragen) den Begriff ‚Arbeitsstand‘ nutze; zudem habe ich eine Heuristik (vgl. Kapitel 3.1.3) entwickelt, die meinen Blick für Varianten der praktischen Konstitution von Differenz sensibilisiert, so dass ich das Kriterium ‚Arbeitsstand‘ nicht mit der Setzung verbinde, dass es Schüler*innen in eine Relation von besser-schlechter einordnet, sondern in der Analyse differenzierende Akte auf hierarchisierende Wertsetzungen hin und danach befrage, wie (bzw. ob) sich für die Beteiligten entlang der Differenzierung nach Arbeitsständen verschiedene, d. h. a-/symmetrisch verteilte, Möglichkeiten eröffnen, Deutungen durchzusetzen und Einfluss auf das Geschehen (und das Tun anderer) zu nehmen.

Ein weiteres Moment meiner Forschungspraktiken, auf das ich reflexiv Bezug nehmen möchte, betrifft die Größe (oder den Umfang) des Gegenstandes, auf den sich meine Analysen beziehen: Dass Praktiken als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 290) zu verstehen sind, habe ich im Zuge der Darstellung meiner Theoriebezüge (vgl. Kapitel 3) sowie in der vorangegangenen Darstellung meiner methodologischen Überlegungen aufgezeigt. Gleichwohl fällt im Verlauf der Analyse die Deutung und damit auch die Entscheidung darüber, ob das Geschehen, das analysiert wird, als Aktivität, die zu einer Praktik gehört, als einzelne Praktik oder als Gefüge mehrerer Praktiken gelten soll, nicht immer leicht – ebenso lässt sich der Stellenwert von Praktiken für Bezugnahmen zwischen Schüler*innen häufig erst mit der Rekonstruktion längerer Verläufe des beforschten Geschehens ermessen.

An einem Beispiel möchte ich dies kurz skizzieren: Der Schüler Silas initiiert in einer der analysierten Schlüsselszenen (vgl. Kapitel 5.2.1) mit der Frage „*Chris, wie weit bist du mit Mathe?*“ eine Bezugnahme zu seinem Mitschüler Chris. Diese Frage stellt aber nicht nur den Auftakt einer Bezugnahme dar, sie ist auch als Bestandteil der Herstellung von Passung zwischen beiden Schülern zu verstehen – denn erweist sich Chris als nicht weit genug im Prozess der Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben vorangeschritten, ist er nicht sinnvoll (mit Blick auf Silas’ Anliegen, ein Problem in dessen Arbeitsprozess, das in seiner Deutung nicht allein zu bearbeiten ist) ansprechbar. Chris scheint demgegenüber die Frage von Silas als Unterbrechung in

⁹⁸ So machen auch Rabenstein et al. (2013, S. 674) darauf aufmerksam, dass „zwischen ‚beobachteten Differenzen‘ und ‚im Feld praktizierten Differenzen‘ präzise zu unterscheiden ist“, insofern mit der forschenden Beobachtung auch immer die Zuschreibung von Differenz verbunden ist.

seinem Arbeitsprozess zu verstehen, wenn er Silas' Frage nicht beantwortet, sondern ihn auffordert zu warten („*Wart' kurz!*“). An Silas' Frage – und die nachfolgende Wartezeit – schließen sich weitere Praktiken an, in denen Silas und Chris die Weiterführung von Silas' Arbeitsprozess anbahnen, wenn sie ein Problem in dessen Arbeitsprozess bearbeiten. Ob das Initiieren von Bezugnahmen eine eigene Praktik darstellt, als Aktivität in Praktiken der Herstellung von Passung zwischen Schüler*innen oder als Auftakt einer Praktik, innerhalb derer Chris seinen Arbeitsprozess zugunsten der Problemlösung von Silas zurückstellt (worauf Chris' Reaktion hindeutet), zu verstehen ist, unterliegt, wie die Frage, in welchem Umfang das sich anschließende Geschehen zu analysieren ist, der Deutung der Forschenden

In meinem Forschungsprozess hat es sich als hilfreich erwiesen, in der Analyse auf das Konstrukt ‚Bezugnahme‘ zurückzugreifen und damit auf den Verlauf von (miteinander verbundenen) Praktiken, in denen Schüler*innen aufeinander Bezugnahmen, zu fokussieren; dabei schließe ich an die Überlegungen Hirschauers (2016, S. 59) an, nach denen die „sinnhafte Einheit“ von Praktiken durch ihre Beobachter*innen zu bestimmen ist, so dass der forschende Blick auf Praktiken „zwischen ›Mikro‹ und ›Makro‹ zu ›zoomen‹“ (ebd., S. 60) erlaubt: ‚Bezugnahmen zu initiieren‘ verstehe ich demgemäß ebenso wie ‚Passung herzustellen‘ als Praktiken, die in eine Bezugnahme zwischen Schüler*innen eingelagert sind und andere Praktiken begleiten, die sich auf die Arbeitsprozesse von Schüler*innen beziehen. Für die Forschungspraktiken außerhalb des Feldes bedeutet die Frage nach der Größe des Gegenstandes oder den Umfang der auszuwertenden Daten eine zeit- und arbeitsintensive Auseinandersetzung mit den Daten; so bilden häufig nicht „kleine[] Ausschnitte[] der Filme“ (Reh et al. 2015, S. 44; vgl. Reh 2012c, S. 163) die Grundlage für Szenische Beschreibungen und die Rekonstruktion von Adressierungsgeschehen, sondern eben auch Videografien, die sich über dreißig Minuten erstrecken. Die Entscheidung, (auch längere) Bezugnahmen hinsichtlich der Praktiken, die sie formieren, in den Blick zu nehmen, ermöglicht zugleich, in der Analyse auf weitere Praktiken, die in Bezugnahmen einziehen und diese zuweilen transformieren, und auf Modifikationen des Gefüges zueinander relationierter Positionen – über Praktiken hinweg – aufmerksam zu werden.

4.3 Resümee zur methodologischen und methodischen Anlage der Studie

In diesem Kapitel habe ich aufgezeigt, wie ich bei der Erforschung meines Gegenstandes – der Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in solchen unterrichtlichen Praktiken, in denen sie sich aufeinander und auf die Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben beziehen – vorgegangen bin und von welchen methodologischen Überlegungen ausgehend ich die Angemessenheit meines Vorgehens bestimmt habe. Dabei habe ich zunächst deutlich gemacht, inwiefern ethno-

grafische Forschungsstrategien mit der sozial- und gegenstandstheoretischen Bestimmung meines Gegenstandes korrespondieren und welche Methoden sie zu seiner Erforschung nahelegen (Kapitel 4.1). Sodann habe ich plausibilisiert, wie die videogestützte teilnehmende Beobachtung ermöglicht, mit größtmöglicher Offenheit auf feldspezifische Relevanzen aufmerksam zu werden, den forschenden Blick entlang von sukzessive entwickelten Heuristiken zu fokussieren und dabei selektiv zunehmend solche Daten zu erzeugen, von deren begründeter Auswahl ausgehend – in einem mehrstufigen Verfahren – Subjektpositionen und deren Relationen in unterrichtlichen Praktiken rekonstruiert werden können (Kapitel 4.2 und 4.3), und einzelne Aspekte des Forschungsprozesses reflektiert (Kapitel 4.2.4).

Deutlich wird, dass die Studie mit der Erforschung ihres Gegenstandes (und in ihrer Ergebnisdarstellung) nicht den Anspruch erhebt, Wirklichkeit abzubilden oder Wahrheit zu erzeugen, sondern die theoretische und methodische Konstruktion ihres Gegenstandes (vgl. Kelle 2013, S. 67) reflektiert und, gegenüber Anforderungen „standardisierter Sozialforschung“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 15), darauf setzt, das Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung transparent darzustellen und dabei auch Fragen der Reaktivität bei der Datenerzeugung zu reflektieren, beispielhaft Rekonstruktionen zu dokumentieren sowie Aussagen zur Geltungsreichweite von Ergebnissen zu machen (vgl. Reh 2012c, S. 153; Kelle 2013, S. 74).

Mit Blick auf den spezifischen Ausschnitt der im Unterrichtsgeschehen zu beobachtenden Praktiken, die im Fokus der vorliegenden Studie stehen, lässt sich die Anlage der vorliegenden Studie als fokussierte Ethnografie (vgl. Knoblauch 2005) charakterisieren, die ethnografische Forschungsstrategien mit einer rekonstruktiven Sequenzanalyse kombiniert: Zwar ermöglichte die Mitarbeit im Forschungsprojekt GemSe, meine Fragestellung zunächst offen zu entwickeln und über einen Prozess der zunehmenden Fokussierung zu schärfen. Die Auswahl der im Rahmen der vorliegenden Studie analysierten empirischen Daten folgt jedoch nicht dem Anspruch, beobachtend entdeckte Unterrichtspraktiken *in der Breite* darzustellen, sondern *spezifische* Praktiken im Unterricht, nämlich solche, in denen Schüler*innen in Planarbeitsphasen aufeinander und auf die unterrichtliche Aufgabenbearbeitung Bezug nehmen, zu beschreiben und in einer detaillierten Feinanalyse auf Distanz zu einem reifizierenden, das Vertraute nur wiedererkennenden Blick zu bringen.

Damit antwortet das Vorgehen bei der Analyse der dieser Studie zugrunde liegenden Daten auf beide Seiten der ‚Doppelstruktur‘ (vgl. Reckwitz 2008a) von Praktiken: Mit der Auswertung des erhobenen Datenmaterials geraten Praktiken ebenso in ihrem routinisierten Vollzug in den Blick, wie das in sie eingelassene, sie organisierende Wissen in der Rekonstruktion zueinander relationierter Subjektpositionen. Die Geltungsreichweite meiner Ergebnisse ist dabei aber – ausgehend von den dargestellten Forschungspraktiken – in verschiedener Hinsicht begrenzt: Das Datenkorpus ist selektiv, seine Konstitution begründet sich über einen engen thematischen Zuschnitt im Zuge der Fokussierung des forschenden Blicks entlang der (Weiter-)Entwicklung von Heuristiken auf spezifische Praktiken. Die Daten wurden ausgehend von Feldwissen, fortlaufenden Fallvergleichen und Kontrastierungen im

Forschungsprozess als Schlüsselszenen ausgewählt und bilden als Sample mit der Fokussierung auf eine dichte zeitliche Abfolge der Schlüsselszenen das beforschte Unterrichtsgeschehen nicht längsschnittlich ab: So ermöglicht das von mir gewählte Vorgehen, über den seriellen Vergleich ausgewählter Schlüsselszenen den Verlauf und die Verknüpfung von Praktiken in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen zu beschreiben und dabei spezifische, d. h. analytisch voneinander unterscheidbare Bezugnahmen zu bestimmen. Und mit den Ergebnissen meiner Feinanalysen, die sich auf die Rekonstruktion subjektivierender Momente in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen (und Lehrpersonen) richten, liegen Rekonstruktionen von Subjektpositionen vor, die Schüler*innen einnehmen und auf denen sie zueinander in je spezifischer Weise relationiert sind. Meine Analysen sind gleichwohl wenig sensibel für die Verfestigung spezifischer Positionen von Schüler*innen oder für Transformationen der dargestellten Praktiken (oder ihrer Bedeutung) im längeren zeitlichen Verlauf (wie eines oder mehrerer Unterrichtsjahre).

Die Darstellung der Ergebnisse meiner Analysen – zu denen ich innerhalb der beschriebenen Einschränkungen gekommen bin – ist Gegenstand des nachfolgenden fünften Kapitels der Arbeit.

5 Im Arbeiten bleiben, wieder ins Arbeiten kommen und ‚richtig‘ arbeiten im individualisierten Unterricht – Empirische Analysen

Ausgehend von der Frage nach den Subjektpositionen und Relationen, in die Schüler*innen in solchen Praktiken einrücken, in denen sie – im Feldverständnis – mit der Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben befasst sind und sich dabei auf andere Schüler*innen beziehen, stelle ich im Folgenden die Ergebnisse meiner Analysen von zwölf ausgewählten Schlüsselszenen aus der Planarbeit des beforschten Unterrichts einer Sekundarschulklasse dar.⁹⁹ Ein erstes – dieser Darstellung gewissermaßen vorgelagertes – Ergebnis der Auswertung meiner Daten ist, dass Praktiken des unterrichtlichen Arbeitens¹⁰⁰, in denen Schüler*innen sich aufeinander beziehen, spezifische, d. h. voneinander unterscheidbare Bezugnahmen zwischen den beteiligten Schüler*innen formieren (vgl. den Abschnitt ‚Zusammenhangsbildung‘ in

⁹⁹ Zum Aufbau der einzelnen Teilkapitel vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.2.3, Abschnitt: ‚Anlage der Darstellung der empirischen Analysen‘.

¹⁰⁰ Ich wähle Begriffe wie ‚Arbeiten‘ und ‚Arbeitszeit‘ mit Bedacht; sie stellen eine Referenz auf im Feld gebräuchliche Benennungen dar und sind nicht als analytische Begriffe misszuverstehen – denn was die Schüler*innen im beforschten Unterricht tun, wenn sie ‚arbeiten‘, stelle ich in meinen Analysen im Detail dar (vgl. die Reflexion zur Problematik der Reifizierung in Kapitel 4.2.4).

Kapitel 4.2.3). An dieses Ergebnis anschließend gruppiere ich die empirischen Analysen im Folgenden um die in ihnen zu rekonstruierenden Praktiken und die Bezugnahmen, die sie formieren.¹⁰¹

Mit der ersten Gruppe von Analysen, ‚Im Arbeiten bleiben: Progressionen absichern‘ (Kapitel 5.1), werden Bezugnahmen fokussiert, in denen Schüler*innen die Aufrechterhaltung ihrer Progression absichern. Diese Bezugnahmen reagieren auf Momente im unterrichtlichen Arbeiten, in denen die Aufrechterhaltung von Arbeitsprozessen gefährdet ist, wenn Schüler*innen bestimmte Informationen fehlen, und sie werden durch Praktiken formiert, in denen Schüler*innen einander informieren und sich beieinander rückversichern – und so den Fortgang ihrer Progressionen absichern.

Die zweite Gruppe von Analysen, ‚Wieder ins Arbeiten kommen: Die Weiterführung von Progressionen anbahnen‘ (Kapitel 5.2), nimmt demgegenüber Bezugnahmen in den Blick, in denen die Weiterführung von Arbeitsprozessen von Schüler*innen angebahnt wird. Diese Bezugnahmen reagieren auf Momente im unterrichtlichen Arbeiten, in denen die Progression von Schüler*innen von Problemen in deren Arbeitsprozessen unterbrochen wird, die (in der Deutung dieser Schüler*innen) nicht allein zu bearbeiten sind. Sie werden durch Praktiken formiert, in denen Schüler*innen ihre Mitschüler*innen in ihre Arbeitsprozesse involvieren und die Angesprochenen erklärend Lösungswege darlegen, das Wissen der anfragenden Schüler*innen prüfen oder diesen instruierend vorgeben, was zu tun ist, um im Arbeitsprozess voran zu schreiten; das bedeutet auch, dass Schüler*innen in diesen Praktiken etwas erklärt wird oder sie geprüft und darüber instruiert werden, was zu tun ist.

Bezugnahmen, in denen das unterrichtliche Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird, stehen im Zentrum der dritten Gruppierung von Analysen, ‚Richtig‘ arbeiten: Das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen‘ (Kapitel 5.3). Diese Bezugnahmen reagieren auf Momente im unterrichtlichen Arbeiten, in denen Schüler*innen aus Perspektive ihrer Mitschüler*innen nicht ‚richtig‘ arbeiten, und sie werden durch Praktiken formiert, in denen Schüler*innen das Tun ihrer Mitschüler*innen beobachten, als nicht der unterrichtlichen Normativität entsprechend deuten und werten – und jene Schüler*innen auf das ‚richtige‘ Arbeiten verweisen; das bedeutet auch, dass Schüler*innen von ihren Mitschüler*innen auf das ‚richtige‘ Arbeiten verwiesen werden und dass ihr Tun von Mitschüler*innen beobachtet, gedeutet und gewertet wird.

¹⁰¹ Die Darstellung meiner Ergebnisse nach unterscheidbaren Bezugnahmen, die durch für sie spezifische Praktiken formiert werden, ist also eine Konstruktion. Mit Bezug auf andere Ordnungskriterien könnten auch andere Zu-/Ordnungen erzeugt werden, beispielsweise könnten Praktiken des Initiierens von Bezugnahmen zusammengebracht werden unter der Frage, wie Schüler*innen untereinander Passung herstellen.

Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden und vergleichenden Darstellung der Ergebnisse der zwölf analysierten Schlüsselszenen – und fokussiert dabei auf die Bedeutsamkeit der rekonstruierten Praktiken für die Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen (Kapitel 5.4).

5.1 Im Arbeiten bleiben: Progressionen absichern

Mit den Analysen von Schlüsselszenen in dieser ersten Gruppe richte ich den Blick auf Bezugnahmen zwischen Schüler*innen (und zu Lehrpersonen), in denen Schüler*innen die Aufrechterhaltung ihrer Progression absichern. Anhand der Analysen von vier Schlüsselszenen zeichne ich die zentralen Praktiken nach, die diese Form der Bezugnahme ausmachen, und stelle dar, wie die beteiligten Schüler*innen in die – für diese Praktiken spezifischen – Positionen und Relationen einrücken.

In der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) zeige ich auf, wie diese Bezugnahmen als grundlegender Bestandteil der Arbeitszeit im beforschten Unterricht zu verstehen sind, insofern sich in ihnen Schüler*innen beieinander über – die Weiterarbeit absichernde – Informationen rückversichern und so die eigene Progression voranbringen, ohne die Progression der anderen zu unterbrechen. Ich rekonstruiere, wie in Praktiken des Erfragens und Abgleichens von Themen- und Aufgabenwahlen sowie Arbeitsständen ein synchrones Bearbeiten von Aufgaben vorbereitet wird, in dessen Verlauf sich zwei Schülerinnen gegenseitig über die Angemessenheit ihrer Aufgabenlösungen rückversichern und dabei die eigene und die Progression der anderen voranbringen: Im Zentrum der ersten Analyse stehen also kollektive Bezugnahmen der Schüler*innen am Gruppentisch *und* die exklusive Informations-Dyade zweier Schülerinnen. Mit der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ (Kapitel 5.1.2) erweitere ich die Ergebnisse der ersten Analyse, indem ich eine Bezugnahme in den Blick nehme, in der – ausgehend von verschiedenen Praktiken der Absicherung von Wissen – ein Artefakt (Hefter), als schriftlich fixiertes, gesichertes Wissen seines Besitzers zur Grundlage einer kollektiven Vergewisserung über Aufgabenergebnisse wird. In der Analyse der Schlüsselszene „Keiner darf so weit sein wie ich“ (Kapitel 5.1.3) konturieren sich die Grenzen der schüler*innenseitigen Absicherung von Progressionen: In der Bezugnahme pendeln zwei Schüler zwischen distanzierenden und stabilisierenden Bewegungen, eine fortlaufende Absicherung der Progression beider stellt sich nicht ein. Sodann kontrastiere ich meine Ergebnisse zu den Bezugnahmen zwischen Schüler*innen mit der Schlüsselszene „Zeig mal, was de kannst“ (Kapitel 5.1.4): Ich rekonstruiere, wie das Informieren bei Lehrpersonen für einen Schüler mit Wartezeiten verbunden ist, die das Voranbringen seines Arbeitsprozesses unterbrechen. Abschließend führe ich die zentralen Ergebnisse der dargestellten Analysen in einer vergleichenden Darstellung zusammen (Kapitel 5.1.5).

5.1.1 Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?

Im Zentrum der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ steht das Geschehen um die beiden Schülerinnen Lisa und Frieda am Gruppentisch in der Unterrichtszeit nach dem Morgenkreis: Lisa und Frieda informieren einander im Rahmen einer exklusiven Dyade fortwährend darüber, was sie tun und was zu tun ist – und sichern dabei die je eigenen Arbeitsprozesse ab. Die Analyse dieser Schlüsselszene macht außerdem auf eine Vielzahl weiterer Praktiken aufmerksam, die das Tun der Schüler*innen am Gruppentisch in der beforschten Lerngruppe ausmachen: Die Schüler*innen sind in Praktiken der kollektiven Bezugnahme aufeinander und in Praktiken der individuellen Aufgabenbearbeitung, in Praktiken des Synchronisierens von Arbeitsprozessen sowie in solche Praktiken eingebunden, in denen der Arbeitsprozess nur eines*r Schülers*in in den Fokus der gemeinsamen Aufmerksamkeit rückt.

In dieser Phase des Unterrichts, im Stundenplan¹⁰² der Klasse sind die Unterrichtsfächer „Mathe“ und „Englisch“ verzeichnet, sind die Schüler*innen der Lerngruppe zunächst aufgefordert, ihre Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben zu planen und darauffolgend Aufgaben zu bearbeiten. Herr Weber, eine der beiden anwesenden Lehrpersonen, hatte im Morgenkreis angekündigt, dass „*viel Arbeit angesagt*“ sei für diejenigen Schüler*innen, „*die Terme vereinfachen sollen*“, und dass diejenigen, „*die mit Brüchen fertig sind*“, „*einen kleinen Test schreiben*“ oder „*zu den Termvereinfachungen übergehen*“ können. Er schließt mit der eindringlichen Formulierung: „*Und die anderen, bitte wirklich eure Arbeiten in Mathe angeben*“. Für einen weiteren Teil der Lerngruppe hatte die ebenfalls anwesende Lehrkraft Frau Stahl im Anschluss andere Aufgaben angekündigt: „*Also meine Schüler arbeiten nebenan bitte mit dem Brüchelabor und helfen sich gegenseitig*“; diese Schüler*innen sollen, wenn sie mit dem Heft zum Brüchelabor¹⁰³ fertig seien, zu einem „*Folgeheft*“ übergehen „*und dann wäre da auch 'n Test dran*“. Mit den Worten: „*Okay, das war's*“, beendet Frau Stahl ihre Ausführungen und setzt hinzu: „*Und jetzt erstmal Planer schreiben, ihr habt noch sechs Minuten Zeit*“.¹⁰⁴

¹⁰² Vgl. die Feldnotiz BS 20120116A1 FN JSt.doc und das Felddokument BS 20120109 A1 FD Stundenplan GT JSt.pdf.

¹⁰³ Bei dem „Brüchelabor“ handelt es sich um einen Karton, der eine Vielzahl von Plastikteilen enthält, die mathematische Brüche repräsentieren und zusammen je ein Ganzes, d. h. einen Kreis, ergeben. Im Karton befinden sich mithin zwei Halbkreise, drei Drittelkreise, vier Viertelkreise bis hin zu vierundzwanzig Vierundzwanzigstel-Kreisstückchen. Das Brüchelabor kommt im Unterricht der beforschten Lerngruppe in Kombination mit Arbeitsbögen zum Einsatz, auf denen Textaufgaben verzeichnet sind, die mit Hilfe der Bruchteile zu bearbeiten sind und eine Selbstkontrollfunktion beinhalten.

¹⁰⁴ Vgl. die Videografie BS 20120116 A1 V2 JSt.mov.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videograferten, etwa 30-minütigen Situation¹⁰⁵ stelle ich die Fall-Geschichte in sechs Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

*An ihren Plätzen am Gruppentisch sitzen schon Lisa und Jens, beide haben ihre „Planer“ vor sich. Nach und nach kommen auch Frieda und drei weitere Schüler – Theo, Piet und der Besuchsschüler¹⁰⁶ – dazu und setzen sich. Die Schüler*innen bestücken den Tisch nach und nach mit Arbeitsmaterialien, die sie aus ihren Taschen und den Fächern im Raum holen, bis der Tisch richtig voll ist mit den sechs Schüler*innen, den Federtaschen, Papierstapeln und Planern sowie einer Jacke, die zentral auf dem Tisch liegt. Frieda, die neben Lisa sitzt, räumt noch in der Tasche, die sie auf dem Schoß hat – ab und an schaut sie dabei zu Lisa und auf deren Material. Beide Schülerinnen wispern¹⁰⁷ miteinander und Frieda kommentiert: „Das habe ich schon am ersten Tag gemacht“. Während Lisa schon beginnt, in ihren Planer zu schreiben, entnimmt Frieda schließlich ihrer Tasche eine Federtasche, die sie vor sich auf den Tisch legt.*

Im Kontrast zu anderen Schüler*innen, die erst zum Tisch kommen und sich einrichten, zeigen sich Lisa und Jens zu Beginn der Situation als Schüler*innen, die den Übergang zwischen Morgenkreis und anschließender Unterrichtszeit zügig vollziehen und sich mit dem „Planer“ beschäftigen. Die Situation scheinen beide als eine zu deuten, die auf die (planende) Vorbereitung der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben angelegt ist, in der sie zugleich bereits „arbeiten“, oder mit anderen Worten: in Praktiken des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben involviert sind – insofern auch das ‚Planer Schreiben‘ als im Morgenkreis von den Lehrpersonen eingeforderte unterrichtliche Aufgabe zu verstehen ist. Diese Situationsdeutung ruft einen normativen Horizont auf, in dem als angemessenes Tun erscheint, zügig in ein – die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsaufgaben vorbereitendes – Arbeiten zu kommen. Auch Frieda und die anderen Schüler am Tisch zeigen sich im Einrichten ihres Arbeitsplatzes auf die Vorbereitung des Arbeitens ausgerichtet, sie wirken dabei allerdings – noch im Tun begriffen – langsamer als Lisa und Jens.

Die räumliche Nähe von Lisa und Frieda, die sich mit Friedas Einnahme ihres Platzes neben Lisa einstellt, ermöglicht beiden Schülerinnen, sich leise, vom Kameratelefon nicht einzufangen und vielleicht auch von den Mitschüler*innen nicht

¹⁰⁵ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

¹⁰⁶ Der Begriff ‚Besuchsschüler‘ bezeichnet hier einen Schüler, der nicht regulär Schüler der befragten Lerngruppe ist, sondern besuchsweise am Unterricht teilnimmt.

¹⁰⁷ Der genaue Wortlaut ist nicht am Material zu klären.

zu verstehen, zu besprechen und dabei ist es Frieda möglich, Lisas Notizen im Planer einzusehen. Friedas körperliche Ausrichtung auf Lisas Planer und ihre Aussage („*Das habe ich schon am ersten Tag gemacht*“) deuten darauf hin, dass sich beide über den jeweiligen Status hinsichtlich einer, ihnen gemeinsamen, unterrichtlichen Aufgabe austauschen. Von welcher Schülerin die Thematisierung des Standes der Aufgabebearbeitung ausging, ist am Material nicht zu klären – beide scheinen einander gleichwohl als Aufgabengleiche zu adressieren, die sich über ihre Progression hinsichtlich unterrichtlicher Aufgaben in Kenntnis setzen. Insofern Frieda dabei für sich geltend macht, eine Aufgabe bereits zu einem frühen Zeitpunkt („*schon am ersten Tag*“) erledigt zu haben, positioniert sie sich als zügig arbeitende Schülerin, die zugleich reflexiv den Verlauf ihres Arbeitsprozesses kommentiert. Diese Selbstpositionierung markiert neben dem Arbeitsstand auch schnell/langsam im Arbeitsprozess voranzuschreiten als Unterscheidungskriterium zwischen Schüler*innen, das diese graduell entlang des Kriteriums Arbeitstempo differenziert. Im Austauschen über Arbeitsstände können die beiden Schülerinnen füreinander demnach als Orientierung über den Stand der eigenen Progression und das Arbeitstempo, ob sie also im zeitlichen Vergleich weit oder weniger weit vorangeschritten sind, fungieren – an dieser Stelle ist (angesichts der Datenlage) jedoch nicht zu klären, ob damit die Relation zwischen Frieda und Lisa transformiert, ob eine Differenz zwischen beiden betont wird.¹⁰⁸ Ihre bereits zu Beginn der Situation aufgerufene Positionierung als Schülerin, die zügig(er) den Wechsel von Unterrichtsphasen vollzieht und sich (planend) ihrem Arbeitsprozess zuwendet, etablierend, lässt Lisa dabei Friedas Blicke und Ansprache zu, verweilt aber mit ihrer Aufmerksamkeit beim eigenen Tun. Die zuvor rekonstruierte Situationsdeutung der Schüler*innen am Gruppentisch lässt sich mit Blick auf die Bezugnahme von Frieda und Lisa aufeinander, dem Austauschen über Arbeitsstände und Arbeitstempo, erweitern: Die Selbstpositionierungen über die Fokussierung auf den eigenen Arbeitsprozess und den normativen Horizont, dass nämlich Unterrichtsaufgaben zügig zu erledigen sind, etablierend, scheint neben der (mehr oder weniger zügig sich vollziehenden) planenden Vorbereitung des eigenen Arbeitsprozesses nun auch angemessen, dass Schüler*innen sich über den Arbeitsstand anderer informieren bzw. andere über den eigenen Arbeitsstand informieren und damit füreinander – eben über Arbeitsstand und Arbeitstempo – graduell unterschiedlich, oder: ähnlich, erscheinen. Die Bezugnahme der Schülerinnen Frieda und Lisa aufeinander lässt sich dabei als auf Exklusivität hin angelegte Dyade deuten, insofern in das Flüstern einerseits und die Thematisierung von Gemeinsamkeit andererseits eine Besonderung von den anderen am Tisch anwesenden Schülern eingelassen ist.

¹⁰⁸ Zugleich liegt es nahe, die Art und Weise, wie Frieda sich positioniert, als Betonung von Ähnlichkeit (nicht von Unterschiedlichkeit) zwischen beiden Schülerinnen zu lesen, insofern sich Lisa in der Situation schon zuvor als zügig arbeitende Schülerin zeigte.

Episode II

Nun kommt auch Frau Stahl an den Tisch. Sie fragt, wem die Jacke (die auf dem Tisch liegt) gehöre, und sorgt, nachdem jemand¹⁰⁹ den Besitzer („Jan“) genannt hat, dafür, dass „die Jacke bitte vom Tisch runter“ kommt, bevor sie sich dem Besuchsschüler zuwendet und mit ihm die Nutzung eines Bruchrechnen-Brettes¹¹⁰ bespricht.¹¹¹ Während Lisa in ihrem Planer schreibt, sind Frieda und die anderen Schüler am Tisch der Interaktion zwischen Frau Stahl und dem Besuchsschüler zugewandt. Als deren Erklärung ins Stoppen kommt, fragt Piet: „Was suchen Sie jetzt?“ und Frau Stahl antwortet: „Nach einem Drittel“. Kurz darauf fragt sie: „Sieht jemand von euch ein Drittel?“. Schließlich findet sie das entsprechende Plättchen und wendet sich wieder dem Besuchsschüler zu; unterdessen tritt Herr Weber, der andere anwesende Lehrer im Raum, an den Tisch, spricht kurz mit Theo, und geht dann wieder. Als auch Frau Stahl sich zum Geben bereit macht, spricht Theo sie an und beide halten kurz Rücksprache. Während Frieda das Geschehen verfolgt, holt sie ihren Planer und einen Ordner hervor, und auch Lisas Blick schweift ab und an zu dem Geschehen, bis die Lehrerin den Tisch verlässt.

Als die Lehrerin Frau Stahl zum Gruppentisch kommt, wendet sie sich mit der Frage, wem die Jacke gehöre, an die Tischöffentlichkeit und fordert dann ein, dass die Jacke vom Tisch genommen wird. Die Situation am Tisch markiert sie damit zunächst als eine, in der der Tisch nicht mit (großen) Kleidungsstücken belegt sein soll. Die Herstellung einer angemessenen Ordnung der Dinge auf dem Tisch könnte als Praktik auf eine normative Vorstellung der unterrichtlichen Arbeitsatmosphäre verweisen, in der etwa die Tischfläche für die Dinge des unterrichtlichen Arbeitens vorbehalten sein soll. Die Lehrerin bringt damit eine mit der, im Etablieren begriffenen, Ausrichtung der Schüler*innen am Gruppentisch auf das Vorbereiten ihrer Arbeitsprozesse partiell konkurrierende Deutung der Situation ein, in der die Herstellung einer angemessenen Ordnung der Dinge auf dem Tisch der Ausrichtung der Schüler*innen auf ihre Arbeitsprozesse vorgeordnet ist; die Lehrerin positioniert sich dabei als Person, der die Deutung, welche Dinge (nicht) auf dem Tisch liegen dürfen, obliegt und die diejenigen, die sie am Tisch vorfindet, die Gruppe von Schüler*innen also, zur Durchsetzung ihrer Deutung aufrufen kann. Die Schüler*innen werden in dieser tischöffentlichen Ansprache als welche adressiert, die zwar kollektiv für die Ordnung der Dinge am Tisch zuständig sind, ihre Zuständigkeit aber bislang (denn die Jacke liegt ja auf dem Tisch) nicht eingelöst haben, und deren derzeitige Tätigkeit (bspw. den Planer auszufüllen) eben dieser Zuständigkeit

¹⁰⁹ Es ist eine Stimme aus dem Off zu hören, vermutlich spricht hier Piet.

¹¹⁰ Anders als die anderen Schüler*innen am Tisch, vor denen Blöcke und (geheftete) Arbeitsbögen liegen, hat der Besuchsschüler ein ‚Bruchrechnen-Brett‘ vor sich, d. h. einen größeren Holzrahmen, in dem verschiedene Zahlenfelder angeordnet sind und der zum Teil mit kleinen Plastikplättchen belegt ist; einige Plättchen liegen um das Brett herum auf dem Tisch verteilt.

¹¹¹ Zugunsten der Fokussierung auf das Geschehen um Lisa und Frieda kürze ich hier, wie auch an anderen Stellen in der Fall-Geschichte, die Darstellung dessen, was am Tisch (noch) geschieht, indem ich es zusammenfassend beschreibe.

nachzuordnen ist. Diese Positionierung der Schüler*innen scheint performativ wirksam: Prompt wird der Besitzer der Jacke genannt, dann gerufen und dann nimmt er seine Jacke vom Tisch.

Auch die dyadisch angelegte Bezugnahme¹¹² von Frau Stahl auf den Besuchsschüler fokussiert die Aufmerksamkeit der Schüler*innen am Tisch. Was auf dem Tisch liegt, ist ebenso wie diejenigen, die am Tisch sitzen oder stehen, und das, was am Tisch gesagt wird (sofern es nicht geflüstert ist), angesichts der räumlichen Situierung der Wahrnehmung aller – also: der Tischöffentlichkeit – ausgesetzt. Insofern ist eine kollektive Bezugnahme auf das, was am Tisch geschieht, in besonderer Weise nahegelegt – insbesondere, wenn eine Person (mit einer anderen) spricht.¹¹³ Wenngleich in die Bezugnahme zwischen Lehrerin und Besuchsschüler zunächst keine – sprachliche – Adressierung der anderen Schüler*innen eingelassen ist, positionieren sich diese dennoch (möglicherweise die zuvor aufgerufene kollektive Zuständigkeit für die Ordnung der Dinge auf dem Tisch aufrechterhaltend) als zugewandt: Während Frieda das Geschehen verfolgt und zugleich in Praktiken des Vorbereitens ihres Arbeitsprozesses verbleibt, wenn sie derweil ihrer Tasche Arbeitsmaterialien entnimmt, wendet sich Lisa zwar partiell der dyadischen Bezugnahme der Lehrerin zum Besuchsschüler zu, bleibt jedoch insgesamt schreibend auf ihren Planer fokussiert. Demgegenüber positioniert sich Piet mit seiner Frage („*Was suchen Sie jetzt?*“), die als Angebot einer Unterstützung dessen, was Frau Stahl tut, zu verstehen ist, als mit-zuständig für – wie sich herausstellt – das Finden des fehlenden Plättchens – und damit in gewisser Weise auch für das Gelingen der Einweisung des Besuchsschülers in das Bruchrechnen-Brett oder: die Ermöglichung seines Arbeitsprozesses. Und diese Mit-Zuständigkeit der Schüler*innen für das Arbeiten anderer fordert Frau Stahl mit der Frage an die Tischöffentlichkeit („*Sieht jemand von euch ein Drittel?*“) auch im Verlauf des Geschehens ein und etabliert damit eine Normativität, nach der Schüler*innen (am Tisch) als Kollektiv ansprechbar und nicht nur für die Ordnung am Tisch zuständig gemacht werden können, sondern auch mit-zuständig für die gelingende Einweisung des Besuchsschülers (und damit auch für die Anbahnung seiner Auseinandersetzung mit dem Bruchrechnen-Brett) sind.

¹¹² Praktiken der dyadischen Bezugnahmen von Lehrpersonen auf Schüler*innen stehen nicht im Fokus der Analyse, daher wird an dieser Stelle auf eine detaillierte Darstellung verzichtet. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass die Zuwendung der Lehrerin zum Besuchsschüler diesen von den anderen Schüler*innen, die am Tisch sitzen, differenziert: Diese sind eben – im Kontrast – nicht Adressat*innen einer Einweisung in Lernmaterial durch eine Lehrperson, sondern zur Planung ihrer Aufgaben(bearbeitung) aufgerufen und erscheinen damit als im Umgang mit dieser unterrichtlichen Anforderung erfahrene Schüler*innen antizipiert.

¹¹³ Gedankenexperimentell wäre vorstellbar, dass die Lehrerin, während sie sich dem Besuchsschüler zuwendet, die Schüler*innen auf ihre individuelle Auseinandersetzung mit den Aufgaben verweist und damit die konkurrierenden Anforderungen in der Situation relativiert. Insofern dies ausbleibt, scheinen Praktiken der Fokussierung auf das eigene Tun oder exklusive, dyadisch organisierte Bezugnahmen von Schüler*innen aufeinander in besonderer Weise prekär bzw. nur mit Aufwand aufrecht zu erhalten.

Die graduell intensive(re) Zuwendung der Schüler*innen zu den eigenen Arbeitsmaterialien (d. h. dem eigenen Arbeitsprozess) und/oder zum Geschehen um die Lehrerin und den Besuchsschüler lässt sich demgemäß als Ausdruck der Vermittlung kontrastierender Anforderungen (die mit den beiden rekonstruierten Situationsdeutungen einhergehen) verstehen, insofern die Zuständigkeit für das Eigene, die mit der Praktik des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben korrespondiert, mit der Mit-Zuständigkeit für andere(s) der (tischöffentlichen) Praktik der Zuwendung zu Arbeitsprozessen anderer konkurriert und eine (partielle) Abwendung vom kollektiven Geschehen für Lisa und Frieda nur im Modus einer (mehr oder weniger) beiläufigen Zugewandtheit möglich zu sein scheint.

Episode III

Frieda wendet sich ihrem Planer zu. Dann fragt sie Lisa: „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“. Lisa antwortet, sich Frieda zuwendend: „Ja, Bruchrechnen eins“. Während Frieda nun etwas in ihren Planer schreibt, schlägt Lisa ihren Planer zu, legt sich mit dem Oberkörper darauf. Kurz schalten sich die beiden in ein tischöffentliches Gespräch über einen anstehenden Ausflug mit der Klasse ein, Frieda hat den Planer noch vor sich. Dann endet das Gespräch am Tisch und Frieda, wieder auf ihren Planer fokussiert, murmelt: „Okay, jetzt kommt“; Lisa fragt abrupt: „Ist jetzt Englisch?“ und Frieda antwortet: „Nein“. „Mathe“ beantwortet Lisa sich ihre Frage dann selbst. Lisa entnimmt ihrem Ordner Blätter, die sie Frieda übergibt – so als ob sie diese für Frieda aufbewahrt hätte – und Frieda legt die Blätter in ihre Tasche. Dann nimmt Lisa ihre Bruchrechnen-Arbeitsbögen und ein Blatt, auf dem Aufgaben handschriftlich geschrieben sind, aus dem Ordner und beginnt zu murmeln; vielleicht liest sie vor, was auf dem Blatt steht. Frieda blättert währenddessen in ihrem Ordner und sagt dann leise: „Du darfst auch warten, ne. Ist nicht verboten“. Ohne aufzuschauen antwortet Lisa: „Aber ich bin schon weiter als du“, und beginnt auf ihr Rechenblatt zu schreiben.

Mit der körperlichen Ausrichtung auf ihren Planer zeigt sich Frieda als auf ihre Arbeit (hier: das retro- oder prospektive Ausfüllen des Planers) ausgerichtet; ihre Frage nach der Bezeichnung eines bestimmten Artefakts („Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“) könnte sich demgemäß auf ein Artefakt des Unterrichts beziehen – dessen Namen sie für die Aufrechterhaltung ihrer Auseinandersetzung mit dem Planer benötigt. Zwar ist in die Frage keine direkte Ansprache eingelassen, denn Frieda könnte sich an die Tischöffentlichkeit wenden, sie entwirft gleichwohl ein Gegenüber, der*die über die erfragte Information verfügt (also mit dem Heft vertraut ist) und bereit ist, die erfragte Information zu geben. Insofern Frieda dabei auf eine Vertrautheit mit dem Heft verweist, die sie selbst einschließt („wir“), erscheint die erfragte Bezeichnung als Wissen derjenigen, die – wie sie – mit dem Heft vertraut sind, also im weitesten Sinne aufgabengleich sind, und als Wissen, über das sie im Prinzip auch verfügt, das sie situativ aber nicht abrufen kann. Die bislang für das Geschehen am Gruppentisch rekonstruierten Situationsdeutungen und deren Normativität behalten dabei Gültigkeit: Für Schüler*innen erscheint in der Situation

angemessen, sich den eigenen unterrichtlichen Aufgaben ebenso wie den Arbeitsprozessen anderer zuzuwenden – sich also für den Arbeitsprozess anderer Schüler*innen mit-zuständig zu zeigen, wenn diese zugunsten der Absicherung der eigenen Progression Informationen einholen. Die Differenz, entlang derer sich die Positionen unterscheiden, die in Friedas Frage entworfen werden, erscheint graduell und momenthaft: Es geht bei der erfragten Information um die Aktualisierung von etwas, das schon gewusst wurde, aber situativ nicht abrufbar ist. Mit ihrer Antwort („Ja, Bruchrechnen eins“) zeigt sich Lisa angesprochen: Sie führt die zuvor initiierte exklusive Dyade fort und übernimmt die in Friedas Frage eingelassene Positionierung als aufgabengleiche, mit-zuständige Mitschülerin, die aufgefordert ist, eine Information zu geben; dabei wendet sie sich Frieda, anders als zuvor, auch körperlich zu und bestätigt deren Situationsdeutung. Passend dazu positioniert sich auch Frieda weiterhin als auf die eigene Arbeit hin ausgerichtet – sie schreibt in ihren Planer.

Wenn Lisa nun in der Folge das Artefakt Planer zugeschlagen unter dem eigenen Oberkörper verbirgt, scheint sie körperlich das Ende der Arbeit an diesem anzuzeigen. Das folgende Gespräch am Gruppentisch verweist auf eine inhaltliche Nähe zur Planungstätigkeit, die mit dem Artefakt Planer verbunden ist – es geht um einen anstehenden Klassenausflug. Auch nachdem die Lehrerin den Gruppentisch verlassen hat, bleibt also die beiläufige kollektive Bezogenheit der Schüler*innen aufeinander bestehen und die Situation wird von den Schüler*innen weiterhin als eine gedeutet, in der sie neben der Fokussierung auf das eigene Tun fortlaufend eine tischweite Öffentlichkeit herstellen bzw. sich im Modus der Beiläufigkeit beteiligen können und ihre Beteiligung aber auch – genauso beiläufig – zugunsten der Fokussierung auf die Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben wieder einstellen können.

Während sich anschließend Frieda planend ihrem Tun zuwendet („Okay, jetzt kommt“), fragt Lisa, ob nun eine Englisch-Arbeitsphase anstehe („Ist jetzt Englisch?“). Das zuvor von Frieda ausgehende Einholen von Informationen setzt sich damit aufseiten Lisas fort: Auch Lisa zeigt sich auf ihr unterrichtliches Tun gerichtet und auch sie holt eine – für das Weiterarbeiten relevante – Information ein, die per se gewusst, situativ aber nicht abrufbar scheint. Dabei fügt sich Lisas Frage in die Markierung der Situation als Ende der einen bzw. Beginn einer anderen Unterrichtsphase ein: Es gilt nun, die zu bearbeitenden Aufgaben zu wählen und in eine weitere Arbeitsphase einzutreten; andere Fokussierungen, wie etwa nicht an Unterrichtsaufgaben zu arbeiten, erscheinen dabei nicht als Option. Wie zuvor Friedas Frage könnte sich auch Lisa nun an die Tischöffentlichkeit richten – aber wie zuvor zeigt sich auch jetzt die andere angesprochen, wenn Frieda antwortet („Nein“). Auch wenn sich Lisa ihre Frage nun selbst beantwortet („Mathe“) positionieren sich beide Schülerinnen in der vorliegenden Situation doch fortwährend exklusiv für das, den Arbeitsprozess der anderen aufrechterhaltende, Informieren der je anderen zuständig – in das sich ebenso das folgende Weitergeben von Arbeitsblättern einordnet. Die Schülerinnen etablieren eine Situationsdeutung, nach der in der Unterrichtszeit gearbeitet, sich aber eben auch im Rahmen einer exklusiven Zuwendung gegenseitig

so informiert wird, dass Arbeitsprozesse aufrechterhalten werden können. Diese Deutung scheint sich an einer Normativität zu orientieren, die lauten könnte: Schüler*innen sind einander Ansprechpartner*innen, wenn es um die Weitergabe von Informationen geht, die die Fortführung der eigenen Progression ermöglichen, und zu ansprechbaren Informationsträger*innen werden sie füreinander durch ein – per se – geteiltes Wissen (über die Bezeichnungen von Material oder über den Unterrichtsverlauf), das für die*den sich Informierende*n im Moment des Fragens nicht verfügbar ist.

Als Frieda im weiteren Verlauf der Situation Lisa, die sich derweil an ihren Mathematikaufgaben arbeitend zeigt, zu warten auffordert („*Du darfst auch warten, ne. Ist nicht verboten*“), erweitert sie die etablierte Deutung der Situation: Die schon zuvor betonte Gemeinsamkeit (Aufgaben- und Fachgleichheit) beider Schülerinnen erneuert aufrufend, entwirft sie einen Arbeitsmodus, in dem beide ihr unterrichtlichen Tun (die Bearbeitung ihrer Aufgaben) synchronisieren. Frieda positioniert sich damit als im Vergleich zu Lisa langsamere Schülerin, der an einer gleichzeitig sich vollziehenden Progression in der folgenden Unterrichtsphase gelegen ist. Dabei antizipiert sie aufseiten Lisas einen passenden¹¹⁴ Arbeitsstand (an den gleichen Aufgaben) und dass jene die Bearbeitung ihrer Aufgaben zugunsten eines gleichzeitigen Voranschreitens beider Schülerinnen im Arbeitsprozess zurückstellt. Sinnvoll erscheint die Aufforderung zu warten indes nur, wenn sie prospektiv auf die Aufrechterhaltung der Dyade, in der bislang gegenseitig Informationen eingeholt und gegeben wurden, zielt: Ein synchron organisierter Arbeitsprozess der Schülerinnen an den gleichen Aufgaben könnte beiden ermöglichen, sich fortlaufend in Bezug auf Fragen, die die Aufgabenbearbeitung betreffen, zu verständigen. Dieser Aufforderung und der eingelassenen Adressierung begegnet Lisa mit dem Hinweis auf den vorangeschrittenen Stand ihrer Auseinandersetzung mit den unterrichtlichen Aufgaben („*Aber ich bin schon weiter als du*“). Sie weist damit Friedas Positionierung als passende Arbeitspartnerin nicht per se zurück, sondern deren Prämisse – den passenden Arbeitsstand. Auf Frieda zu warten, hieße für Lisa, nicht nur auf das Ende von deren Beschäftigung mit dem Planer, sondern eben auch darauf zu warten, dass diese den gleichen Arbeitsstand hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Mathematikaufgaben erreicht; dies erscheint jedoch in Lisas Situationsdeutung nicht angemessen. In der Unterrichtszeit ist zügig zu arbeiten, anstatt zu warten, könnte die Norm lauten, auf die Lisa referiert, wenn sie den höheren Stellenwert der eigenen Progression gegenüber der Aufrechterhaltung der Informations-Dyade (und des prospektiv entworfenen, gleichzeitigen Tuns der Schülerinnen) markiert – und die Differenz zwischen beiden Schülerinnen hinsichtlich ihres jeweiligen Arbeitsstandes markiert die Grenze ihrer Passung als Arbeitspartnerinnen.

¹¹⁴ Gedankenexperimentell erscheint die Aufforderung zu warten dann sinnvoll, wenn Frieda hier auf das Beenden der planenden Vorbereitung (Planer schreiben) referiert und in Aussicht stellt, dass anschließend gleichzeitig an gleichen Aufgaben gearbeitet werden kann.

Episode IV

Wieder entspinnt sich ein Gespräch am Tisch und Herr Weber, der am Nebentisch sitzt, beugt sich herüber – die Schüler*innen sollen leiser sein. Auch dieses Gespräch verebbt, Lisa wendet sich ihren Arbeitsbögen zu. Dann geht Frieda zum Regal am Fenster und holt dort Arbeitsbögen aus ihrer Materialkiste. Sie blättert diese am Platz durch und schaut dabei, wie um sich zu orientieren, woran diese arbeitet, auch auf Lisas Arbeitsbögen. Kurz darauf fragt sie: „Stehst du Lisa drauf?“, Lisa blickt auf und beide flüstern¹¹⁵ kurz über Lisas Kettenanhänger, an dem diese bereits eine Weile herumgespielt hatte. Nun wendet sich Lisa Friedas Arbeitsbögen zu und fragt: „Bist du da?“ – „Ja“, antwortet Frieda und Lisa zeigt mit dem Füller auf ihren eigenen Arbeitsbogen, sie kommentiert: „Das habe ich jetzt schon geschafft“.

Am Tisch entflammt erneut ein Gespräch und endet wieder, als Herr Weber interveniert: Nicht die kollektive Bezogenheit der Schüler*innen am Gruppentisch wird dabei vom Lehrer problematisiert, sondern deren Lautstärke – ähnlich wie zuvor Frau Stahl zeigt sich auch in dieser Situation eine Lehrperson für die Herstellung einer angemessenen Arbeitsatmosphäre (hier mit Blick auf die Lautstärke am Tisch bzw. im Raum) im Unterricht zuständig.

Frieda macht sich zum Bearbeiten der Mathematikaufgaben bereit, dass sie sich dabei über Lisas Arbeitsstand zu vergewissern scheint, kann als Referenz auf die zuvor verhandelte Passung beider Schülerinnen verstanden werden. Im Anschluss entwickelt sich ein kurzes Gespräch zwischen den beiden Schülerinnen – es geht um Lisas Kettenanhänger („Stehst du Lisa drauf?“). Diese erneute verbale Bezugnahme setzt die exklusive Dyade fort, oder: die Dyade wird vorübergehend und mit Rückgriff auf einen Themenwechsel (von den unterrichtlichen Aufgaben zum Privaten) am Laufen gehalten. Die Situationsdefinition, nach der im Unterricht zügig zu arbeiten ist, erfährt an dieser Stelle eine Wendung, denn es scheint auch einen Raum für (kurze) private Gespräche zu geben – der im Anschluss jedoch wieder geschlossen wird, wenn Lisa sich (auch körperlich) Friedas Aufgaben zuwendet und nach deren Arbeitsstand fragt („Bist du da?“). Diese Frage verstehe ich als Referenz auf die zuvor – wegen Nicht-Passung – abgelehnte Fortführung der dyadischen Bezugnahme (mit Unterrichtsbezug) beider Schülerinnen, d. h. als Vergewisserung darüber, ob die Differenz der Arbeitsstände noch immer eine Passung ausschließt. Als Frieda bejaht, verweist Lisa allerdings auf ihre eigene Progression („Das habe ich jetzt schon geschafft“) und illustriert damit nicht nur, dass und warum sie – ihrer Progression geschuldet – nicht warten konnte, sondern verleiht auch der Normativität, dass im Unterricht zügig zu arbeiten ist, in besonderer Weise Geltung.

¹¹⁵ Der genaue Wortlaut ist nicht am Material zu klären.

Episode V

Frieda unterbricht Lisa und fragt: „Wir sollen einfach hier nur vierundzwanzig ein halb rechnen?“. Beide beugen sich über Lisas Arbeitsblatt und Lisa sagt: „Du machst hier ein Viertel und da unten sind vierundzwanzig“, dabei deutet sie auf das Arbeitsblatt. „Wie viel mal passt die Vier in die Vierundzwanzig?“, fragt sie dann und schaut Frieda an. Frieda stockt erst kurz, dann antwortet sie: „Acht“, bevor sie hinzufügt: „Nein, nein“. Lisa korrigiert: „Sechsmal“. „Ja, egal“, antwortet Frieda, und Lisa spricht weiter: „So, und dann musst du natürlich, wenn das hier vierundzwanzig sind, musst du sechs mal eins“ – „Sind?“, fragt sie dann nach einer kurzen Pause und antwortet dann selbst: „Sechs“. Die beiden schauen sich an und Frieda bejaht, dann fährt Lisa fort: „Und dann sind dis sechs Vierundzwanzigstel, da wo \times draufsteht“. „Verstanden?“, setzt sie nach einer kurzen Pause nach. Frieda bejaht und fügt dann an: „Ist ja eigentlich voll leicht“. Lisa antwortet: „Also dis is' leicht, aber hier wird's schwer“, dabei deutet sie mit dem Stift auf den Aufgabenbogen.

Wenn Frieda mit einer vergewissernden Frage zum Vorgehen bei der Aufgabenlösung („Wir sollen einfach hier nur vierundzwanzig ein halb rechnen?“) in das sich, mit Lisas Illustration der eigenen Progression, abzeichnende Ende der Informations-Dyade einhakt, schließt sie an die bereits etablierte Situationsdeutung und deren Normativität an: In der Unterrichtszeit gilt es zu arbeiten, und wenn Informationen fehlen und Arbeitsprozesse Gefahr laufen, ins Stocken zu geraten, zeigen sich Mitschüler*innen für die Arbeitsprozesse anderer mit-zuständig, indem sie einander informieren. Frieda adressiert, wiederum die Gemeinsamkeit („wir“) zwischen beiden Schülerinnen thematisierend, Lisa als diejenige, die ihre Frage beantwortet, und antizipiert, dass diese (wohl vor dem Hintergrund ihres weiter vorangeschrittenen Arbeitsstandes) um den richtigen Lösungsweg weiß; dabei zeigt sie sich selbst als Schülerin, der zur weiteren Aufgabenbearbeitung eine relevante Information – nämlich, ob das angedachte Vorgehen richtig ist – fehlt, die aber kein grundlegendes Problem bei der Aufgabenbearbeitung hat, insofern es sich nämlich um ein ‚einfaches‘ Vorgehen handelt.

Lisa geht in ihrer Antwort allerdings über eine Ratifikation von Friedas Vorschlag zum Rechenweg hinaus: Sie beantwortet also Friedas Frage nicht, wenn sie beginnt, den Rechenweg schrittweise, von abfragenden Elementen („Wie viel mal passt die Vier in die Vierundzwanzig?“) durchzogen, in einem instruierenden Duktus („So, und dann musst du natürlich, wenn das hier vierundzwanzig sind, musst du sechs mal eins.“) darzulegen, und versichert sich abschließend darüber, dass Frieda „verstanden“ habe. Damit transformiert sie die Praktik des gegenseitigen Informierens, die die dyadische Bezugnahme bislang organisiert hat, ebenso wie die mit der Praktik verbundenen Positionen und die Relation, in die sie eingerückt sind. Lisa tritt zeitweise vom eigenen Arbeitsprozess zurück und zeigt sich – Frieda das Vorgehen der Aufgabenlösung darlegend und über Arbeitsschritte instruierend – in stärkerer Weise für deren Progression mit-zuständig, als dies für eine Ratifikation des vorgeschlagenen Vorgehens beim Rechnen (richtig/falsch) erforderlich wäre. Anders als zu warten

erscheint etwas zu erklären¹¹⁶ dabei als triftiger Grund, die eigene Progression zugunsten von Friedas Arbeitsprozess hintenan zu stellen. Denkbar ist, dass diese Praktik Teil des Synchronisierens ist, insofern sie darauf zielen könnte, Frieda auf einen passenden Arbeitsstand zu bringen. Lisa antizipiert Frieda dabei entlang des graduellen Differenzkriteriums Wissen, das sich zwischen den Polen schon mehr und noch weniger zu wissen aufspannt, als eine, der (noch) Wissen um den richtigen Lösungsweg fehlt, und positioniert sich selbst demgegenüber als diejenige, die über das (Frieda noch fehlende) Wissen bereits verfügt. Zwar unterscheiden sich die Positionen Lisas und Friedas nur graduell voneinander, nämlich im Bereich des (schon mehr/nach weniger) Wissens, dennoch deutet sich entlang des Differenzkriteriums Wissen eine asymmetrische Relationierung beider Positionen an: Schon mehr zu wissen, das lässt sich an dieser Sequenz zeigen, geht damit einher, das (noch weniger) Wissen der anderen zu deuten und eben darauf mit einer Erklärung zu antworten, in einem instruierenden Duktus die Führung über das Gespräch zu übernehmen, der anderen Aufgaben zu stellen und sich schließlich über die Wirksamkeit der eigenen Erklärung für das Wissen der anderen zu vergewissern.¹¹⁷

Frieda signalisiert im Anschluss zwar, dass sie verstanden habe, und scheint damit die von Lisa eingeleitete Transformation der Bezugnahme in eine Bezugnahme, die durch Praktiken des Erklärens, Abfragens, Instruierens und des Rückversicherns über Verstehen organisiert ist, zu stützen; sie weist mit dem geradezu lakonisch anmutenden Verweis auf den niedrigen Anforderungscharakter der Aufgaben („*Ist ja eigentlich voll leicht*“) zunächst zurück, was Lisa unterstellt hatte – dass sie nämlich einer ausführlichen Erklärung bedarf.¹¹⁸ Diese Deutung lässt Lisa jedoch nur partiell gelten, wenn sie Frieda zwar zunächst zustimmt („*Also dis is' leicht*“), für die folgenden Aufgaben aber in Aussicht stellt, dass diese „*schwer*“ sind. Dieser Wortwechsel zwischen Lisa und Frieda lässt sich vordergründig als Aushandlung von Deutungen über den Anforderungscharakter der Mathematikaufgaben lesen, in ihm

¹¹⁶ Mit ‚erklären‘ bezeichne ich das Geschehen, insofern es gemeinhin an Erklären erinnert – d. h., ich erkenne es als Praktik des Erklärens wieder. Eine didaktische Diskussion über die Qualität der Darlegung dessen, was beim Rechnen zu tun ist, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden; es ist davon auszugehen, dass eine interdisziplinäre Perspektive auf die Daten, die die Deutung etwa um fachdidaktische Überlegungen anreichert, mit einem weiteren Erkenntnisgewinn verbunden wäre!

¹¹⁷ An dieser Stelle führe ich die Rekonstruktion nicht weiter aus; die Darstellung von Praktiken und den zueinander relationierten Positionen in Bezugnahmen von Schüler*innen, in denen die Weiterführung von Arbeitsprozessen angebahnt wird, ist Gegenstand der zweiten Gruppe von analysierten Schlüsselszenen (Kapitel 5.2).

¹¹⁸ Ich lese diese Selbstpositionierung von Frieda auch als Zurückweisung der Transformation der Bezugnahme, in die ein Unbehagen gegenüber dem damit verbundenen Positionengefüge eingelassen sein kann. Diese Bewegung könnte vielleicht als aktives „undoing“ (Hirschauer & Boll 2017, S. 11; vgl. auch Hirschauer 2001a) gedeutet werden, das die in Anschlag gebrachte Differenzsetzung, ebenso wie die damit emergierenden Subjektpositionen und Relationen, (mindestens vorübergehend) still stellt.

werden doch zugleich die sich in der Transformation der Bezugnahme anbahnenden Änderungen der (Selbst-)Positionierungen der beiden Schülerinnen mitverhandelt, wenn doch der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben mit dem eigenen (noch weniger/schon mehr) Wissen verbunden ist und damit auch – praktisch – als Bezugspunkt einer asymmetrischen Relationierung der beiden Positionen zueinander relevant wird.

Episode VI

Im weiteren Verlauf der Situation¹¹⁹ wechseln sich Phasen, in denen beide Schülerinnen unter Lisas Führung Lösungswege besprechen, mit solchen ab, in denen beide an ihren eigenen Aufgaben rechnen; mehrfach verständigen Lisa und Frieda sich dabei über den Arbeitsstand der je anderen. Wieder schreiben beide, dann fragt Lisa, Frieda ansehend: „Hast du jetzt schon drei Sechstel?“ und Frieda „hmm“ bejahend. „Okay, dann“; setzt Lisa fort und Frieda fragt: „Machen wir jetzt so runter oder so?“, „Nee, so und dann“; zeigt Lisa auf ihrem Blatt. „Ja, warte kurz; dann mach ich hier“, sagt Frieda dann und schreibt etwas auf. In der Folgezeit einigen sich die beiden Schülerinnen darauf, welche Aufgabe sie bearbeiten und dann sagt Lisa: „Du machst die nächste“, lehnt sich zurück, schaut Frieda an und fügt hinzu: „Dann können wir uns immer abwechseln“. Beide Schülerinnen wenden sich ihren Arbeitsblättern zu und verkünden, immer nach kurzen Pausen, abwechselnd die Ergebnisse der Aufgaben. Sie schreiben, hin und wieder schauen sie sich an, mal verbessert die eine das Ergebnis der anderen. Als sie mit einem Aufgabenbündel fertig sind, fragt Lisa: „So, wer fängt an?“ und setzt dann fort: „Du“. „Okay“, antwortet Frieda und wieder rechnen sie synchron und verkünden abwechselnd die Ergebnisse. Die anderen Schüler am Tisch arbeiten während dieser Situation je für sich und werden von Lisa und Frieda – jenseits der Gespräche, die sich am Tisch entwickeln – nicht beachtet; auch als Herr Weber sich zwischendurch Theo und seinen Aufgaben zuwendet, bleiben Lisa und Frieda aufeinander bezogen.

Die Praktiken, die den Verlauf der Situation organisieren, wechseln: Neben der individuellen Arbeit an der Progression treten Frieda und Lisa in Praktiken ein, in denen – wie zuvor skizziert – der Arbeitsprozess Friedas im Fokus steht. Auf eine weitere Vergewisserung von Lisa über Friedas Arbeitsstand („Hast du jetzt schon drei Sechstel?“) folgt schließlich eine Synchronisierung der Arbeitsprozesse beider Schülerinnen: Frieda scheint nun aus Lisas Perspektive weit genug vorangeschritten, um gemeinsam an den gleichen Aufgaben zu arbeiten, denn Lisa ratifiziert („Okay“) Friedas Bejahen und positioniert sie so als passende Arbeitspartnerin. Nachfolgend benennt Frieda Alternativen für das weitere Vorgehen bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung („Machen wir jetzt so runter oder so?“) und Lisa favorisiert ein spezifi-

¹¹⁹ Hier markiere ich eine Auslassung: Die folgenden etwa zehn Minuten des Situationsverlaufs werden zugunsten der Darstellung des Verlaufs der Dyade nur zusammenfassend beschrieben; ein kurzer Ausschnitt innerhalb des hier ausgelassenen Geschehens wird als Schlüsselszene „Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft“ (Kapitel 5.3.3) in der dritten Gruppe von Schlüsselszenen analysiert.

sches Vorgehen („*Nee, so und dann*“). Dass Friedas Arbeitsprozess zuvor in der Bezugnahme beider Schülerinnen aufeinander fokussiert wurde, lässt sich als Vorbereitung des Synchronisierens verstehen. Der Modus, den Lisa für den Beginn vorschlägt („*Du machst die nächste [...] Dann können wir uns immer abwechseln*“) erscheint dabei fast wie eine letzte Prüfung von Friedas Passung, die sich gleichwohl als angemessene Arbeitspartnerin zu erweisen scheint, wenn sich die Schülerinnen in der Folge beim Rechnen bzw. beim Vortragen der Ergebnisse von Aufgaben abwechseln; dabei scheint die andere je auch mitzurechnen, wenn Lösungen verifiziert oder in Frage gestellt werden. Die Schüler*innen gestalten ihre Arbeitsprozesse als gemeinsam organisierte Arbeit zur gleichen Zeit, am gleichen Ort und an der gleichen Sache, deren Progression fortlaufend über das gegenseitige Rückversichern und Informieren darüber, ob das Gerechnete richtig ist, abgestützt wird. Dabei bleiben sie exklusiv dyadisch aufeinander bezogen und adressieren einander unter Betonung einer geteilten Orientierung an der eigenen Progression hinsichtlich der zuvor relevant gesetzten Differenzkategorien Arbeitstempo, Arbeitsstand und Wissen als passende Arbeitspartnerin – verhandelt werden nachfolgend lediglich Fragen dahingehend, welche von beiden je anfängt vorzurechnen, wenn ein Aufgabenbündel beendet ist und ein neues beginnt.

Figuration: Sich gegenseitig informieren – Gemeinsam die je eigene Progression absichern

Die Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ zeigt zunächst, dass die Unterrichtsphase von den Schüler*innen am Gruppentisch als eine gedeutet wird, in der sie sich (planend) ihren Arbeitsprozessen zuwenden, insofern sie sich fortlaufend als in Praktiken des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben eingebunden zeigen. In diesen Praktiken sind sie – dies lässt sich entlang von (Selbst-)Positionierungen rekonstruieren – als Schüler*innensubjekte intelligibel, indem sie sich auf den eigenen Arbeitsprozess fokussieren. Mit Blick auf den dabei aufgerufenen normativen Horizont, dass im Unterricht die Progression in der Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben von den Schüler*innen voranzutreiben ist, scheint die Darstellung eines graduell zügigeren bzw. langsameren Arbeitstempos die Schüler*innen zu differenzieren.

Die Analyse zeigt auch, dass das Geschehen am Gruppentisch in der Unterrichtszeit fortwährend der Aufmerksamkeit derjenigen ausgesetzt ist, die miteinander am Tisch sitzen bzw. sich am Tisch aufhalten. Phasen kollektiver Bezugnahmen der Schüler*innen aufeinander erscheinen in der Ordnung des Unterrichts angemessen, solange sie (aufgrund erhöhter Lautstärke) die Arbeitsatmosphäre im Raum nicht stören; zuweilen werden sie von Lehrpersonen als Situationen kollektiver Mit-Zuständigkeit etabliert – etwa, wenn die Schüler*innen am Tisch kollektiv mit-zuständig für die Arbeitsatmosphäre am Tisch oder für die Ermöglichung des Arbeitsprozesses anderer Schüler*innen adressiert werden. Insofern Praktiken kollektiver Bezugnahmen auf eine Normativität verweisen, nach der Schüler*in zu sein auch bedeutet, sich der Tischöffentlichkeit zugewandt und (für die Ordnung am

Tisch, die Arbeitsprozesse anderer) mit-zuständig zu zeigen, treten sie in Konkurrenz zu Praktiken der Fokussierung auf das eigene Arbeiten; die gegenläufigen Anforderungen, die beide Praktiken an Schüler*innen stellen, werden etwa im Modus einer, die Schüler*innen voneinander graduell differenzierenden, engagierteren bzw. beiläufigeren Zuwendung miteinander vermittelt. Für die Arbeitszeit lässt sich damit eine Figuration beschreiben, in der Schüler*innen in ein spannungsvolles Verhältnis miteinander konkurrierender Anforderungen eingespannt sind: Neben der grundlegenden Fokussierung auf den eigenen Arbeitsprozess gilt es, sich (beiläufig) der Tischöffentlichkeit zugewandt und mit-zuständig für die Anliegen anderer zu zeigen.

Eingelassen in dieses Verhältnis von Selbst- und Kollektivbezug bahnt sich zwischen den beiden Schülerinnen Lisa und Frieda bereits zu Beginn der analysierten Situation eine Bezugnahme an, die ihnen – von der räumlichen Nähe der beiden Schülerinnen an benachbarten Sitzplätzen gestützt – ermöglicht, miteinander zu flüstern und das Material der je anderen einzusehen. Als Informations-Dyade etabliert sich diese Bezugnahme im Verlauf der Situation und wird von beiden Schülerinnen über Phasen anderweitiger Fokussierungen (Einzelarbeit, kollektive Bezüge) und geänderter Praktiken (erklären, instruieren, abfragen, sich über das Wissen der anderen vergewissern) hinweg aufrechterhalten, bis sie sich schließlich dauerhaft als synchrones Bearbeiten der je eigenen Aufgaben fortsetzt, das von einem gegenseitigen Rückversichern über Lösungen begleitet ist und die Progression beider Schülerinnen abstützt.

Die dyadische Bezugnahme der Schülerinnen erscheint exklusiv und sie differenziert die beiden Schülerinnen von den anderen am Tisch – akustisch, durch die körperliche Ausrichtung aufeinander und über die Betonung von Aufgabengleichheit.¹²⁰ In ihr bleiben die Schülerinnen auf die Normativität, die für die Arbeitszeit rekonstruiert wurde, bezogen: Sie zeigen sich auf die eigene Progression fokussiert und zugleich mit-zuständig für das Arbeiten der je anderen, insofern sie einander fortlaufend, das eigene Arbeiten begleitend, informieren – etwa, wenn das Voran-

¹²⁰ Die Kategorie ‚gender‘ wird weder in den kollektiven Bezugnahmen der Schüler*innen am Tisch, noch in den Bezugnahmen der Schülerinnen Lisa und Frieda aufeinander zur Sprache gebracht und lässt sich im Material nicht rekonstruieren. Aber es fällt auf, dass Lisa und Frieda, die beiden weiblich zu lesenden Schüler*innen, mit einer Mehrheit von vier, männlich zu lesenden, Schülern am Tisch platziert sind. In Anlehnung an die Überlegungen Hirschauers (2001a) soll daher nicht unerwähnt bleiben, dass sich die fortlaufende dyadische Zuwendung zwischen beiden Schülerinnen auch als „praktische[r] Vollzug von Geschlechtsgleichheit“ (Hirschauer 2001a, S. 220) verstehen lässt: Wird Geschlechtszugehörigkeit als „*Relationskategorie*“ (ebd., S. 217, Herv. i. Orig.) wirksam, konstituiert sie entlang der Unterscheidung „gleich oder verschieden“ (ebd., S. 219) nicht nur Individuen, sondern unterscheidet über das „gleich [...] sein“ (ebd., S. 218) bspw. zwischen gleichgeschlechtlichen „Kollektiven“ (ebd., S. 217), die in der Interaktion spezifische Aktivitäten nahelegen, „etwa ‚wie Freundinnen‘ [...] zu kommunizieren“ (ebd., S. 220). Festzuhalten ist allerdings, dass keine Konstruktion einer ‚männlichen‘ Kollektivität aufseiten der anderen am Tisch sitzenden Schüler rekonstruiert wurde.

schreiten des Arbeitsprozesses der anderen mit Informationen zu Arbeitsmaterialien, Aufgaben und Ergebnissen abgesichert wird. In den informierenden und vergewissernden Praktiken rücken beide Schülerinnen in (wechselnde) Subjektpositionen ein, die sich je nur graduell unterscheiden und damit eher Ähnlichkeit betonen, als zu differenzieren (etwa, wenn Aufgabengleichheit und die je eigene – und die beiden zugleich gemeinsame – Orientierung an der zügigen Progression betont werden): Bei der Information über den Namen eines Arbeitsmaterials ebenso wie bei der Vergewisserung über anstehende Aufgaben positionieren sich die Schülerinnen als welche, denen es – zur Absicherung des eigenen Arbeitsprozesses – um die Aktualisierung von per se geteiltem Wissen, das situativ aber nicht abrufbar ist, geht, während bei der je anderen das Verfügen um die eingeholte Information, und damit auch Aufgabengleichheit, antizipiert wird. Bei der zum Ende der Situation rekonstruierten gemeinsam organisierten Arbeit zur gleichen Zeit, am gleichen Ort und an der gleichen Sache informieren die Schülerinnen einander über die Richtigkeit ihrer Rechenergebnisse und sichern so gemeinsam und abwechselnd in symmetrischer Konstellation (beide rechnen, je eine verkündet das Ergebnis, die andere ratifiziert) die Progression ihrer jeweiligen Arbeitsprozesse ab. In informierenden und rückversichernden Praktiken, in denen Schüler*innen gegenseitig ihre Progression absichern, wird die Normativität der Arbeitszeit erweitert: Schüler*innen treiben die eigene Progression voran, sind füreinander aber auch in Bezug auf Informationen ansprechbar, die die Aufrechterhaltung der eigenen Progression absichern. Sich in Bezugnahmen aufeinander (gegenseitig) zu informieren, betont also das geteilte Wissen von Schüler*innen und deutet auf eine Figuration, in der Schüler*innen mit-zuständig für die Progression ihrer Mitschüler*innen sind, indem sie einander Informationen weitergeben. Die mit den Praktiken verbundenen Subjektpositionen sind zueinander nur momenthaft und graduell verschieden, insgesamt aber symmetrisch konstelliert. Praktiken des gegenseitigen Informierens begleiten die Arbeitszeit der Schüler*innen und sind in der analysierten Schlüsselszene zeitweise mit Praktiken des gemeinsam organisierten, synchronen Arbeitens verknüpft.

In der analysierten Situation wurden ebenfalls, in die informierende Bezugnahme eingewobene, Praktiken des Synchronisierens von Arbeitsprozessen rekonstruiert, in denen die beiden Schülerinnen ausgehend von der Verständigung über Aufgabengleichheit eine Passung ihrer Arbeitsstände herstellen, also zu passenden Arbeitspartnerinnen werden, und so die Verknüpfung von gemeinsamem Arbeiten und gegenseitigem Informieren vorbereiten. Wenn die Schülerinnen einander im Verlauf der Situation mehrfach über ihren Arbeitsstand und ihr Arbeitstempo informieren, werden beide Kategorien gleichwohl auch zum Ausgangspunkt einer Differenzierung der Schülerinnen im Spannungsfeld von (schon weiter/nach nicht so weit vorangeschrittenen) Arbeitsprozessen und von (langsamerem/schnellerem) Arbeitstempo, innerhalb dessen die Grenze ihrer Passung verläuft: Weil die eine zunächst schon weiter und die andere noch nicht so weit mit Blick auf die Bearbeitung ihrer Rechenaufgaben ist, sind sie zueinander als nicht passend relationiert. Die

Praktik des Wartens, die eine der beiden Schülerinnen zur synchronisierenden Vermittlung ihrer nicht passenden Arbeitsstände vorschlägt, wird von der anderen Schülerin abgelehnt, insofern sie in Konkurrenz zur Normativität der Arbeitszeit tritt: In der Unterrichtszeit zu warten konfliktiert mit der Anforderung, die eigene Progression zügig voranzutreiben – und eine Aussetzung dieser Anforderung erscheint für diese Schülerin eben nicht angemessen. Demgegenüber lassen sich solche Praktiken¹²¹ rekonstruieren, die – als Bearbeitung der graduellen Differenz (schon mehr/nach weniger) Wissen – auf das Passungsproblem beider Schülerinnen antworten und insofern als Teil des Synchronisierens zu verstehen sind. Wenn die eine das Nicht-Wissen der anderen deutet, Lösungswege erklärt, in einem instruierenden Duktus die Führung über das Gespräch übernimmt, der anderen Aufgaben stellt und sich schließlich über die Wirksamkeit des eigenen Erklärens hinsichtlich des Wissens der anderen vergewissert, verlagert sich die Bezugnahme zwischen beiden Schülerinnen darauf, die Weiterführung des Arbeitsprozesses der einen anzubahnen – und die Schülerinnen rücken in eine asymmetrische Relation ein, in der die erklärende Schülerin die eigene Progression zugunsten der Progression der anderen Schülerin, der noch Wissen fehlt, zurückstellt und sich in stärkerer Weise (als im Informieren) für deren Arbeitsprozess mit-zuständig zeigt. Angemessen erscheint diese Praktik, obwohl sie in Konkurrenz zur Normativität der Arbeitszeit tritt, wenn sie das (nachgelagerte) Vorantreiben der (zugunsten der Progression der anderen) zurückgestellten Progression der erklärenden Schülerin im Rahmen des gemeinsam organisierten, synchronen Arbeitens in Aussicht stellt. Wenngleich die Etablierung dieses Positionengefüges in der Bezugnahme der beiden Schülerinnen aufeinander nicht unwidersprochen bleibt, setzt sich diese Figuration doch so lange durch, bis die Passung der Arbeitsstände beider Schülerinnen erreicht und sich die Arbeitsprozesse der Schülerinnen nachfolgend synchron vollziehen. Der Mit der Bearbeitung der Wissensdifferenz richtet sich die Bezugnahme zwischen den beiden Schülerinnen also auf die Progression nur einer Beteiligten aus – und transformiert dabei: Schüler*innen zeigen sich beim Erklären, Instruieren, Aufgaben Stellen usw. in gesteigerter Weise mit-zuständig für die Arbeitsprozesse anderer als beim gegenseitigen Informieren und stellen die eigene Progression zugunsten der Progression anderer zurück. Entlang der graduellen Differenz (noch weniger/schon mehr) Wissen rücken die Beteiligten in diesen Praktiken in asymmetrisch zueinander konstellierte Positionen ein. Die Figuration informierender Bezugnahmen wird folglich fragil, wenn die Differenz in Bezug auf Wissen zwischen Schüler*innen den Beteiligten als zu groß erscheint, um sie informierend zu bearbeiten. In der rekonstruierten Verflechtung informierender und erklärender Praktiken lässt sich auch eine Erweiterung der Normativität der Arbeitszeit rekonstruieren: Mit Aussicht auf

¹²¹ Diese Praktiken werden an dieser Stelle nur in ihrer Relation zum Informieren und zum Synchronisieren diskutiert; eine eingehendere Darstellung ist Bestandteil der zweiten Gruppe von Analysen (Kapitel 5.2) der vorliegenden Arbeit.

ein gemeinsam organisiertes, synchrones Arbeiten kann die eigene Progression vorübergehend ausgesetzt werden – dies erscheint aber nicht im Modus des Wartens angemessen, sondern in der Bearbeitung der Differenz etwas (noch weniger/schon mehr) zu wissen.

Bezugnahmen, in denen Schüler*innen einander informieren, begleiten – das zeigt diese erste Analyse – die Arbeitszeit der Schüler*innen. In informierenden und rückversichernden Praktiken wird die Progression jener Schüler*innen abgesichert, denen eine Information fehlt, die sie zur Aufrechterhaltung ihres Arbeitsprozesses benötigen; dabei wird die Progression derjenigen, die informieren, kaum beeinträchtigt – eine Information zu geben, erscheint als normativ akzeptable Unterbrechung des eigenen Tuns.

Sich gegenseitig zu informieren, rückt die Schüler*innen am Tisch ebenso wie die Schülerinnen Lisa und Frieda in der Informations-Dyade entlang der Differenz eines situativen Nicht-/Verfügens über per se geteiltes Wissen in symmetrisch zueinander relationierte, nur graduell unterschiedliche Positionen ein, auf denen sie sich als Ähnliche und füreinander Mit-Zuständige erfahren, die sich auf die Normativität der Arbeitszeit, das – kollektiv verantwortete – Voranbringen von Arbeitsprozessen, verpflichten. Informieren ist dabei sowohl in kollektive, wie in exklusive, dyadische Bezugnahmen eingelassen und mit anderen Praktiken verknüpft, die ebenfalls der Normativität der Arbeitszeit Geltung verleihen – etwa mit dem gemeinsam organisierten, synchronen Arbeiten. Dieses gemeinsame Arbeiten – auch darauf weist die Analyse hin – ist jedoch in Praktiken des Synchronisierens von Arbeitsprozessen vorzubereiten, die (partiell) asymmetrische Verhältnisse zwischen den beteiligten Schülerinnen installieren: In ihnen erfährt sich Lisa über die Bearbeitung der graduellen Differenz (noch weniger/schon mehr) Wissen zwischen Frieda und sich als eine, die schon mehr weiß und die sich (in stärkerer Weise als beim Informieren und zuungunsten ihrer eigenen Progression) für das Tun anderer mit-zuständig zeigt, wenn sie Frieda etwas erklärt. Damit verbunden ist die Position Friedas, die sich als eine erlebt, die noch weniger weiß als andere, und sich etwas erklären lässt (bzw. lassen muss), um die eigene Progression voran zu bringen. Die Asymmetrie der Relation beider Subjektpositionen drückt sich dabei insbesondere in je unterschiedlichen Deutungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Beteiligten aus: Wer mehr weiß, deutet das (noch) Nicht-Wissen anderer, übernimmt die Gesprächsführung, gibt vor, was vom Gegenüber zu tun ist, und erfährt sich insofern insgesamt auf einer machtvolleren Position als die Person, die als noch weniger wissend gilt (vgl. die ausführliche Darstellung dieses Positionengefüges in Kapitel 5.2).

5.1.2 Ich will nur was gucken

Die Analyse der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ fächert die Bandbreite von Praktiken auf, in denen Schüler*innen gegenseitig Progressionen absichern. Ausgehend von verschiedenen Praktiken der Ratifikation von Wissen rückt der Hefter des Schülers Chris als Artefakt schriftlich fixierten, gesicherten Wissens in

das Zentrum einer kollektiven Bezugnahme der Schüler Chris, Andreas und Jens aufeinander am Gruppentisch, die sich (retrospektiv) über ‚richtige‘ Aufgabenergebnisse vergewissern.

Die Schüler*innen sind in dieser Phase des Unterrichts, der Arbeitszeit, die an den Morgenkreis anschließt, aufgefordert, Aufgaben nach Unterrichtsfächern zu wählen und zu bearbeiten; im Stundenplan¹²² der Klasse sind die Unterrichtsfächer „F2/Eng“ und „F/Eng“¹²³ verzeichnet. Zuvor wurde im Morgenkreis von den anwesenden Lehrpersonen angekündigt, dass ein Teil der Klasse für den Französischunterricht den Raum verlassen wird, und der Lehrer Herr Weber hatte Optionen für die verbleibenden Schüler*innen benannt: *„Für die andere Gruppe entweder Deutsch, Marie und äh Jens, oder die, äh F-Englisch oder äh auch Mathe könnt ihr schon starten dann. Ich bin ja jetzt für Mathe auf jeden Fall noch bis fünf vor neun da. Also ich freu' mich natürlich immer, wenn alle, die da sind, Mathe machen, aber bitte macht auch Französisch oder Englisch, wenn ihr das braucht, oder auch eben Deutsch, äh wie's einige dann immer machen wollen. Oder macht eure Portfolios weiter, denn das braucht ihr ja für Deutsch und für alles andere jenauso. Und äh hat ja-das hat immer was mit allen Fächern zu tun, Deutsch. Und insofern könnt ihr das natürlich auch dann machen, ne?“*.¹²⁴ „Juf“, schließt Herr Weber, und Frau Schneider steigt ein: *„Okay, dann“*. „Starten“, fügen beide zugleich an – *„Frobes Schaffen“*, sagt Frau Schneider dann, und Herr Weber fügt hinzu: *„Um viertel bitte pünktlich die erste Gruppe gleich drüben“*.¹²⁵

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, etwa zweiminütigen Situation¹²⁶ stelle ich die Fall-Geschichte in vier Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

*An ihren Plätzen am Gruppentisch haben sich Chris und Andreas eingefunden, sie entnehmen ihren Taschen Arbeitsmaterialien, die sie vor sich auf dem Tisch ablegen. Um die beiden Schüler herum ist Bewegung im Raum; einige Schüler*innen sitzen an Tischen, andere gehen im Raum herum, ebenso die beiden anwesenden Lehrpersonen. Chris holt ein Parfum-Fläschchen hervor, an*

¹²² Vgl. die Feldnotiz BS 20120117 A1 FN JSt.doc und das Felddokument BS 20120109 A1 FD Stundenplan GT JSt.pdf.

¹²³ Es sind also die Fächer „Französisch 2“ und „Englisch“ sowie „Französisch 1“ und „Englisch“ eingetragen; für den Französischunterricht verlassen je Gruppen von Schüler*innen den Klassenraum.

¹²⁴ Anders als für die Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) dargestellt, wird in dieser Unterrichts-Anfangssituation also keine vorangehende Planung der Aufgaben im Planer eingefordert. Gleichwohl deutet sich in der Formulierung der Aufgabenoptionen durch Herrn Weber die Anforderung an die Schüler*innen an, zu entscheiden, welche Aufgaben sie ‚brauchen‘ bzw. welche Aufgaben sie erledigen ‚wollen‘.

¹²⁵ Vgl. die Videografie BS 20120117 A1 V1 JSt.mov.

¹²⁶ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

dem er erst Andreas und dann Jens, der kurz an den Tisch der beiden kommt, riechen lässt. Jens geht, Chris verstaut sein Parfum und wendet sich wieder seinem Rucksack zu, als der Lehrer Herr Weber an den Tisch tritt und fragt: „Andreas, was machst du jetzt? Deutsch, Englisch?“. Andreas antwortet: „Mathe“, und der Lehrer entgegnet: „Oh, das freut mich natürlich“, als er sich schon wieder abwendet und durch den Raum geht. Nun fragt Andreas: „Was machst du, Chris?“, und dieser antwortet ebenfalls: „Mathe“; er schließt kichernd an: „Bin bis Seite vier gekommen“. Andreas bejaht und beide legen weiterhin ihr Material zurecht. Nun kommt Jens erneut durch den Raum und tritt neben Chris; er schaut auf dessen Hefter und fragt: „Bis Seite vier, hast du verstanden?“. „Yes“, antwortet Chris, in seinem Hefter blätternd.

Konform zur Aufforderung der Lehrpersonen im vorangegangenen Morgenkreis, in der sich anschließenden Unterrichtszeit an selbst zu wählenden Aufgaben zu arbeiten, zeigen sich Chris und Andreas zu Beginn der Situation mit der Einrichtung ihres Arbeitsplatzes, mit der Vorbereitung der Auseinandersetzung mit ihren unterrichtlichen Aufgaben also, beschäftigt. Im Kontrast zu denjenigen Schüler*innen, die noch im Raum umhergehen, erscheinen sie dabei als zügig ins Arbeiten bzw. in dessen Vorbereitung kommend. Sie scheinen die Situation als eine zu deuten, in der nicht nur die Vorbereitung des unterrichtlichen Arbeitens ansteht, sondern ebenfalls Raum für Gespräche jenseits unterrichtlicher Anforderungen ist, wenn Chris' Parfum kurze Zeit nicht nur im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit, sondern auch der des herankommenden Mitschülers Jens steht, bevor sich Chris und Andreas wieder dem Einrichten ihres Arbeitsplatzes zuwenden.

Mit dem Hinzukommen des Lehrers erfährt diese Situationsdeutung eine Wendung: Für Herrn Weber scheint sich die Situation nach dem Morgenkreis als eine darzustellen, in der er ausgewählte Schüler*innen auf ihr geplantes Tun hin befragt („Andreas, was machst du jetzt?“), sich also über Aufgaben- und Themenwahl informiert – und sich damit für deren Progression zuständig zeigt, insofern er mit seiner Frage abzusichern scheint, dass eine Wahl getroffen wurde. Warum Herr Weber Andreas anspricht, lässt sich am Material nicht beantworten: Denkbar ist, dass er ihn als Schüler antizipiert, bei dem lehrerseitig zu prüfen ist, dass er eine Wahl getroffen hat bzw. trifft. Alternativ könnte sich Herr Weber als Mathematiklehrer darüber informieren, welche Schüler*innen in der anstehenden Unterrichtsphase die Bearbeitung von Mathematikaufgaben wählen und damit zu Adressat*innen seiner, auf das Unterrichtsfach Mathematik ausgerichteten, pädagogischen Praxis werden (können).¹²⁷ Andreas wird in der Ansprache durch den Lehrer als Schüler entworfen, der eine prospektive Planung seines Tuns vornimmt und diese auf Nachfrage

¹²⁷ Bereits im Morgenkreis hatte Herr Weber sich insbesondere für diejenigen Schüler*innen ansprechbar positioniert, die in der folgenden Unterrichtszeit an Mathematikaufgaben arbeiten, und dabei seine ‚Freude‘ über eine entsprechende Aufgabenwahl aufseiten der Schüler*innen betont: „Ich bin ja jetzt für Mathe auf jeden Fall noch bis fünf vor neun da. Also ich freu' mich natürlich immer, wenn alle, die da sind, Mathe machen“ (vgl. die Videografie BS 20120117 A1 V1 JSt.mov). Dass der Lehrer damit auf eine Vorfreude verweist, in der dem Morgenkreis nachfolgenden Unterrichtszeit in besonderer

offenlegt – oder eben im Moment des Gefragt-Werdens eine Wahl trifft (bzw. treffen muss). Die anschließende Auffächerung möglicher Themenwahlen („*Deutsch, Englisch?*“) verweist nicht auf eine Beliebigkeit der Themen, mit denen sich Schüler*innen in der Unterrichtszeit beschäftigen können, sondern gibt mit den lehrerseitig benannten bereits eine Auswahl von als angemessen markierten Themen vor. Die anfänglich rekonstruierte Selbstpositionierung von Andreas als Schüler, der auf die Vorbereitung unterrichtlichen Tuns ausgerichtet ist, wird mit der Ansprache durch Herrn Weber also zugleich gestützt (Andreas wird als auf seinen Arbeitsprozess ausgerichteter Schüler adressiert) und spezifiziert, indem Andreas darüber hinaus als Schüler antizipiert wird, der sich bereits prospektiv auf die Gestaltung der anstehenden Unterrichtszeit bezogen hat – und darüber Auskunft geben kann (bzw. muss). Andreas übernimmt diese Adressierung, wenn er seine Wahl („*Mathe*“) benennt und sich damit auch zu der in der Positionierung eingelagerten Aufforderung, ein Thema gewählt zu haben, bekennt. Es schließt sich nun allerdings keine Verständigung über konkrete Inhalte an; vielmehr expliziert der Lehrer eine Gefühlsregung („*Oh, das freut mich natürlich!*“) als Reaktion¹²⁸ auf Andreas’ Wahl, bevor er seinen Gang durch den Raum fortsetzt – sein Interesse scheint zunächst nicht über das Einholen von Informationen hinauszugehen.

Wenn Andreas im Anschluss fast wortgetreu die Frage des Lehrers wiederholt („*Was machst du, Chris?*“), adressiert er Chris ebenfalls als einen auf die eigene Aufgabenbearbeitung ausgerichteten, sein Tun planenden Schüler, der sein Vorhaben anderen gegenüber offenlegt. Damit etabliert er die vom Lehrer eingebrachte Situationsdeutung – und bringt sich allerdings selbst in die Position desjenigen, der Informationen über das (geplante) Tun anderer einholt. Chris bestätigt diese Positionierung, er bekennt sich zu seiner Wahl („*Mathe*“); damit verweist er zunächst auf eine Gemeinsamkeit zu Andreas, nämlich die gleiche Aufgaben- bzw. Themenwahl. Wenn Chris nun – retrospektiv – seinen Arbeitsstand benennt („*Bin bis Seite vier gekommen*“), markiert er damit ein Kriterium, das eine (gradueller) Differenzierung beider Schüler entlang der Frage, wie weit sie bislang schon „*gekommen*“ sind, ermöglicht: Die Angabe bringt Andreas in die Lage, seinen Arbeitsstand im Vergleich zu dem von Chris als gleich bzw. ähnlich, schon weiter oder noch weniger weit vorangeschritten, und damit auch das eigene Arbeitstempo, vergleichend einzuordnen. Andreas relationiert sich jedoch nicht explizit zu Chris’ Angabe, sondern behauptet; damit unterläuft er gewissermaßen die Genese eines – sich hinsichtlich der Kriterien Arbeitsstand und Arbeitstempo ausbildenden – Verhältnisses von Differenz (oder Ähnlichkeit) zwischen beiden Schülern.

Weise (als Fachlehrer) tätig werden zu können (insofern sich fachbezogene Lehrer-Schüler*innen-Interaktionen entwickeln können), erscheint denkbar; ebenso könnte Herr Weber (auch) eine persönliche Präferenz in puncto Aufgaben- und Themenwahl betonen (Mathematikaufgaben zu bearbeiten, macht Freude).

¹²⁸ Herr Weber könnte hier in Referenz auf das im Morgenkreis Gesagte betonen, dass er sich auf bevorstehende fachliche Interaktionen freue.

Dass das, was im Klassenraum geschieht – also auch Bezugnahmen zwischen Schüler*innen, einer kollektiven Aufmerksamkeit ausgesetzt ist, dokumentiert sich in Jens' Hinzukommen zum Tisch: Mit seiner Frage („*Bis Seite vier, hast du verstanden?*“) bringt er sich, ohne Chris direkt anzusprechen, in die (über Aufgaben und Arbeitsstände) informierende Bezugnahme am Tisch ein, die er damit als offen (für hinzukommende Aufgabengleiche) charakterisiert. Chris (und Andreas) gegenüber positioniert Jens sich als Aufgabengleicher¹²⁹, der sich über den von Chris benannten Arbeitsstand, seine zurückliegende Aufgabenbearbeitung also, rückversichert. Jens scheint nun allerdings zu antizipieren, dass mit der Angabe eines bestimmten Arbeitsstandes nicht zwangsläufig auch ein (gesichertes) Wissen um die Angemessenheit der (bereits vollzogenen) Aufgabenbearbeitung einhergeht, wenn er sich bei Chris darüber erkundigt, ob dieser „*verstanden*“ habe. Damit führt Jens die Frage, ob Wissen gesichert ist, als Kriterium der Differenzierung zwischen Schüler*innen in die Bezugnahme ein – und fordert Chris mit seiner Frage zu einer Positionierung auf, ohne sich selbst in Bezug auf Arbeitsstand oder (gesichertes) Wissen zu positionieren. Informationen nicht nur zum Arbeitsstand, sondern auch zum Status des Abgesichert-Seins von Wissen aufgabengleicher Schüler*innen, einzuholen, erscheint bedeutsam, wenn Jens etwa (unsicher dem eigenen Wissen gegenüber) auf der Suche nach jemandem wäre, der das, was er bereits getan hat, „*verstanden*“ hat – bei dem er sich also über das richtige Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung rückversichern und dabei die Unsicherheit gegenüber dem eigenen Wissen in Sicherheit überführen kann. Sich bei Chris darüber zu informieren, ob dieser „*verstanden*“ habe, wäre dann als Praktik des Herstellens von Passung zu verstehen, die über Aufgabengleichheit und Arbeitsstand-Nähe konstituiert ist und deren Grenze das Kriterium (gesichertes) Wissen markiert.¹³⁰ Chris bejaht und verortet sich damit hinsichtlich des von Jens ins Spiel gebrachten binären Differenzkriteriums (un-/gesichertes) Wissen als Schüler, der bearbeitete Aufgaben nicht nur vorweisen kann, sondern auch (sicher) um die angemessene Bearbeitung dieser Aufgaben weiß – er etabliert das in Jens' Frage aufgerufene Gefüge von zueinander nicht graduell, sondern binär unterschiedenen Positionen.

¹²⁹ Vorstellbar ist, dass die Aufgabengleichheit den Weg in die Bezugnahme am Tisch ebnet, der zugleich mit der Bezugnahme von Jens und Chris zu Beginn der Situation bereits vorbereitet ist.

¹³⁰ Kontrastierend zur ersten Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1), in der die Passung der Schülerinnen Lisa und Frieda als Arbeitspartnerinnen an der (zu überbrückenden) Differenz hinsichtlich ihrer Arbeitsstände (schon weiter/noch nicht so weit) hängt, wird hier die Frage, ob das Wissen des anderen abgesichert ist, zum Kriterium der Passung. Allerdings verweist diese Art der Passung nicht auf graduelle Ähnlichkeit (im Arbeitsstand, im Wissen über die Aufgabenbearbeitung), sondern auf eine binäre Differenz: Jens wäre Chris, der als passender Informierender über gesichertes Wissen verfügt, gegenüber als unsicher gegenüber dem eigenen Wissen positioniert. Dass Jens allerdings unterstellt, Chris könnte die Aufgaben bearbeitet haben, ohne sie verstanden zu haben, irritiert – und erscheint dann sinnvoll, wenn Jens auf eine explizite Markierung eines abgesicherten Wissens um die Aufgabenbearbeitung dringt, die Chris als passenden Informierenden ausweist.

Episode II

Derweil tritt auch Herr Weber wieder an den Tisch, stellt sich zwischen Chris und Andreas und streicht mit seiner Hand Chris' aufgeschlagenen Hefter glatt. „Mal gucken, ob dis alles passt“, murmelt der Lehrer und beugt sich zu Chris' Hefter hinunter. Chris flüstert: „Hoff' ich mal“, während er, ebenso wie Jens und Herr Weber, auf seinen Hefter schaut. „Ob nein, dis geht nicht“, kichert Andreas derweil und schaut dabei Jens an, der nun ebenfalls grinst. Als der Lehrer von einer schulischen Angestellten angesprochen wird, wendet er sich abrupt ab und beginnt mit dieser ein Gespräch in einigem Abstand zum Gruppentisch. „Aber ist richtig?“, wispert Chris noch, dem Lehrer mit seinem Blick folgend.

Anders als zuvor Andreas, wird Chris von Herrn Weber nicht beim Namen genannt oder explizit angesprochen, als dieser sich, an den Tisch tretend, dessen Hefter zuwendet und – als hätte auch er das zuvor Gesagte mitverfolgt – die Qualität von Chris' Aufgabenbearbeitung zu prüfen ankündigt („Mal gucken, ob dis alles passt“). Auch in dieser Bezugnahme bringt der Lehrer also eine Normativität in Anschlag, nach der Schüler*innen ihr Tun offenlegen (müssen); er erweitert diese zugleich, indem er Chris nicht – wie zuvor Jens – fragt, ob er verstanden hat. Vielmehr macht er sich das Artefakt (d. h. den Hefter) als (schriftlich fixierte) Information darüber, ob Chris die Aufgaben – retrospektiv – richtig bearbeitet hat, und damit über Chris' Wissen, für eine Qualitätsprüfung zugänglich, mit der die Absicherung dieses Wissens verbunden ist – so dass als Normativität der Unterrichtszeit erscheint, dass das Wissen von Schüler*innen zu prüfen ist. Dabei zeigt sich Herr Weber erneut zuständig für (Schüler*innen, die) Mathematikaufgaben (bearbeiten); auch diese Bezugnahme etabliert sich also über eine thematische Passung zwischen den Beteiligten, aber in sie ist die Praktik des Prüfens des (schriftlich fixierten) Wissens von Schüler*innen eingelassen.¹³¹

Während nun Chris in Rechnung stellt, dass die Qualität seiner Aufgabenbearbeitung vom Lehrer zwar noch als ‚passend‘ zu ratifizieren ist, er aber zugleich mit der Angemessenheit seiner Aufgabenbearbeitung rechnet („Hoff' ich mal“), zeigt er sich als Schüler, dem an einer Vergewisserung über den Status seines Wissens gelegen ist. Aufseiten von Andreas kündigt sich demgegenüber Widerstand an, seine Äußerung („Ob nein, dis geht nicht“) lässt sich in zwei Richtungen deuten: Chris' Wissen soll nicht geprüft werden, d. h. es soll sich keine Unterscheidung zwischen beiden Schülern mit Blick darauf ausbilden, ob sie (nicht) über abgesichertes Wissen verfügen. Zugleich lässt sich Andreas' Einspruch als Hinweis auf die, in der Prüfung von Chris' Hefter prospektiv angelegte, Attestierung von richtigen („passenden“) und falschen Aufgabenlösungen verstehen – das Ergebnis der anstehenden Prüfung

¹³¹ Kontrastierend zur Aufgabengleichheit oder zu Arbeitsständen, die zwischen Schüler*innen Passung begründen, konstituiert sich die Passung zwischen Herrn Weber und Chris' Aufgaben (bzw. seinem Hefter) wohl über die thematische Zuständigkeit von Herrn Weber für das Fach Mathematik.

könnte beide Schüler hinsichtlich (der lehrerseitig attestierten Anzahl) ihrer richtigen/falschen Ergebnisse differenzieren. Bedeutungsvoll erscheint dies, wenn damit eine Relation zwischen den Schülern eingesetzt würde, die sich zuungunsten von Andreas¹³² gestaltet – Andreas' ‚Kichern‘ mag darauf deuten, dass sein Anliegen nur humoristisch gebrochen formuliert werden kann, wenn es die Legitimität von Praktiken, in denen Schüler*innen entlang der Kategorien (nicht/abgesichertes) Wissen und/oder (nicht) richtiger Aufgabenlösungen durch ein Lehrerurteil differenziert werden, infrage stellt. Die sich anbahnende, lehrerseitige Prüfung und Feststellung von Chris' Wissen (und die darin angelegten Differenzierungen der Schüler) wird jedoch nicht vollzogen, wenn der Lehrer sein Prüfen unterbricht und Chris' Frage („Aber ist richtig?“) unbeantwortet bleibt.¹³³ Wenn Chris das (ausgebliebene) Lehrerurteil einfordert, zeigt er sich an der Situationsdeutung des Lehrers ausgerichtet; er bedarf, so scheint es, der Absicherung seines Wissens bzw. der Information, ob seine Aufgabebearbeitung zu „richtig[en]“ Ergebnissen geführt hat.

Episode III

Schließlich wendet Chris sich Andreas zu, während Jens wieder über Chris' Hefter gebeugt ist. „Chris, heut' bis Seite fünf“, kündigt Andreas an und beginnt zu schreiben. Chris bejaht lachend, und kurz entspinnt sich ein Gespräch zwischen den beiden, das schwer zu verstehen ist. Jens stellt sich auf, winkt verzweifelt mit der Hand, bevor er sie auf den Tisch fallen lässt, und murmelt: „Dis is' richtig“. Chris wirft ein: „Ich hab' dis mit mein Vater gemacht“, während er sich Jens zuwendet. „Nee, nee, ich will nur was gucken“, murmelt derweil Jens, noch immer auf Chris' Hefter fokussiert. „Aber sein Vater is' ein Matheprofi“, fügt Andreas nun, ebenfalls an Jens gewandt, an, während Chris lächelnd bejaht.

Die Bezugnahme zwischen Chris, Andreas und Jens setzt sich im Folgenden fort: Während Jens sich allerdings körperlich Chris' Hefter zuwendet (und die Setzung des Lehrers bestätigt, dass der Hefter als schriftliche Fixierung von Wissen zu verstehen ist), stellt Andreas prospektiv ein Ziel für Chris' Progression in der Unterrichtszeit in Aussicht („Chris, heut' bis Seite fünf“) und scheint dabei, er selbst beginnt zu schreiben, auch auf das eigene Tun zu verweisen – ähnlich wie in der ersten

¹³² Denkbar wäre, dass Andreas unterstellt, die Ratifikation von Chris' Wissensstand würde eine (bislang unausgesprochene) Differenz (nicht/über gesichertes Wissen verfügen) zwischen beiden fixieren. Vorstellbar ist aber auch, dass Andreas sich selbst einen (größeren) Wissensstand zuschreibt, der Chris nicht vom Lehrer ebenfalls attestiert werden soll.

¹³³ Auch das abrupte Ende der Bezugnahme von Herrn Weber auf Chris lässt sich als Zeichen für deren Offenheit verstehen – Bezugnahmen erscheinen also nicht nur mit Blick auf die Beteiligten, sondern auch auf ihren Verlauf offen; die prompte Zuwendung des Lehrers zur schulischen Angestellten, die ihn angesprochen hatte, kann zugleich als Hinweis darauf verstanden werden, dass Belange Erwachsener in der Normativität der Unterrichtszeit den Belangen von Schüler*innen vorgeordnet sind.

Schlüsselszene (Kapitel 5.1.1) lässt sich Andreas' Aufruf als Auftakt einer Bezugnahme verstehen, die Praktiken des gemeinsam organisierten, synchronen Arbeitens anbahnt und dabei eine Passung der Arbeitsstände und des Arbeitstempos voraussetzt – Chris stimmt zu.

Wenn Jens nun, in Auseinandersetzung mit Chris' Hefter, sein (auch körperliches) Unbehagen mit einer (in Chris' Hefter dokumentierten) Information über ‚richtige‘ Ergebnisse der Mathematikaufgaben zum Ausdruck bringt¹³⁴ (*Jens stellt sich auf, winkt verzweifelt mit der Hand, bevor er sie auf den Tisch fallen lässt, und murmelt: „Dis is' richtig“*), scheint er Chris' Selbstpositionierung als Schüler, der ‚verstanden‘ hat (und über gesichertes Wissen verfügt), zu übernehmen – er markiert dessen Ergebnis als ‚richtig‘. Chris scheint demgegenüber einen Zweifel an der Güte der Informationen, die sein Hefter bereithält und deren Bestätigung durch den Lehrer noch aussteht, zu antizipieren. Er legt – sich Jens zuwendend – offen, mit wem (oder: unter wessen Aufsicht) die Aufgabenlösungen zustande kamen (*„Ich hab' dis mit mein Vater gemacht“*), und zeigt sich damit dafür zuständig, den Status des Hefters als schriftlich fixierte Informationsquelle zu belegen. Mit seiner Zurückweisung der (körperlichen) Zuwendung von Chris (*„Nee, nee, ich will nur was gucken“*) etabliert Jens demgegenüber die materiale Ausrichtung der Bezugnahme: Nicht das gegenseitige (sprachliche) Weitergeben von Informationen über Rechenergebnisse unter Schüler*innen, sondern die Interaktion (*„was gucken“*) eines Schülers (Jens) mit einem Artefakt (Chris' Hefter), dessen Informationsgüte zu belegen ist, macht diese Bezugnahme aus.¹³⁵ Andreas' Einsatz (*„Aber sein Vater is' ein Matheprofi“*) kann als Verstärkung des von Chris in Anschlag gebrachten Arguments für die Güte bzw. die Absicherung der in seinem Hefter fixierten Informationen verstanden werden – sofern die Aufgabenlösungen in Zusammenarbeit (oder: unter Aufsicht) eines ‚Matheprofi[s]‘ zustande kamen, ist von ihrer Richtigkeit auszugehen.¹³⁶

Episode IV

Die Blicke aller drei Schüler richten sich nun auf Chris' Hefter, Andreas deutet auf eine Stelle und sagt: „Oh ja, ey, er hat alles in einer Klammer“. Er habe „dis ganz schnell“ in einer Fernsehpause gerechnet, antwortet Chris. „Wieso sind dis zehn?“, fragt nun Jens und Chris fragt zunächst nach: „Was, dis?“, und antwortet dann: „Weiß ich nich“. „Sind dis nich' plus acht?“, fragt Jens weiter, und Chris antwortet, dass er das Ergebnis „so ausgerechnet“ habe. „Wieso?“, fragt er noch, bevor er sich näher über seinen Hefter beugt und laut zu rechnen beginnt: „Fünfzehn plus zwei sind sechzehn äh siebzehn minus eins sind sechzehn minus achtzehn sind minus zwei

¹³⁴ Vorstellbar ist, dass Jens eine eigene Aufgabenlösung (oder die Idee davon, wie er die Aufgabe lösen würde) mit Chris' (richtiger) Lösung kontrastiert und – unter der Prämisse, dass dessen Lösung ‚richtig‘ ist, zur Konklusion kommt, dass seine Lösung ‚falsch‘ sein müsste.

¹³⁵ Denkbar ist zudem, dass Jens antizipiert, dass Chris zu einer Erklärung ansetzt – und diese, das Informieren und die darin eingelassenen Subjektpositionen und deren Relationen zueinander transformierende, Praktik (Kapitel 5.1.1 sowie 5.2) zurückweist.

¹³⁶ Ebenso kann Andreas' Kommentar als Hinweis auf Chris' Eignung, den Lösungsweg zu erklären, gelesen werden.

minus drei sind minus fünf plus vierzehn sind minus äb sind neun minus fünf sind vier minus drei sind eins plus neun“. „Naja“, murmelt Jens und Chris wendet sich ihm zu. „Ja, ich hab' eins falsch, glaube ich“, fügt Jens, sich aufrichtend, hinzu und Chris kommentiert lachend: „Ich hab' zwei falsch“. Im weiteren Verlauf der Situation bleiben die Schüler auf Chris' Hefter fokussiert, bis Jens kurz darauf den Tisch verlässt und zu seinem Platz an einem anderen Gruppentisch geht.

Im Folgenden rückt der Hefter von Chris als Informationsquelle, als Zeugnis seiner bereits erfolgten und (nicht vom Lehrer, aber durch den Vater) als richtig ratifizierten Aufgabenbearbeitung, in den Fokus der drei Schüler. Andreas benennt eine Beobachtung („Ob ja, ey, er hat alles in einer Klammer“), worauf Chris auf den Kontext, in der die Lösungen zustande kamen („schnell“, in einer Fernsehpause), und damit auch darauf verweist, keine Antwort auf die Frage, warum „alles in einer Klammer“ steht, geben zu können – er wehrt also die antizipierte Positionierung ab, Auskunft über die Informationen, die sein Hefter bereithält, geben zu müssen (oder zu können). Als Jens die Richtigkeit eines Ergebnisses infrage stellt („Wieso sind dis zehnt?“), das er mit einem eigenen Ergebnis („Sind dis nich' plus acht?“) kontrastiert, zeigt er an, dass er eigene Lösungen mit denen von Chris abgleicht – er scheint also das eigene Wissen, das hier als Rechenergebnis einer erfolgten Aufgabenbearbeitung in Anschlag gebracht wird, anhand von Chris' schriftlich fixierten Aufgabenergebnissen abzusichern. Dabei positioniert er Chris als auskunftspflichtig: Dass Chris zwar zunächst eine Erklärung abwehrt („Weiß ich nich“), darauf aber das Vorgehen beim Rechnen der Aufgabe schrittweise benennt („Fünfzehn plus zwei sind sechzehn äb siebzehn minus eins sind sechzehn [...] sind eins plus neun“), kann als Übernahme dieser Positionierung, d. h. der Auskunftspflicht für den eigenen Hefter, verstanden werden: Die Information, die der Hefter nicht bereithält – nämlich wie es Schritt für Schritt zu dem Ergebnis gekommen ist – gibt nun Chris. Mit der Übernahme der Positionierung geht die (transformierte) Praktik des Informierens am Material nun wieder in die Bezugnahme zwischen den Schülern über; Chris zeigt sich damit aber nicht nur auskunftspflichtig für seinen Hefter, sondern auch mit-zuständig für die Absicherung von Jens' Wissen.

Jens scheint die Antwort von Chris als Beleg für die Richtigkeit von dessen Ergebnislösung (für den Moment) zu akzeptieren; er resümiert, dass seine Lösung „falsch“ sei („Ja, ich hab' eins falsch, glaube ich“)¹³⁷ und ordnet sich damit anhand des Kriteriums über richtige/falsche Aufgabenlösungen zu verfügen in ein Differenzverhältnis zu Chris ein, das diesen als Schüler positioniert, der – im Kontrast zu Jens – über verifiziert richtige Aufgabenlösungen verfügt. Diese Positionierung weist

¹³⁷ Ob Jens mit dem einschränkenden Zusatz („glaube ich“) einen Zweifel an Chris' Lösung anmeldet oder situativ nicht abrufen kann, ob er in seiner schriftlich fixierten Aufgabenlösung (seinem Hefter also, der nicht als Referenz am Tisch verfügbar zu sein scheint) zum gleichen oder zu einem abweichenden Ergebnis gekommen ist, ist am Material nicht zu klären.

Chris jedoch im selben Zuge zurück, wenn er lachend die höhere Anzahl der eigenen Fehler benennt („*Ich hab' zwei falsch*“) und damit das von Jens eingesetzte Differenzverhältnis außer Kraft setzt.¹³⁸

Figuration: Der Hefter als Informationsquelle – Wissen absichern

Die Ergebnisse der Analyse der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ schließen mit Blick auf die Deutung der Unterrichtszeit nach dem Morgenkreis grundlegend an die Analyseergebnisse zur ersten Schlüsselszene (Kapitel 5.1.1) an: Die Situation wird von den Schüler*innen und der Lehrperson als eine gedeutet, in der sich Schüler*innen in Praktiken der (vorbereitenden) Auseinandersetzung mit ihren unterrichtlichen Aufgaben involviert und (prospektiv) auf die eigenen Arbeitsprozesse ausgerichtet zeigen – und dies auf Nachfrage einander und Lehrpersonen gegenüber offenlegen.

Die Bezugnahme zwischen den Schülern Chris und Andreas am Gruppentisch ist, im Kontrast zur exklusiven Dyade in der ersten Schlüsselszene, einer erweiterten Aufmerksamkeit (über die Tischgrenze hinweg) ausgesetzt und wird – vom Schüler Jens und dem Lehrer Herr Weber – nicht als exklusiv, sondern als geöffnet verstanden: Chris und Andreas beziehen sich als Sitznachbarn aufeinander und verständigen sich über ihre Arbeitspläne, Herr Weber tritt als zuständiger Fachlehrer hinzu und Jens tritt als Aufgabengleicher an Chris heran. In den sich dabei entfaltenden Bezugnahmen zwischen den Beteiligten, den drei Schülern und dem Lehrer, werden verschiedene Praktiken rekonstruiert: Die verbale Explikation dessen, woran die Schüler zu arbeiten planen, wird nicht nur zwischen Schüler*innen, sondern auch lehrerseits erfragt. Während das Vergewissern über Themenwahlen durch den Lehrer als Absicherung, dass eine Wahl erfolgt ist, und als (prospektive) Orientierung über den (pädagogisch-didaktischen) Zuständigkeitsbereich in der Unterrichtsphase erscheint, lässt sich die gegenseitige Vergewisserung über gewählte Themen zwischen Schülern als Etablieren einer Ähnlichkeit (Aufgabengleichheit) verstehen, die sie zueinander als ansprechbar (bezüglich der ihnen gemeinsamen Aufgaben) relationiert. In Praktiken der gegenseitigen Information über Arbeitsstände bilden sich demgegenüber bezogen auf das Kriterium (schon weiter/weniger weit vorangeschrittener) Arbeitsstand (potenziell graduell unterschiedliche) Positionen der Schüler aus, die – als Passung entlang von Ähnlichkeit gedeutet – zum Ausgangspunkt des prospektiven Entwurfs einer Bezugnahme werden, in der die Arbeitsprozesse der Beteiligten im Rahmen eines gemeinsam organisierten, synchronen Arbeitens vorangebracht werden. In anderen Praktiken wird Wissen – retrospektiv, d. h. mit

¹³⁸ Chris hätte die Ähnlichkeit zwischen sich und Jens betonen können, indem er bspw. angibt, ebenfalls „*eins falsch*“ zu haben. Sein Lachen und die Betonung, nicht nur eine, sondern „*zwei falsch[e]*“ Aufgabenlösungen zu ‚haben‘, erscheint demgegenüber als Zurückweisung der Differenzierung beider Schüler entlang der Kategorie über richtige/falsche Lösungen zu verfügen: Zwar kann die Differenzsetzung nicht ‚ungeschehen gemacht‘ (vgl. Hirschauer & Boll 2017, S. 11) werden, ihre Wirksamkeit als Unterscheidungskriterium wird jedoch mit der vorgebrachten Deutung ‚jeder macht (mehr oder weniger) Fehler‘ mindestens partiell eingeschränkt.

Blick auf die Ergebnisse bereits erfolgter Aufgabenbearbeitungen – ratifiziert: Herr Weber kündigt an, Chris' Hefter zu prüfen, Chris erfragt (angesichts der ausgebliebenen Prüfung) ein Urteil des Lehrers und Jens ist auf der Suche nach jemandem, dessen Wissen abgesichert ist und bei dem er sich über die Richtigkeit der eigenen Ergebnisse vergewissern kann. Hinsichtlich des binären Kriteriums (unsicheres/gesichertes) Wissen hinsichtlich der Aufgabenergebnisse bildet sich in diesen Praktiken ein Differenzverhältnis zwischen den Schülern aus, das (als Passung entlang von Unterschiedlichkeit gedeutet) zum Ausgangspunkt einer informierenden Bezugnahme wird, in der sich ein Schüler über die Richtigkeit seiner Ergebnisse beim passenden Schüler, d. h. dem mit gesichertem Wissen, rückversichern kann – so dass die Differenz, nicht/über gesichertes Wissen zu verfügen, als momenthaft und potenziell (d. h. in weiteren Praktiken der Absicherung von Wissen) zu egalisieren erscheint. Obwohl sich Chris im Verlauf des Geschehens in verschiedenen Bezugnahmen als Schüler positioniert, der über gesichertes Wissen verfügt, und auch als solcher positioniert wird, zeigt er sich doch in der Reaktion auf die ausbleibende Prüfung seines Hefers durch den Lehrer als ebenso auf die Information darüber, ob er richtige Ergebnisse hat, verwiesen wie Jens, der sich bei Chris (und seinem Hefter) über richtige Aufgabenlösungen informiert. Die Praktiken der Absicherung von Wissen verweisen auf eine Normativität, in der Schüler*innen – im Sinne der eigenen Progression – in der Unterrichtszeit darauf verwiesen sind, ihre Arbeit an unterrichtlichen Aufgaben (und das darin zum Ausdruck kommende Wissen) nachträglich zu ratifizieren bzw. ratifizieren zu lassen. Praktiken, in denen Wissen abgesichert wird, führen prospektiv eine weitere Differenzsetzung mit sich: In der Absicherung von Wissen wird attestiert, welche Lösungen richtig sind, so dass Differenzverhältnisse zwischen den Schülern in Aussicht gestellt werden, in denen jene nach der Anzahl ihrer richtigen Ergebnisse unterschieden sind – von Andreas wird diese Differenzierung, die sich mit der lehrerseitigen Prüfung von Chris' Hefter ankündigt, gleichermaßen abgelehnt wie von Chris, der gegenüber Jens die (von Jens) eingesetzte Differenz egalisiert.

Für die Arbeitszeit lässt sich damit eine Figuration beschreiben, in der Schüler*innen in Praktiken der (vorbereitenden) Auseinandersetzung mit ihrem Arbeitsprozess sowie in Praktiken des Informierens über Themen- und Aufgabenwahl sowie über Arbeitsstände füreinander und für Lehrpersonen als Spezifische, nämlich als passende Schüler*innen mit spezifischen Aufgaben und/oder Arbeitsständen, intelligibel und ansprechbar werden. Während Schüler*innen entlang der Differenzkriterien Thema/Aufgaben und Arbeitsstand in Relationen der Ähnlichkeit einrücken, entfalten sich in – ebenfalls in die Bezugnahmen eingelassenen – Praktiken der Absicherung von Wissen entlang des Kriteriums (gesichertes/unsicheres) Wissen Subjektpositionen, die Schüler*innen (vorübergehend) als unterschiedlich markieren.

In der analysierten Situation rückt der Hefter eines Schülers als schriftlich fixierte Informationsquelle in das Zentrum der Bezugnahme(n): In den Praktiken der Absicherung von Wissen, der retrospektiven Prüfung bereits erfolgter Aufgabenbearbeitungen, setzen die Beteiligten nicht auf das gegenseitige (sprachliche) Weitergeben von Informationen – vielmehr etablieren sie Bezugnahmen, innerhalb derer sich Lehrpersonen und Schüler mit einem Artefakt (Hefter) auseinandersetzen („*gucken*“), dessen Status (als richtiges/falsches Wissen) zu ratifizieren ist. In der Analyse der (nur dreiminütigen) Situation wurden drei Varianten der Absicherung des (schriftlich in seinem Hefter fixierten) Wissens des Schülers Chris rekonstruiert: Erstens bestätigt Chris auf Nachfrage, dass er die Aufgaben verstanden habe, zweitens kündigt Herr Weber an, Chris’ Hefter zu prüfen, und drittens führen Chris und Andreas (nachdem die Prüfung durch den Lehrer ausblieb) den Vater von Chris (einen „*Matheprof*“) als absichernde Instanz für das in Chris’ Hefter fixierte Wissen an. Eine weitere Variante, Wissen in Bezug auf Chris’ Hefter abzusichern, wurde für die Bezugnahme von Jens und Andreas auf Chris’ Hefter rekonstruiert: Hier wird der Status des eigenen Wissens retrospektiv, d. h. mit Blick auf die Ergebnisse bereits bearbeiteter Aufgaben, im Vergleich mit dem schriftlich im Hefter fixierten Wissen abgesichert. Weist der Hefter als Informationsquelle Leerstellen auf, indem er manche Informationen (wie einzelne Rechenschritte) nicht bereithält, wird Chris als Besitzer des Hefers mit-zuständig – er ist auskunftspflichtig und die Praktik geht (partiell) wieder in die (verbale) Bezugnahme zwischen den Schülern über. In verschiedenen Praktiken der Absicherung von Wissen zeigen sich die Schüler also auf Informationen dazu, ob ihr Wissen „*richtig*“ ist, verwiesen. Die rekonstruierten Bezugnahmen rücken das in einem Artefakt schriftlich fixierte Wissen eines Schülers ins Zentrum (das im lehrerseitigen Prüfen als Informationsquelle herangezogen wird, das aber auch Schülern als Informationsquelle dient). Die Schüler sind dabei in eine Figuration eingelassen, in der sie entlang der Differenz (gesichertes/nicht gesichertes) Wissen auf unterschiedliche Positionen einrücken: Schüler sichern im Sinne der eigenen Progression ihr (bislang nicht als richtig ratifiziertes) Wissen ab – und wer über gesichertes Wissen verfügt, ist auskunftspflichtig und damit mit-zuständig für die Absicherung des Wissens anderer, wenn der Hefter anderen Schüler*innen überlassen oder verbal Informationen gegeben werden, die der Hefter nicht bereithält.

Bezugnahmen, in denen sich Schüler*innen und Lehrpersonen informieren, begleiten – das zeigt die Analyse – die Arbeitszeit. In Praktiken des Informierens werden Bezugnahmen in Aussicht gestellt, in denen die synchrone Weiterführung von Arbeitsprozessen organisiert werden kann, und Positionengefüge etabliert, die Ähnlichkeit zwischen Schüler*innen betonen; in Praktiken des Informierens, an denen Lehrpersonen beteiligt sind, werden demgegenüber mit Bezug auf Themenwahlen Zuständigkeiten etabliert. In informierenden Praktiken werden zudem Information darüber eingeholt und gegeben, ob Aufgabenlösungen richtig sind – was bedeuten kann, dass sich Bezugnahmen von Schüler*innen und Lehrpersonen auf ein Artefakt (Hefter) verlagern.

In den rekonstruierten Bezugnahmen erfahren sich die Schüler Chris und Jens als welche, die auf die Absicherung ihres Wissens angewiesen sind – und die sich, im Sinne der eigenen Progression, über den Status ihres Wissens vergewissern können, etwa in lehrerseitigen Prüfungen (wenn Chris' Hefter von Herrn Weber geprüft werden soll), aber auch in informierenden Bezugnahmen zu anderen Schülern (wenn sich Jens bei Chris informiert), die über gesichertes Wissen verfügen. Als Schüler, der über abgesichertes Wissen verfügt, erfährt sich der Schüler Chris als mit-zuständig für die Absicherung des Wissens anderer Schüler. Über abgesichertes Wissen (nicht) zu verfügen wird als Differenzkriterium in den Relationen zwischen den Schülern wirksam, es rückt sie in konträre Positionen ein: Sie verfügen über gesichertes Wissen – oder eben nicht. Beide Positionen, über abgesichertes Wissen zu verfügen oder eben nicht, sind in Bezug auf Deutungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Situation graduell, aber nicht eindeutig asymmetrisch zueinander relationiert: Das Verfügen über das im Hefter material verankerte Wissen geht gewissermaßen auf diejenigen über, die sich informieren – hier: Jens und Andreas, und wer über gesichertes Wissen verfügt, kann die eigene Progression (angesichts der Auskunftspflicht und während der Hefter von anderen genutzt wird) nicht voranbringen; demgegenüber ist mit dem Verfügen über gesichertes Wissen aber eine Deutungshoheit über richtige Aufgabenlösungen verbunden. Rekonstruiert wurde außerdem, dass innerhalb von Praktiken der Absicherung von Wissen auch eine weitere Differenzierung von Schülern – mit Blick darauf, wem mehr/weniger richtige Lösungen attestiert werden – angelegt ist; gleichwohl stabilisieren die Schüler in der analysierten Bezugnahme fortlaufend Verhältnisse der Ähnlichkeit und weisen bisweilen die (lehrer- und schülerseitige) Etablierung dieser Differenzsetzung zurück.

5.1.3 Keiner darf so weit sein wie ich

Mit der Analyse der Schlüsselszene „Keiner darf so weit sein, wie ich“ kommt eine informierende Bezugnahme zwischen den Schülern Chris und Jens in den Blick, die sich im weiteren Verlauf des Geschehens am Gruppentisch in der Arbeitszeit entfaltet, das in der zuvor dargestellten Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ (Kapitel 5.1.2) hinsichtlich der Praktiken der Absicherung von Wissen und der Artefaktgebundenheit informierender Praktiken untersucht wurde.¹³⁹ Diese Analyse verweist auf Grenzen der Absicherung von Progressionen in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen: Die ungleichen Arbeitsstände von Chris und Jens stehen einer fortlaufenden gegenseitigen Vergewisserung entgegen und im Verlauf des

¹³⁹ Die Situation ereignet sich etwa neun Minuten nach dem Ende der Situation, die in der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ (Kapitel 5.1.2) analysiert wurde; sie wird als eigenständige Schlüsselszene einbezogen. An dieser Stelle verzichte ich daher auf eine ausführliche Kontextualisierung (vgl. Kapitel 5.1.2).

Geschehens ziehen entlang von distanzierenden und stabilisierenden Bewegungen Praktiken in die Bezugnahme ein, die die Bezugnahme der Schüler aufeinander (zu) transformieren (drohen).

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, etwa zweiminütigen Situation¹⁴⁰ stelle ich die Fall-Geschichte in zwei Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

Zwischenszeitlich sitzen die drei Schüler Chris, Jens und Andreas zusammen am Gruppentisch und versichern einander beim Rechnen fortlaufend über Arbeitsschritte und Ergebnisse; während allerdings Andreas den Tisch auf der Suche nach Herrn Weber verlässt, bleiben Chris und Jens auf Aufgaben bezogen: Mit den Worten: „Zeig mal kurz her, deine zweite“, wendet sich Jens körperlich dem Blatt von Chris zu – er legt seinen Kopf auf einer Federtasche ab und ist dem Blatt damit ganz nahe. Chris, zurückgelehnt sitzend, kommentiert kichernd: „Jetzt müssen wir nur ordentlich recht haben, wenn’s falsch is“. Als Jens fragt: „Zwei a plus vier b minus a plus fünf b, ja?“, bestätigt Chris und fügt hinzu: „Du musst halt immer eigentlich nur vertauschen“. Wieder fragt Jens nach: „Dann heißt dis immer, ach so, dis sind aber minus wieder?“, und nun korrigiert Chris: „Dis bleibt plus, dis bleibt ja nicht in der Klammer“. „Dis heißt also zwei a minus a ist eins“, schließt Jens weiter – und Chris beugt sich nun auch zu seinem Blatt hinab, er antwortet: „Zwei, ich denk’ schon, dass zwei minus eins“, und lacht. Jens unterbricht Chris und geht zu einer anderen Aufgabe über: „Vier b plus fünf b sind neun, plus sieben b sind sechzehn“. Beide Schüler liegen nun fast mit den Gesichtern auf dem Blatt und Chris fragt zurück: „Ja, steht dis da?“, und fügt dann an: „Es kommt sechzehn raus“. Mit einem Mal erheben sich Chris und Jens; während Chris noch zu Jens sieht, ist dieser auf sein eigenes Blatt fokussiert. Er scheint zu hadern: „Naja, aber Eins a plus Sechzehn, naja“. „Dis rechne ich nicht, ich hoffe, dis muss ich nicht machen“, antwortet darauf Chris – und blättert betont in seinem Hefter zu einer anderen Stelle. Darauf antwortet Jens: „Im Test solltest du’s machen“.

Jens, der seinen Platz eigentlich an einem anderen Gruppentisch hat, wendet sich an dem Gruppentisch, an dem er nach einem Platzwechsel sitzt, an seinen Sitznachbarn Chris mit der Aufforderung: „Zeig mal kurz her, deine zweite“. Gemeint ist vermutlich eine Aufgabe(nlösung), wenn Jens sich mit seiner Aufforderung auch körperlich, indem er sich in die Nähe von Chris’ Blatt bringt, auf die Materialität des Erfragten in schriftlich fixierter Form bezieht und dabei an die, in der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ (Kapitel 5.1.2) etablierte, Stellung des Hefers als schriftliche Fixierung von Wissen anzuschließen scheint. Dass er nun nicht mehr, wie in der zuvor analysierten Schlüsselszene, stehend und damit eher ‚besuchsweise‘ am Tisch ist, sondern Platz genommen hat, verstehe ich als Hinweis darauf, dass

¹⁴⁰ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

Bezugnahmen, in denen Schüler*innen sich informieren, zuweilen das (auch längerfristige) Aufsuchen passender Mitschüler*innen erfordern. Auch die für die zweite Schlüsselszene rekonstruierte Situationsdeutung und das mit ihr einhergehende Positionengefüge scheint noch etabliert: Jens zeigt sich als aufgabengleicher Schüler, der auf eine Information (die „zweite“), über die Chris in schriftlich fixierter Form verfügt, verwiesen ist, und adressiert Chris als auskunftspflichtig, der Hefter (bzw. die Aufgabe) soll *gezeigt* werden.

Chris betont daraufhin eine Gemeinsamkeit beider Schüler („*Jetzt müssen wir nur ordentlich recht haben, wenn's falsch is*“), wenn er veranschlagt, dass beide die „zweite“ Aufgabe gelöst haben und beide darauf angewiesen sind, dass ihre Aufgabenlösungen richtig sind; zugleich scheint Chris durch seine körperliche Haltung ebenso wie in der Benennung der Möglichkeit, dass das, was gezeigt werden soll, auch falsch sein könnte, Distanz zu signalisieren – vielleicht relationiert er sich zu einer (antizipierten) Adressierung durch Jens als Schüler, der über richtige Aufgabenlösungen verfügt. Was bis hierhin als Praktik des gegenseitigen Vergewisserns über richtige Rechenergebnisse erscheint, transformiert sich im Folgenden: Jens zeigt sich auf das Vorgehen beim Rechnen der Aufgabe bezogen, wenn er daraufhin einzelne Rechenschritte benennt („*Zwei a plus vier b minus a plus fünf b*“) und eine Ratifikation über deren Richtigkeit erfragt („*ja?*“) und sich dabei nun sprachlich direkt an Chris wendet, also nicht ausschließlich auf den Hefter bezieht. Jens adressiert Chris also nicht nur als Schüler, der über schriftlich fixierte Informationen verfügt, sondern der auch einzelne Rechenschritte ratifizieren kann (und soll) – und bringt sich in die Position dessen, der sich darüber, ob das antizipierte Vorgehen beim Rechnen richtig ist, versichert.

In Chris' Reaktion auf Jens' Frage ratifiziert er dessen Vorschlag zum Lösen der Aufgabe nicht als richtig/falsch, sondern zeigt sich in gesteigerter Form mit-zuständig für Jens' Arbeitsprozess, wenn er – im instruierenden Modus – einen Hinweis darauf gibt, wie bei der Aufgabenbearbeitung vorzugehen ist („*Du musst halt immer eigentlich nur vertauschen*“). Entlang der graduellen Differenz (schon mehr/noch weniger) Wissen positioniert sich Chris als derjenige, der – im Kontrast zu Jens – über mehr Wissen hinsichtlich des Vorgehens bei der Aufgabenlösung verfügt, und antizipiert Jens als Schüler, der auf ein grundlegendes Vorgehen („*immer eigentlich nur vertauschen*“) beim Aufgabenlösen hinzuweisen ist. Diese Differenzsetzung etablierend, fragt Jens weiter nach („*Dann heißt dis immer, ach so, dis sind aber minus wieder?*“) und wird daraufhin von Chris korrigiert („*Dis bleibt plus, dis bleibt ja nicht in der Klammer*“). Beide Schüler werden damit in ein Verhältnis zueinander gebracht, das zwar auf (Aufgaben-)Gleichheit gründet, in dem aber nicht mehr Ähnlichkeit, sondern (Wissens-)Differenz zum Bezugspunkt von Praktiken wird, die auf ein Erklären hindeuten: Praktiken des Hinweisens (darauf, wie beim Rechnen vorzugehen ist) und Praktiken des Korrigierens der Rechenschritte, die Jens vorschlägt, durch Chris. Gleichwohl antwortet Chris, wenn sich Jens nun über die Richtigkeit seiner Antizipation des anschließenden Arbeitsschrittes („*Dis heißt also zwei a minus a ist eins*“) informiert, mit Humor und weist damit vielleicht die Position, die sich mit einer

Etablierung dieser Praktiken¹⁴¹ für ihn eröffnen würde, zurück: Lachend ratifiziert er die – vermutlich auf eine viel zu einfache Rechnung verweisende – Nachfrage von Jens („Zwei, ich denke’ schon, dass zwei minus eins“).

Wenn nun Jens allerdings weiterhin Chris’ (schriftlich fixierte) Rechnung nachzuvollziehen scheint („Vier b plus fünf b sind neun, plus sieben b sind sechzehn“), distanziert sich Chris erneut, wenn er zunächst infrage stellt, ob das, was Jens formuliert, überhaupt schriftlich fixiert ist („Ja, steht dis da?“) und sodann das Ergebnis der Rechenoperation nennt („Es kommt sechzehn raus“), ohne die von Jens benannten Rechenschritte zu ratifizieren. Chris scheint zurückzuweisen, was Jens zu etablieren scheint: antizipierte Rechenwege kleinschrittig zu ratifizieren. Mit dieser Zurückweisung durch Chris ändert sich auch die körperliche Konstellation beider Schüler: Jens und Chris distanzieren sich körperlich von Chris’ Blatt, wenn sich beide aufsetzen, und erhöhen damit auch die körperliche Distanz zueinander. Und auch zu dem von Jens signalisierten Hadern mit dem Ergebnis („Naja, aber eins a plus sechzehn, naja“), er bleibt bei der Sache, distanziert sich Chris wiederum, wenn er ankündigt, die Aufgabe nicht zu rechnen und – gleichsam in Betracht ziehend, dass ihm diese Entscheidung nicht obliegt – seine Hoffnung ausdrückt, die Aufgabe nicht „machen“ zu „müssen“ („Dis rechne ich nicht, ich hoffe, dis muss ich nicht machen“). Auch Jens distanziert sich daraufhin von der Auseinandersetzung mit der Aufgabe – es scheint, als würde er Chris einen Rat geben, wenn er antwortet: „Im Test solltest du’s machen“. In der Bezugnahme beider Schüler aufeinander hatte Chris sich zunehmend aus der Position desjenigen zurückgezogen, der als mehr wissender Schüler aufgefordert ist, antizipierte Rechenschritte eines anderen zu ratifizieren und offenzulegen, wie er zu (schriftlich fixierten) Ergebnissen gekommen ist – bis zu einem Punkt, an dem er ankündigt, die in der Normativität der Unterrichtszeit eingelassenen Anforderungen (Schüler*innen richten sich in der Unterrichtszeit auf den Arbeitsprozess aus, sie „machen“ Aufgaben, und Schüler*innen sind für die informierende Absicherung der Progression ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig) zu unterlaufen. Und angesichts dieser Selbstpositionierung von Chris re-positioniert sich auch Jens: Er verweist auf eine anstehende Prüfung („Test“) und darauf, was in Prüfungen von Schüler*innen gefordert ist: Schüler*innen sollen „Aufgaben machen“. Jens tritt damit sozusagen für eine Stabilisierung dessen ein, was Chris von sich zu weisen scheint: sein Tun an unterrichtlichen Anforderungen auszurichten. Mit Blick auf die Normativität, die Jens dabei ins Feld führt, etwa: Das Tun ist an unterrichtlichen Anforderungen auszurichten, erscheint Chris’ Ankündigung als Regelverstoß, auf den Jens regulierend antwortet, wenn er ihn auf eben diese unterrichtlichen Anforderungen hinweist.¹⁴²

¹⁴¹ Eine Rekonstruktion des Positionengefüges in erklärenden Praktiken habe ich in Kapitel 5.1.1 skizziert, Praktiken und deren zueinander relationierte Positionen in Bezugnahmen von Schüler*innen, in denen die Weiterführung von Arbeitsprozessen angebahnt wird, habe ich in der zweiten Gruppe analysierter Schlüsselszenen dargestellt (Kapitel 5.2).

¹⁴² An dieser Stelle gehe ich nicht weiter auf diese Praktik ein, die – ebenso wie die mit ihr verbundenen Subjektpositionen und deren Relationierung zueinander – im Fokus der dritten Gruppe von

Beides, Chris' Distanzierung ebenso wie Jens' Verweis auf die unterrichtliche Ordnung, kann zudem als Relationierung zur informierenden Bezugnahme gelesen werden: Chris zieht sich, auch körperlich, wenn er seinen Hefter an sich nimmt und zu einem anderen Blatt, als dem, auf das Jens zuvor bezogen war, blättert, aus der Mit-Zuständigkeit für Jens' Anliegen (und dessen Arbeitsprozess) zurück¹⁴³ – und Jens antwortet mit einem Hinweis auf die Normativität des Unterrichts.

Episode II

Nun wendet sich Chris seinem Blatt zu und fragt: „Was sind acht mal sieben? Sechsfünfzig, oder?“; doch Jens ist noch bei seiner Aufgabe. Er bemerkt: „Ob, ich muss mal das Ergebnis hinschreiben“; schreibt und wiederholt dann Chris' Frage: „Acht mal sieben?“. Dann sagt Jens: „Ja“ und Chris wiederholt: „Sechsfünfzig“, er schreibt auf sein Blatt. Dann wendet sich Jens wieder der eigenen Aufgabe zu und fragt: „Was ist denn dis, siebzehn a b, oder was?“. Nun bejaht Chris, beide Schüler schauen auf ihre eigenen Blätter. „Ist ja voll unkompliziert im Moment“, kommentiert daraufhin Jens und fügt an: „Ich will auch dis mal machen. Ich glaub', ich überschlag' die anderen Seiten einfach“. Chris wendet sich daraufhin Jens zu, er lechert und sagt: „Nein“ – beide Schüler sehen einander an und lechern, wenden sich dann aber wieder ihren Blättern zu und Chris fügt an: „Keiner darf so weit sein wie ich“, bevor er sich wieder seinen Aufgaben zuwendet.

Die zuvor zum Ausdruck gebrachten, unterschiedlichen Situationsdeutungen beider Schüler werden nicht weiter verhandelt – Chris zeigt sich in der Folge (s)einer¹⁴⁴ Rechenaufgabe zugewandt: Er vergewissert sich über die Richtigkeit des Ergebnisses einer Rechenoperation („Was sind acht mal sieben? Sechsfünfzig, oder?“); Jens ratifiziert aber Chris' Anfrage zunächst nicht, sondern betont, die eigene Rechnung beenden zu ‚müssen‘ („Ob, ich muss mal das Ergebnis hinschreiben“). Mit der körperlichen Hinwendung zu seinem Hefter zeigt sich Chris auf die eigene Progression bezogen und macht Jens über die angefragte Ratifikation seiner Rechnung für die Absicherung des eigenen Tuns mit-zuständig; dieser Adressierung entzieht sich Jens zunächst, wenn er sich ebenso als auf die eigene Progression bezogen positioniert. Im Anschluss bestätigt er allerdings Chris' Anfrage, zeigt sich also mit-zuständig, und

Analysen (Kapitel 0) steht: Hier werden Bezugnahmen zwischen Schüler*innen analysiert, in denen sie einander auf das ‚richtige‘ Arbeiten verweisen.

¹⁴³ Insofern es im dargestellten Geschehen – im Kontrast zur Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ (Kapitel 5.1.2) – weniger um einen Abgleich der eigenen Ergebnisse mit den in Chris' Hefter fixierten Ergebnissen zu gehen scheint, als um einen begleitet-rückversichernden Prozess des Nachvollziehens angemessener Rechenwege noch ungelöster Aufgaben, scheint denkbar, dass Chris antizipiert, den eigenen Arbeitsprozess im Dienste des der Zuwendung zu Jens' Tun längerfristig zurückstellen zu müssen – zumal beide Schüler nicht im engeren Sinne als Aufgabengleiche erscheinen (also nicht zur gleichen Zeit an den gleichen Aufgaben arbeiten). Der Rückzug aus der informierenden Bezugnahme könnte dann für Chris auch bedeuten, die Mit-Zuständigkeit für Jens' Anliegen zugunsten einer Fokussierung auf den eigenen Arbeitsprozess von sich zu weisen.

¹⁴⁴ Es handelt sich wahrscheinlich um eine andere Aufgabe als die, auf die sich Jens zuvor bezog – denn Chris hatte kurz zuvor seinen Hefter umgeblättert.

stellt dann ebenfalls ein Ergebnis zur Debatte („*Was ist denn dis, siebzehn a b, oder was?*“), das von Chris ratifiziert wird. In der dyadischen Zuwendung beider Schüler zueinander und zu ihren Aufgaben etabliert sich eine gegenseitige Mit-Zuständigkeit für die Ratifikation der Ergebnisse des je anderen, in der – insofern beide nicht länger auf die gleichen Aufgaben fokussiert sind – die Bearbeitung des eigenen Anliegens mit der Bearbeitung des Anliegens des anderen doch je zu vermitteln ist.

In der nachfolgenden Markierung des Anforderungscharakters¹⁴⁵ der Rechenaufgabe(n) durch Jens („*Ist ja voll unkompliziert im Moment*“) zeigt dieser sich – wenn auch relativierend, nur für den „*Moment*“ – als einer, der den unterrichtlichen Anforderungen der Aufgabenbearbeitung gewachsen ist. Er scheint dabei zugleich nicht auf die eigenen Aufgaben, sondern auf die Aufgaben, an denen Chris arbeitet¹⁴⁶, zu verweisen, wenn er hinzufügt, „*auch dis mal machen*“ zu wollen und dafür „*die anderen Seiten einfach*“ auszulassen. Jens imaginiert damit eine Situation, in der die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben dem ‚*Willen*‘ der Schüler*innen obliegt, und löst sich dabei auch von einem Verständnis des sich sequenziell vollziehenden Nacheinanders, das in den zu Blatt-Konvoluten bzw. Heftern zusammengefassten Aufgabenblättern der beiden Schüler angelegt¹⁴⁷ sein mag. Dass Chris nun kichert und „*Nein*“ sagt, lässt Jens’ Imagination als witzig oder absurd erscheinen – beide Schüler kichern. Was sich bis hierhin allerdings noch als Verweis auf eine unterrichtliche Normativität, nach der Aufgaben auszulassen nicht möglich ist, lesen lässt, erscheint im Nachsatz von Chris in einem anderen Licht. „*Keiner darf so weit sein wie ich*“, fügt dieser an. Nicht länger der (imaginierte) Verstoß gegen unterrichtliche Normen als vielmehr die Änderung der Relation, in der beide zueinander konstelliert sind, scheint zur Debatte zu stehen. Chris war während der Bezugnahme – gegenüber Jens – entlang gradueller Differenzsetzungen hinsichtlich der Kategorien Arbeitsstand und Wissen als derjenige positioniert, dessen Arbeitsstand weiter vorangeschritten ist und der schon mehr Wissen hinsichtlich der Aufgabenlösung verfügt. Diese Relation beider Schüler zueinander¹⁴⁸ scheint mit dem Ansinnen von Jens, der synchronisierenden Angleichung der Arbeitsstände, bedroht und

¹⁴⁵ Eine ähnliche Kommentierung des Anforderungscharakters wurde in der Analyse der ersten Schlüsselszene (Kapitel 5.1.1) beschrieben: „*Ist ja eigentlich voll leicht*“ wurde dort als Friedas Zurückweisung der Positionierung durch die Mitschülerin Lisa als eine, der die Rechenoperationen zu erklären sind, rekonstruiert.

¹⁴⁶ Jens’ Ansinnen, andere Aufgaben – nämlich dieselben wie Chris – zu bearbeiten, könnte als Praktik des Synchronisierens von Arbeitsprozessen verstanden werden, wobei die notwendige (Kapitel 5.1.1, 5.1.2) Passung der Arbeitsstände entlang des Überschlagens von Seiten angebahnt wird.

¹⁴⁷ Ich stütze meine Deutung darauf, dass der Arbeitsstand von den Schülern anhand von Seitenangaben thematisiert wird (Kapitel 5.1.2). Inwiefern hier die materiale Verfassung mit didaktischen Überlegungen zu einer aufeinander aufbauenden Auseinandersetzung mit den mathematischen Inhalten einhergeht, kann an den vorliegenden Daten und aus meiner Perspektive nicht geklärt werden – der Einbezug einer fachdidaktischen Perspektive könnte diese Analyse sicher bereichern!

¹⁴⁸ Denkbar ist zudem, dass Chris auf ein weiter zu fassendes Positionengefüge verweist: Er benennt nicht Jens direkt, sondern schließt alle Schüler*innen ein („*keiner*“) – vielleicht sieht Chris seine Position als ‚*Weitester der Aufgabengleichen*‘ bedroht?

wird von Chris zurückgewiesen. Sinnvoll erscheint eine Verteidigung der Position des am weitesten vorangeschrittenen Schülers hingegen, wenn mit dieser Position eine Wertzuschreibung (vgl. Kapitel 3.1.3) verbunden ist: So könnte angesichts der Normativität der Unterrichtszeit, nach der Schüler*innen sich für die eigene Progression zuständig zeigen, eine Differenzierung nach Arbeitsstand nicht nur kategorisierend Differenzen zwischen Schüler*innen einsetzen, sondern auch klassifizierend, d. h. hierarchisierend, Wert zuschreiben – am weitesten vorangeschritten zu sein könnte demnach mit der Position der*s (qua Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität) ‚besseren Schülerin*s‘ innerhalb einer Rangfolge verbunden sein, die eine Differenzsetzung der beiden Schüler hinsichtlich der Klassifikation als besser/schlechter anlegt und die Chris hier zu verteidigen scheint.

Figuration: Die eigene Progression absichern – Sich von der Mit-Zuständigkeit distanzieren

In der Analyse der Schlüsselszene „Keiner darf so weit sein wie ich“ wurde rekonstruiert, wie sich die Schüler Jens und Chris als Aufgabengleiche, aber nicht Arbeitsstandgleiche, in informierenden Praktiken aufeinander beziehen, wofür einer der Schüler seinen Platz gewechselt hat: Jens informiert sich zunächst – vermittelt über den Hefter von Chris – über dessen Aufgabe(-nlösung) und geht dann dazu über, sich über einzelne Arbeitsschritte einer Rechenoperation zu vergewissern; Chris zeigt sich mit-zuständig, er liefert die erfragten Informationen. In dieser Konstellation sind beide Schüler zueinander zwar über die Aufgabengleichheit als Ähnliche relationiert, doch entlang der Kriterien Arbeitsstand und (schon mehr/nach weniger) Wissen bildet sich im Verlauf der Situation eine graduelle Unterschiedlichkeit zwischen beiden aus – der eine Schüler (Chris) ist im Prozess der Aufgabenbearbeitung weiter vorangeschritten als der andere Schüler (Jens) und verfügt im Kontrast zum anderen über mehr Wissen hinsichtlich der erfragten Informationen. Später ratifizieren beide Schüler wechselseitig die Ergebnisse des je anderen, müssen dabei aber (angesichts ihrer Arbeitsstand-Ungleichheit) je zwischen dem eigenen und dem Tun des anderen vermitteln – diese Praktik setzt sich im Verlauf der Bezugnahme nicht durch. Anschließend an die bislang dargestellten Ergebnisse lässt sich damit eine Figuration beschreiben, in der Schüler*innen andere aufsuchen und sich bei jenen, aber auch wechselseitig, vergewissern – und dabei zueinander in Relationen der Ähnlichkeit (Aufgabengleichheit) und der graduellen Differenz (Arbeitsstand, Wissen) einrücken.

Für die analysierte Situation wurden verschiedene Bewegungen der Distanzierung und der darauf antwortenden Stabilisierung rekonstruiert, die die Grenzen der Absicherung von Progressionen in informierenden Bezugnahmen zwischen Schüler*innen konturieren: Chris distanziert sich mehrfach von einer – differenzierenden – Adressierung (als über mehr Wissen und einen weiter vorangeschrittenen Arbeitsstand verfügend) durch Jens, wohingegen Jens fortlaufend, das angebahnte Positionengefüge stabilisierend, die differenzierende Adressierung betont. Zwar stellt

Ähnlichkeit (Aufgabengleichheit) gewissermaßen die Voraussetzung der informierenden Bezugnahme dar; dennoch veranschlagt das rekonstruierte Vergewissern über Arbeitsschritte beim Rechnen von Aufgaben eine Passung der an ihm Beteiligten entlang von Differenzen (Arbeitsstand, Wissen). Während Ähnlichkeit (in Bezug auf den Arbeitsstand) zu betonen demgemäß dieser Variante der informierenden Bezugnahme die Grundlage entziehen könnte, scheint eine Betonung von Differenz nahezuzeigen, die Praktiken des vergewissernden Informierens in Praktiken des Erklärens zu transformieren, so dass ich das Pendeln zwischen Aussetzen und Betonen von Differenz als stabilisierende Grenzmarkierung des Informierens deute. Auch die Ankündigung des Schülers Chris, eine Aufgabe nicht zu rechnen, zu der sich der Schüler Jens bei ihm informiert, markiert eine Grenze des Informierens. Chris distanziert sich von der Position des Informierenden, denn wer Aufgaben nicht rechnet, kann auch keine Auskunft zu deren Ergebnissen oder zu einzelnen Arbeitsschritten geben. In der anschließenden Reaktion von Jens wird diese Distanzierung mit Verweis auf den „*Test*“ und die damit verbundene Normativität (das unterrichtliche Tun ist an schulischen Anforderungen auszurichten) als Regelverstoß markiert – in die Bezugnahme zieht für einen kurzen Moment eine Praktik ein, die auf das ‚richtige‘ Arbeiten verweist und die Ordnung des Unterrichts stabilisiert (Kapitel 5.3). Eine weitere Bewegung von Distanzierung und Stabilisierung wurde innerhalb der Sequenz des Adressierungsgeschehens rekonstruiert, in der der Schüler Jens erwägt, die Abfolge der unterrichtlichen Aufgaben zu verletzen, indem er einzelne ‚*Seiten überschlägt*‘ und so seinen Arbeitsstand an den des Schülers Chris angleicht – und ihm dies von Chris, kichernd, untersagt wird. Was, analog zur zuvor skizzierten Situation, als die Ordnung des Unterrichts stabilisierende Bewegung verstanden werden kann, transformiert sich sodann in eine Stabilisierung des etablierten Positionengefüges: Das ‚*Überschlagen von Seiten*‘ wird nicht im regulierenden Modus als Regelverstoß vor dem Hintergrund unterrichtlicher Normativität markiert, sondern als synchronisierende Praktik, mit der ein problematisches Aussetzen von Differenz hinsichtlich des Arbeitsstandes verbunden ist – denn: „*Keiner darf so weit sein wie ich*“. Auch hier gewinnt eine Grenze des Informierens an Kontur: Einander zu informieren darf – aus der Perspektiven von Chris – nicht in synchronisierende Praktiken übergehen, die das Differenzverhältnis beider Schüler in Bezug auf das Kriterium Arbeitsstand grundlegend ändern würden. Diese Deutung erscheint vor allem dann sinnvoll, wenn sich hinsichtlich des Kriteriums Arbeitsstand auch Wertzuschreibungen vollziehen – die eine Hierarchie zwischen Schüler*innen installieren und die es im Zweifelsfall zu verteidigen gilt. Entlang des Pendelns zwischen Distanzierung und Stabilisierung lassen sich also die Grenzen informierender Bezugnahmen rekonstruieren: So ist für die Bezugnahme die Etablierung eines spezifischen Differenzverhältnisses zentral, das auf Ähnlichkeit (Aufgabengleichheit) und Differenz (Arbeitsstand, Wissen) zugleich verweist. Erscheint die Differenz (bspw. hinsichtlich des Wissens) als zu groß, deutet sich der Einzug erklärender Praktiken in die Bezugnahme an; wird hingegen Ähnlichkeit (Arbeitsstand) betont,

droht die informierende Bezugnahme die Grundlage zu verlieren – eine (angekündigte) Synchronisierung der Arbeitsstände der Schüler erscheint ebenso jenseits des Möglichen und wird zugunsten der Aufrechterhaltung des etablierten Positionengefüges zurückgewiesen. Deutlich wird auch, dass informierende Bezugnahmen darauf angewiesen sind, dass sich die Schüler*innen der Normativität des Unterrichts verpflichten – wird dies unterlaufen, ziehen regulierende Praktiken in die Bezugnahme ein.

Die Schüler erfahren sich in den Praktiken der analysierten Bezugnahme als welche, die sich – im Sinne der eigenen Progression – informieren bzw. sich als mit-zuständig für die Progression anderer sowie als auskunftspflichtig erleben. Dabei treten sie in Bezüge, in denen sie – zwischen distanzierenden und stabilisierenden Bewegungen pendelnd – die Grenzen des Informierens gegenüber anderen (erklärenden, synchronisierenden, regulierenden) Praktiken und damit verbundenen Änderungen im Positionengefüge abstecken, jenseits derer ein fortlaufendes gegenseitiges Absichern der Progressionen der beteiligten Schüler Chris und Jens nicht möglich erscheint. Als Subjekte erscheinen die beiden Schüler auf solchen Positionen anerkennbar, in denen sie sich der Normativität der Unterrichtszeit verpflichtet zeigen – ein (angedeutetes) Unterlaufen geht indes mit einer hierarchisierenden Differenzierung dieser Positionen einher.

5.1.4 Zeig mal, was de kannst

Bezugnahmen zwischen dem Schüler Theo und den Lehrpersonen Frau Stahl und Herr Weber sind Gegenstand der Analyse der Schlüsselszene „Zeig mal, was de kannst“. Sie vollziehen sich synchron zu dem Geschehen am Gruppentisch in der Unterrichtszeit nach dem Morgenkreis, das mit Fokus auf die exklusive Dyade der Schüler*innen Lisa und Frieda in der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) analysiert wurde.¹⁴⁹ Kontrastierend zu den vorangegangenen Analysen zu Praktiken, in denen Progressionen abgesichert werden, macht die Analyse dieser Schlüsselszene auf Praktiken aufmerksam, in denen Theo die Progression seines Arbeitsprozesses über Bezugnahmen zu Lehrpersonen absichert. Deutlich wird, dass diese nicht ermöglichen, fortlaufend im Arbeiten zu bleiben, sondern mit – den Arbeitsprozess unterbrechenden – Wartezeiten verbunden sind.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, einer videografierten, etwa 30-minütigen Situation¹⁵⁰ stelle ich die Fall-Geschichte in drei Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

¹⁴⁹ An dieser Stelle verzichte ich daher auf eine ausführliche Kontextualisierung (vgl. Kapitel 5.1.1).

¹⁵⁰ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

Episode I

*Theo macht sich am Gruppentisch zum Arbeiten bereit, er hat sein ‚Bruchrechnen‘-Arbeitsblatt vor sich, nimmt seinen Planer und blättert darin. Wie bei den anderen Schüler*innen am Tisch wechselt auch sein Blick zwischen dem eigenen Material und dem Gespräch, in das die Lehrerin Frau Stahl und der Besuchsschüler¹⁵¹ involviert sind. Mit einem Mal tritt der Lehrer Herr Weber hinter Theo – zu sehen ist, wie der Lehrer auf eine Stelle in Theos Planer tippt, und beide sprechen kurz miteinander¹⁵², bevor Herr Weber den Tisch verlässt. Theo sitzt nun, mit aufgeschlagenem Planer, da und spricht Frau Stahl, als sie sich zum Geben bereit macht, an: „Frau Stahl, dieses äh, das äh Portfolio, dis“¹⁵³. Kurz erläutert Frau Stahl die anstehenden Aufgaben („Genau nächste Woche ist die Bilanzwoche. Und in der Bilanzwoche ziehen wir alle Bilanz, ihr für euch, wie hab’ ich das letzte halbe Jahr gearbeitet, ihr auch für uns, äh ihr müsst uns auch Lehrerzeugnisse schreiben“) und schon während sie noch spricht¹⁵⁴, beginnt Theo erneut im Planer zu blättern. Nachdem sich die Lehrerin wieder dem Besuchsschüler zugewandt hat, trägt Theo etwas in den Planer ein und verstaut diesen dann in seiner Tasche unter dem Tisch. Dann wendet er sich seinem Arbeitsblatt zu und beginnt zu schreiben. Kurz unterhalten sich die Schüler*innen am Tisch über einen anstehenden Ausflug mit der Klasse; auch Theo beteiligt sich, aber das Gespräch verebbt und er bolt einen Taschenrechner aus der Tasche unter dem Tisch hervor, den er neben sein Arbeitsblatt legt. Nun tippt Theo abwechselnd etwas in den Rechner ein und notiert dann etwas auf seinem Arbeitsblatt.*

Mit dem Bereitlegen seiner Arbeitsmaterialien und der zeitweisen Zuwendung zum Geschehen am Tisch zeigt Theo sich in der Unterrichtsphase nach dem Morgenkreis – wie andere Schüler*innen am Tisch – als Schüler, der sich auf die (planende) Vorbereitung der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben ausrichtet und zugleich dem Tun anderer zugewandt ist. Die Situation am Gruppentisch scheint Theo demgemäß als eine zu deuten, in der als angemessenes Tun erscheint, in ein (die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsaufgaben vorbereitendes) Arbeiten zu kommen, und in der sich Schüler*innen zugleich den Arbeitsprozessen anderer Schüler*innen am Tisch zuwenden können – und sich bisweilen sogar explizit mit-zuständig zeigen sollen.¹⁵⁵

¹⁵¹ Der Begriff ‚Besuchsschüler‘ bezeichnet hier einen Schüler, der nicht regulär Schüler der befragten Lerngruppe ist, sondern besuchsweise am Unterricht teilnimmt.

¹⁵² Was gesprochen wird, ist nicht zu verstehen.

¹⁵³ Was Theo außerdem sagt, ob er etwa eine Frage formuliert, ist nicht zu verstehen.

¹⁵⁴ An dieser Stelle kürze ich die Darstellung: Frau Stahl führt weitere Aufgaben aus, die in der „Bilanzwoche“ für Schüler*innen und Lehrpersonen anstehen; Theo sagt zwischendurch etwas, das nicht zu verstehen ist, und einmal „ach so“, bevor Frau Stahl ihre Ausführung beendet.

¹⁵⁵ Dass im synchronen Verlauf von Praktiken des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben und Praktiken der (kollektiven) Zuwendung zu Arbeitsprozessen anderer kontrastierende Anforderungen (Zuständigkeit für das eigene – Mit-Zuständigkeit für die Belange anderer) an die Schüler*innen miteinander konkurrieren, habe ich ausführlich in der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) dargestellt; an dieser Stelle gehe ich dementsprechend nicht weiter darauf ein.

Das Hinzukommen von Herrn Weber fokussiert Theo demgegenüber auf die Zuständigkeit für das eigene Tun: Der Lehrer bezieht sich körperlich¹⁵⁶ auf Theos Planer, der als Repräsentation seines (geplanten) Arbeitsprozesses zu verstehen ist, und stützt damit Theos Position als Schüler, der sich (planend) seiner Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben zuwendet. Die Bezugnahme zwischen dem Lehrer und Theo ist nur kurz, dennoch wirkt sie im Kontrast zum Geschehen am Tisch insofern besondernd, als dass Herr Weber keine weiteren Schüler*innen am Tisch aufsucht, sondern den Tisch verlässt.

Theo richtet sich in der Folge aber nicht, wie es denkbar wäre, auf sein Arbeitsmaterial aus, sondern scheint darauf zu warten, die Lehrerin Frau Stahl auf das „Portfolio“ anzusprechen. Er zeigt sich in der Ansprache der Lehrerin („Frau Stahl, dieses äh, das äh Portfolio, dis“) als Schüler, der sich – in einer aufgabenbezogenen Angelegenheit – an die anwesende Lehrperson wendet und die Lehrerin als angemessene Ansprechperson bei Fragen zu unterrichtlichen Aufgaben („Portfolio“) antizipiert. Diese Positionierung nimmt Frau Stahl nicht nur auf, sondern betont die eigene Position als Lehrperson¹⁵⁷ ausdrücklich, wenn sie sich im Folgenden Theo zuwendet („Und in der Bilanzwoche ziehen wir alle Bilanz, ihr für euch, wie hab’ ich das letzte halbe Jahr gearbeitet, ihr auch für uns, äh ihr müsst uns auch Lehrerzeugnisse schreiben“) und ihn dabei als Schüler adressiert, dem eine inhaltliche Verknüpfung (der Stellenwert des „Portfolios“ für die „Bilanzwoche“) zu verdeutlichen ist: In ihrer Ausführung bestimmt die Lehrerin das „Portfolio“ nicht inhaltlich, sondern – indirekt – über seine Funktion in der „Bilanzwoche“ als Instrument des ‚Bilanzierens‘, das Schüler*innen ermöglichen soll, die eigene Arbeit ebenso wie die Arbeit der Lehrpersonen retropektiv zu bewerten.¹⁵⁸ Dass Theo sich, noch bevor die Ausführung der Lehrerin zu einem Ende gekommen ist, auf seinen Planer ausrichtet, kann als Abwendung

¹⁵⁶ Was gesprochen wird, ist am Material nicht zu klären. Vorstellbar ist, dass Herr Weber, wie in Kapitel 5.1.2 dargestellt, auch in dieser Situation einzelne Schüler*innen nach ihrer Aufgabenwahl befragt; diese Bezugnahme zwischen beiden könnte analog als lehrerseitiges Informieren, als Absicherung, dass eine Wahl erfolgt ist, und als (prospektive) Orientierung über den (pädagogisch-didaktischen) Zuständigkeitsbereich in der Unterrichtsphase verstanden werden.

¹⁵⁷ In ihrer Ausführung unterscheidet Frau Stahl verschiedene Gruppen und etabliert Mitgliedschaften zu diesen Gruppen, insofern sie zunächst Theo und sich selbst einer allumfassenden Gruppe („wir alle“) zuordnet und diese Gruppe sodann in zwei Gruppen („ihr“ und „uns“) ausdifferenziert – und damit die eigene Position (als Lehrperson) und die von Theo (als Schüler*in) deutlich voneinander unterscheidet.

¹⁵⁸ Das „Portfolio“ und die „Bilanzwoche“ stehen nicht im Zentrum dieser Analyse, ich nehme daher an dieser Stelle keine weitere Rekonstruktion der (lehrerinnenseitig, prospektiv dargestellten) Praktiken des ‚Bilanzierens‘ vor. Interessant ist gleichwohl, dass der deutlichen Unterscheidung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen eine Zuordnung von Aufgaben in der „Bilanzwoche“ gegenübersteht, die neben der selbstreflexiven Rückschau auf das eigene unterrichtliche Tun auch das Verfassen von „Lehrerzeugnisse[n]“ auf Schüler*innenseite vorsieht: Für die „Bilanzwoche“ wird somit ein Wechsel von Positionen in Aussicht gestellt, wenn Schüler*innen nicht nur die eigenen, sondern auch die Leistung ihrer Lehrer*innen bewerten (sollen).

von der Bezugnahme zur Lehrerin verstanden werden – vielleicht hat er die Information erhalten, die er für die Weiterarbeit am Planer brauchte? Von der Lehrerin wird Theos Hinwendung zum Planer in dieser Situation jedenfalls nicht in besonderer Weise (bspw.: als un-/angemessen) markiert. In der Folge zeigt Theo sich, wenn er nun, nach einem letzten Eintrag, vom Planer zu seinem Aufgabenblatt übergeht und zu rechnen beginnt, als auf die eigene Progression ausgerichteter Schüler, der den Wechsel zwischen den Arbeitsphasen (Planer schreiben und Aufgaben bearbeiten) zügig vollzieht und sich bisweilen auch den kollektiven Bezugnahmen zwischen den Schüler*innen am Tisch zuwendet.

Episode II

Theo war eine Weile nicht im Kamerafokus – dann ist zu sehen, wie er ins Stocken kommt: Zunächst schreibt er noch, den Kopf auf der Hand abstützend, dann beginnt er den Blick schweifen zu lassen, rollt den Stift zwischen den Fingern und verlässt schließlich wortlos den Tisch. Er durchquert den Klassenraum und verschwindet im Nebenraum¹⁵⁹. Kurz darauf betritt er – Herr Weber im Geleit – wieder den Klassenraum und beide sprechen miteinander. Theo kommt beschwingten Schrittes zurück zu seinem Platz am Tisch, scheint weiterschreiben zu wollen, zögert dann aber und erhebt sich erneut. Wieder sucht Theo Herrn Weber auf, der nun in der Mitte des Raumes steht und mit Marie spricht; Theo stellt sich neben die beiden. Etwas später kommt er gemeinsam mit dem Lehrer zu seinem Platz. Im Stehen schauen beide auf das Arbeitsblatt und Theo erläutert: „Hier geteilt durch zehn“. „Na und?“, fragt Herr Weber und Theo antwortet zögernd: „Ja, das wär’n dann ja“, bis Herr Weber korrigiert: „Nee mal, du musst ja dit malnehmen“. „Wie, malnehmen?“, fragt Theo und Herr Weber erläutert: „Na, wenn du’s umgedreht hast, dann musst du’s malnehmen“. „Echt?“, fragt Theo und Herr Weber bejaht, bevor er nach einem kurzen Blick zu Theo den Tisch verlässt. Theo setzt sich, streicht etwas auf seinem Arbeitsbogen durch, ersetzt das Durchgestrichene durch etwas anderes und tippt dann wieder in den Taschenrechner. Theo gerät wieder aus dem Kamerafokus, dann ist jedoch zu sehen, wie er etwa eine Minute später aufsteht, den Schrank neben dem Gruppentisch zu öffnen versucht und, als er sich wieder setzt, den Besuchsschüler darauf verweist, den Lehrer anzusprechen („Ja, dann musst du wohl zum Lehrer gehen“) – vielleicht hatte er auf Nachfrage dem anderen etwas aus dem Schrank holen wollen? „Wie heißt der?“, fragt darauf der Besuchsschüler und Piet antwortet: „Herr Weber“; Theo bejaht und rechnet weiter.

Als sein Arbeitsprozess ins Stocken zu geraten scheint, sucht Theo den Lehrer Herrn Weber auf dem Weg in (oder durch) den Nebenraum auf – und etabliert die in der vorangegangenen Bezugnahme zu Frau Stahl entworfene Situationsdeutung, nach der Schüler*innen sich mit Anliegen hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Aufgaben an Lehrpersonen wenden. Beide Bezugnahmen eint, dass die Lehrer*innen die darin eingelassene Positionierung als Ansprechpersonen übernehmen und sich

¹⁵⁹ Der ‚Nebenraum‘ ist einer der drei Räume, in denen sich der Unterricht der beforschten Lerngruppe hauptsächlich vollzieht; er grenzt an den großen Klassenraum an und verbindet diesen mit dem zweiten großen Raum, der baugleich ist.

Theos Anfragen gegenüber zuständig zeigen; beide Bezugnahmen eint auch, dass ihre Initiierungen für Theo mit einer Wartezeit verbunden sind. Theos Anliegen scheint bearbeitet worden zu sein, wenn er, die Bezugnahme beendend, wieder zu seinem Platz zurückkehrt.

Noch bevor er allerdings zum Schreiben kommt, verlässt Theo erneut seinen Platz – wieder sucht er den Lehrer auf und wieder gilt es zu warten, bis Herr Weber sich Theos Anfrage zuwendet und sich beide an Theos Platz und dessen Material einfinden. In dem kurzen Gespräch, in das eine Rückversicherung Theos über angemessene Rechenoperationen und eine Korrektur von Theos Vorgehen durch Herrn Weber („*malnehmen*“ statt „*teilen*“) eingelassen sind, etablieren Theo und Herr Weber die zuvor rekonstruierten (Selbst-)Positionierungen: Theo zeigt sich als Schüler, der mit dem Lehrer in Austausch über seine Aufgaben tritt und darüber das Voranschreiten seiner Progression absichert, und antizipiert Herrn Weber als adäquate Ansprechperson – der Lehrer übernimmt diese Positionierung erneut und zeigt sich zuständig. Wenn Herr Weber sich im Folgenden abwendet, scheint er seine Zuständigkeit für den Moment als beendet zu markieren und Theo als Schüler zu antizipieren, der ohne ein weiteres Zutun des Lehrers (weiter-)arbeiten kann (und soll). Diese Position nimmt Theo sodann auf, wenn er etwas auf seinem Arbeitsblatt zu korrigieren und dann zu rechnen scheint.

Theos Rechnen wird im weiteren Verlauf der Situation von kurzen Bezugnahmen zu dem neben ihm sitzenden Besuchsschüler unterbrochen, in denen er sich mit-zuständig für die Anliegen anderer zeigt; doch macht Theo auch in diesen Bezugnahmen seine Situationsdeutung, nach der nämlich Schüler*innen Lehrpersonen ansprechen („*müssen*“), geltend, wenn er – als sich der Schrank nicht öffnen lässt – dem anderen Schüler rät: „*Ja, dann musst du wohl zum Lehrer gehen*“.

Episode III

Einige Zeit später brüht Theo über seinen Aufgaben; er schreibt nicht mehr und wirkt – sich mal zurücklehnend, mal nahe über das Blatt beugend und die Stirn reibend – gequält. Derweil steht Herr Weber am Nebentisch und ist mit den Aufgaben eines anderen Schülers befasst; wie in Reaktion auf das Ende jener Interaktion lehnt sich Theo auf seinem Stuhl nach hinten und berührt mit der ausgestreckten Hand die Hand des Lehrers. Unverzüglich wendet dieser sich Theo zu – und Theo murmelt lächelnd: „Herr Weeber“; dann tritt der Lehrer mit den Worten: „Ja, zeig mal, was de kannst“ neben den sitzenden Theo, umfasst mit einer Hand dessen Stublehne und stützt sich mit der anderen auf dem Tisch ab. Theo deutet nun mit seinem Stift auf das Arbeitsblatt und sagt etwas, das nicht zu verstehen ist – und der Lehrer antwortet, den Blick ebenfalls auf das Aufgabenblatt gerichtet: „Naja, dann kommt halt mal – wo kommt minus raus?“, und spricht dann, selbst mit dem Finger über das Aufgabenblatt fahrend, weiter: „Ja, ja, acht Viertel, ja. Ja, na und? Da kommt eben mal minus raus“. „Also is’ das dann minus?“, fragt Theo, weiterhin wie gebannt auf das Aufgabenblatt schauend, und Herr Weber antwortet: „Ja, natürlich, wenn Minusbereich ist, dann is’ minus“, während er sich schon aufrichtet und Theos Platz verlässt; Theo rechnet weiter.

Wieder deutet Theos Tun auf einen stockenden Arbeitsprozess hin und wieder wendet er sich an den Lehrer – es scheint, als würde Theo, analog zur Bezugnahme zu Frau Stahl zu Beginn der Situation, am Platz darauf warten, bis der Lehrer für sein Anliegen ansprechbar, also nicht (mehr) in eine Bezugnahme zu anderen Schüler*innen involviert ist. Herr Weber geht auf Theos körperlich-verbale Kontaktaufnahme ein und zeigt sich für dessen Anliegen zuständig, wenn er sich ihm mit den Worten: „Ja, *zeig mal, was de kannst*“, zuwendet. In diese Aufforderung ist nun allerdings eine Transformation der Situationsdeutung, der Praktiken und der Positionierungen eingelassen, die die Bezugnahmen zuvor organisiert hatten: Herr Weber scheint Theo als Schüler zu antizipieren, der mit der Initiierung einer Bezugnahme auf eine Prüfung seines ‚*Könnens*‘ zielt, und entwirft damit eine Situation, in der Schüler*innen offenlegen, was sie können bzw. wissen, und Lehrpersonen die Absicherung des Wissens¹⁶⁰ von Schüler*innen verantworten. Bezugnahmen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in der Arbeitszeit dienen, so könnte die Normativität lauten, auf die Herr Weber verweist, nicht nur der Absicherung der Progression, indem (stockende) Arbeitsprozesse bearbeitet werden, sondern eben auch der Offenlegung und Prüfung dessen, was Schüler*innen können.

Eine in die Prüfung von Wissen potenziell eingelassene Positionierung Theos entlang der graduell differenzierenden Kriterien Wissen bzw. ‚*Können*‘ bleibt, entgegen der Setzung des Lehrers, gleichwohl aus, wenn Theo sich über die Angemessenheit seines Vorgehens bei der Aufgabenbearbeitung zu versichern und seine, bereits mehrfach in Anschlag gebrachte, Positionierung als Schüler, dessen Arbeitsprozess über die Weitergabe von Informationen abzusichern ist, erneut aufzurufen scheint. Was Theo sagt, ist nicht zu verstehen, doch Herr Weber zeigt sich in der folgenden Zuwendung zu Theos Arbeitsblatt (und dem darauf schriftlich fixierten Wissen Theos) wiederum als zuständig, über Rückversicherungen die Progression von dessen Arbeitsprozess abzusichern („*Da kommt eben mal minus raus*“). Die vom Lehrer eingebrachte, alternative Situationsdeutung scheint hier unkompliziert in Theos Deutung überzugehen; zugleich bleibt festzuhalten, dass die Selbstpositionierung Theos im Kontrast zur Adressierung durch den Lehrer ungünstig erscheinen könnte: Theos Anfrage könnte vom Lehrer als Zeichen für einen Arbeitsstand gewertet werden, bei dem es noch um die Klärung von Fragen geht bzw. eine Prüfung noch nicht ansteht – Theo fällt damit gewissermaßen hinter die Antizipation als Schüler, der geprüft werden will, zurück. Die Bezugnahme endet nach einer weiteren Vergewisserung durch Theo („*Also is’ das dann minus?*“) und deren Bestätigung durch den Lehrer („*Ja, natürlich, wenn Minusbereich ist, dann is’ minus*“), wenn Herr Weber Theos Platz verlässt und sich Theo erneut seinem Aufgabenblatt zuwendet.

¹⁶⁰ Eine ähnliche Bezugnahme, die Prüfung des Hefers von Chris durch Herrn Weber, wurde in der Analyse der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ (Kapitel 5.1.2) als Ratifikation von schriftlich fixiertem Wissen rekonstruiert.

Figuration: Zum Lehrer geben – Warten, um die eigene Progression abzusichern

Auch in der Analyse der Schlüsselszene „Zeig mal, was de kannst“ wird deutlich, dass sich Schüler*innen in der Arbeitszeit in Praktiken des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben für die eigene Progression zuständig zeigen, indem sie ihre Arbeitsprozesse durch das Einholen von Informationen absichern. In dem hier betrachteten Geschehen, und das kontrastiert mit den zuvor dargestellten Analysen, initiiert der Schüler Theo dabei mehrfach Bezugnahmen zu den beiden anwesenden Lehrpersonen.

Theo scheint die Arbeitszeit als Situation zu deuten, in der Schüler*innen sich mit Anliegen hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Aufgaben an Lehrpersonen wenden; er zeigt sich in diesen Bezugnahmen als Schüler, der, wenn er einer Information bedarf, um den eigenen Arbeitsprozess abzusichern, im Sinne der eigenen Progression mit der Lehrperson in Austausch über seine Aufgaben tritt, und antizipiert die Lehrer*innen dabei als angemessene Ansprechpersonen. Beide Lehrpersonen nehmen diese Adressierung auf, wenn sie sich für Theos Anfragen zuständig zeigen und mit ihm in einen Austausch über seine Anliegen treten. In der Zusammenschau der vier von Theo initiierten Bezugnahmen zu Lehrpersonen zeigt sich aber, dass sich aus ihnen keine dauerhafte Zuwendung ergibt; Situationsdeutungen und Positionierungen etablieren sich daher nicht, sondern müssen je aufs Neue in Anschlag gebracht und zuweilen eben auch durchgesetzt werden. Dabei tritt in der dritten Bezugnahme zwischen Herrn Weber und Theo die schüler*innenseitige Situationsdeutung in Konkurrenz zur lehrer*innenseitigen Situationsdeutung. Theos Deutung, nach der sich Schüler*innen über die Angemessenheit ihrer Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben bei Lehrer*innen rückversichern, wird vonseiten des Lehrers eine alternative Deutung entgegengesetzt, die lauten könnte: In der Arbeitszeit wird das Können (oder Wissen) von Schüler*innen geprüft. Mit der Zurückweisung der Adressierung als zu prüfender Schüler erscheint die, von Theo wiederholt etablierte, Position des sich rückversichernden Schülers, der im Arbeitsprozess noch nicht in der Phase des Prüfens angelangt ist, eher ungünstig. Zudem gehen den Bezugnahmen des Schülers auf Lehrpersonen jeweils längere Prozesse der Anbahnung voran – so unterbricht Theo jeweils seinen Arbeitsprozess, wenn er wartet, bis die Lehrerin und der Lehrer ansprechbar sind, und mehrfach verlässt er seinen Platz, um Herrn Weber in den verschiedenen Räumen, über die Lehrpersonen und Schüler*innen in der Unterrichtszeit verteilt sind, aufzusuchen.¹⁶¹ Allen Bezugnahmen ist also, auch das kontrastiert mit den bisher dargestellten Ergebnissen zu Bezugnahmen zwischen Schüler*innen, in denen die Progression der Beteiligten in informierenden, rückversichernden Praktiken abgesichert wird, eine Wartezeit vorgelagert – etwa, wenn Lehrpersonen in anderen Räumen aufgesucht werden oder erst angesprochen werden (können), wenn sie ihre Bezugnahmen zu anderen Schüler*innen beendet haben. Insofern in der Analyse der ersten Schlüsselszene für das

¹⁶¹ Analog dazu verlässt auch der Schüler Andreas zu Beginn der ersten Sequenz der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ (Kapitel 5.1.2) seinen Platz, um den Lehrer anzusprechen.

Warten rekonstruiert wurde, dass zu warten in Konkurrenz zur Anforderung, die eigene Progression zügig voranzutreiben, tritt und zurückgewiesen wird (Kapitel 5.1.1), mögen auch für Theo diese Anforderungen konkurrieren – schließlich kann er in der Wartezeit nicht im Arbeitsprozess voranschreiten. Die Analyse des Geschehens verweist also – kontrastierend zu den vorangegangenen Analysen – auf eine Figuration, innerhalb derer eine deutliche Differenz zwischen den an der informierenden Absicherung von Progressionen Beteiligten, d. h. Schüler*innen und Lehrpersonen, markiert wird, mit der (ausgehend von lehrer*innenseitigen Situationsdeutungen) auch eine eher ungünstige Positionierung des Schülers verbunden sein kann. Dabei erscheinen die Möglichkeiten, die eigene Progression in der Unterrichtszeit vorzubringen, in Bezugnahmen auf Lehrpersonen in spezifischer Weise eingeschränkt – sie sind nicht auf Dauer gestellt.

In den rekonstruierten Praktiken erfährt sich der Schüler Theo als einer, der sich – im Sinne der Absicherung der eigenen Progression – bei Lehrpersonen Informationen einholt (bzw. einholen kann). Dabei ist er jedoch, insofern sich keine stabilen Informationsbezüge ausbilden, fortlaufend als einer positioniert, der – zuungunsten der eigenen Progression – auf diese Bezugnahmen warten und – wenn es zu Bezugnahmen zu Lehrpersonen kommt – die Praktik des Informierens sowie die mit ihr verbundenen Positionen und Relationen auch je neu etablieren muss.

5.1.5 Praktiken, Subjektpositionen und ihre Relationen in Bezugnahmen, die Progressionen absichern

In der Zusammenschau der Ergebnisse der Analysen der ausgewählten Schlüssel-szenen wird deutlich, wie die Arbeitszeit des beforschten Unterrichts von Bezugnahmen zwischen Schüler*innen (und zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen) durchzogen ist, in denen Schüler*innen die Aufrechterhaltung ihrer Progression absichern. Insofern die Schüler*innen der untersuchten Lerngruppe in der Unterrichtszeit aufgefordert sind, aufbauend auf eigene Planungen Aufgaben zu bearbeiten, sind die Praktiken, die diese Bezugnahmen ausmachen, als Teil des unterrichtlichen Arbeitens der Schüler*innen zu verstehen – denn sie reagieren auf Momente, in denen die Aufrechterhaltung von Arbeitsprozessen gefährdet ist (wenn also Informationen fehlen, wie Rückversicherungen über den Tagesverlauf, anstehende Aufgaben, oder ob Ergebnisse der unterrichtlichen Arbeit richtig sind). Praktiken, in denen sich Schüler*innen ihren Aufgaben zuwenden, werden also von solchen von Praktiken begleitet, in denen Schüler*innen einander informieren und sich beieinander rückversichern.

Schüler*innen treten in den analysierten Schlüsselszenen in geöffnete (Kapitel 5.1.1, 5.1.2) ebenso wie in exklusive Bezugnahmen ein (Kapitel 5.1.1, 5.1.3, 5.1.4), die sich mit Blick auf ihre Dauer und ihren Verlauf unterscheiden: Zwischen den Schüler*innen an einem Gruppentisch oder innerhalb einer exklusiven dyadischen Bezugnahme kann sich fortlaufend beiläufig informiert werden (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3), andere Bezugnahmen müssen hingegen initiiert werden, etwa durch den

Wechsel an einen anderen Gruppentisch (Kapitel 5.1.2, 5.1.3) oder das Ansprechen von Lehrpersonen (Kapitel 5.1.4); Bezugnahmen zu Lehrer*innen stabilisieren sich nicht dauerhaft und ihre Initiierung ist mit Wartezeiten verbunden (Kapitel 5.1.4).

Sich gegenseitig zu informieren kann verbunden sein mit Praktiken der Herstellung von Passung (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3), Praktiken des Synchronisierens von Arbeitsthemen und Arbeitsständen (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3) und Praktiken der Absicherung von Wissen (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3). Andere Praktiken, in denen Wissensdifferenzen erklärend bearbeitet werden (Kapitel 5.1.1, 5.1.3 sowie die ausführliche Darstellung in Kapitel 5.2), oder regulierend auf das ‚richtige‘ Arbeiten verwiesen wird (Kapitel 5.1.3 sowie die ausführliche Darstellung in Kapitel 5.3), lassen sich hingegen deutlich von den informierenden Praktiken abgrenzen, wenngleich sie zuweilen in Bezugnahmen eingeflochten sind.

In den Schlüsselszenen wurde aufseiten von Schüler*innen und Lehrpersonen eine Situationsdeutung rekonstruiert, nach der sich Schüler*innen in der Unterrichtszeit in Praktiken der (vorbereitenden) Auseinandersetzung mit ihren unterrichtlichen Aufgaben involviert und (prospektiv) auf die eigenen Arbeitsprozesse ausgerichtet zeigen und damit eine Normativität etablieren, die lauten könnte: Schüler*innen fokussieren sich auf ihre Arbeitsprozesse und zeigen sich für die eigene Progression zuständig. Vor diesem normativen Horizont erscheinen informierende Bezugnahmen angemessen, insofern Informationen im Dienste der Absicherung der eigenen Progression eingeholt werden. Zugleich verweisen die Praktiken, die sich in den Bezugnahmen entfalten, auf eine Normativität, nach der neben Lehrpersonen (Kapitel 5.1.4) eben auch Schüler*innen dafür mit-zuständig sind, dass (andere) Schüler*innen im Arbeiten bleiben (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4). Die konkurrierenden Anforderungen der Zuständigkeit für das eigene Tun und der Mit-Zuständigkeit für das Tun anderer, die mit dieser Normativität verbunden sind, müssen von Schüler*innen in der Arbeitszeit vermittelt werden – etwa im Modus der beiläufigen Zuwendung zum Geschehen am Gruppentisch (Kapitel 5.1.1), des fortlaufenden gegenseitigen Informierens, das in Praktiken eines gemeinsam organisierten, synchronen Arbeitens eingelassen ist (Kapitel 5.1.1), des vorübergehenden Zurückstellens des eigenen Arbeitsprozesses zugunsten der Information anderer (Kapitel 5.1.2) oder in Distanzierungen zum Informieren (Kapitel 5.1.3).

Als Subjekte sind Schüler*innen für Schüler*innen in diesen Praktiken auf Positionen intelligibel, die vorrangig entlang von Ähnlichkeit konturiert sind: So zeigen sich die Schüler*innen in allen analysierten Schlüsselszenen als auf die eigene Progression und an der Normativität der Unterrichtszeit (Zuständigkeit für das eigene Tun und Mit-Zuständigkeit für das Tun anderer) ausgerichtet – besonders deutlich wird dies in Momenten, in denen diese Orientierung infrage gestellt und regulierend stabilisiert wird (Kapitel 5.1.3). Im beiläufigen Informieren verständigen Schüler*innen einander in kollektiven Situationen (etwa: am Gruppentisch) über situativ nicht abrufbare Informationen, über die per se alle Mitglieder der Lerngruppe verfügen (Kapitel 5.1.1, 5.1.4). Andere Varianten des Informierens erfordern gesteigerte Relationen der Passung, in ihnen sind Schüler*innen füreinander sinnvoll ansprechbar,

wenn Aufgabengleichheit (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3) oder gleiche Arbeitsstände erfragt, betont und/oder hergestellt werden (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3).

Wenngleich Ähnlichkeit als Voraussetzung für Bezugnahmen zu verstehen ist, in denen Schüler*innen ihre Progression absichern, bilden sich in manchen Praktiken auch Positionen gradueller Differenz aus, auf denen Schüler*innen sich hinsichtlich der Kategorien (schon mehr/noch weniger) Wissen (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3) und Arbeitsstand (Kapitel 5.1.1, 5.1.3) voneinander unterscheiden. Für manche Variante des Informierens ist ein differenter Arbeitsstand grundlegend¹⁶², in anderen Varianten des Informierens werden jene Schüler*innen nicht nur ansprechbar, sondern geradezu auskunftspflichtig, die – entlang einer binären Differenzsetzung – über gesichertes Wissen¹⁶³ verfügen; wieder andere Varianten des Informierens werden durch die Konstitution von Differenz destabilisiert¹⁶⁴ und drohen, in andere Praktiken zu transformieren. Sich gegenseitig zu informieren kann so als Praktik verstanden werden, die kollektivierend wirkt, insofern Schüler*innen über die Betonung von Ähnlichkeit füreinander ansprechbar sind; sie wirkt dabei zugleich differenzierend, wenn sie etwa exklusive Bezugnahmen gegenüber kollektiven Bezugnahmen stabilisiert (Kapitel 5.1.1) und entlang von verschiedenen Verhältnissen der Passung zwischen solchen Schüler*innen unterscheidet, die ansprechbar sind, und jenen, die dies eben (vor dem Hintergrund fehlender Passung) nicht sind. Lehrer*innenseitiges Informieren unterscheidet einzelne Schüler*innen ebenso von anderen (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.4), wie die schüler*innenseitige Etablierung informierender Bezugnahmen zu Lehrpersonen zuungunsten (dauerhafter) Bezüge zu anderen Schüler*innen (Kapitel 5.1.4).

Die Relationen, in die Schüler*innen auf den rekonstruierten Subjektpositionen in informierenden Bezugnahmen zueinander einrücken, lassen sich daher als Relationen der Ähnlichkeit verstehen, innerhalb derer graduelle Differenzsetzungen Passung konstituieren, und mit denen symmetrische Positionengefüge verbunden

¹⁶² So kann über angemessene Rechenschritte nur informieren, wer bereits mit den entsprechenden Aufgaben vertraut ist, und sich Informationen über Rechenschritte einzuholen erscheint prospektiv, also mit Blick auf eine (anstehende) Auseinandersetzung mit den entsprechenden Aufgaben, sinnvoll (Kapitel 5.1.3), während die Vergewisserung über richtige Ergebnisse demgegenüber keinen gleichen Arbeitsstand erfordert, aber einen differenten Arbeitsstand nicht ausschließt (Kapitel 5.1.2). Die Differenz aufzulösen, etwa sich von der Position dessen zu distanzieren, der über mehr Wissen und einen weiter vorangeschrittenen Arbeitsstand verfügt, kann demgegenüber dem Informieren die Grundlage entziehen (Kapitel 5.1.3).

¹⁶³ Über richtige Ergebnisse kann man sich etwa bei dem*derjenigen rückversichern, der*die über gesichertes Wissen, ggf. in Form eines lehrer*innenseitig geprüften Artefakts, verfügt (Kapitel 5.1.2). Das Differenzkriterium (un-/gesichertes) Wissen ist, kontrastierend zu den anderen aufgerufenen Kriterien, nicht graduell, sondern binär organisiert: Ergebnisse wurden geprüft – oder eben nicht. Interessant ist daher, wie die Schüler*innen in der analysierten Schlüsselszene die Absicherung der Ergebnisse (ohne Absicherung durch die Lehrperson) herstellen.

¹⁶⁴ Eine als zu groß gedeutete Differenz hinsichtlich des Arbeitsstandes kann der informierenden Bezugnahme die Grundlage entziehen, insofern aufeinander zu warten nicht als legitime Praktik anerkenbar scheint (Kapitel 5.1.1); als zu groß verstandene Unterschiede im Wissen werden demgegenüber in erklärenden Praktiken bearbeitet (Kapitel 5.1.1, 5.1.3).

sind (Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3). Dieser Befund gilt jedoch nicht für informierende Bezugnahmen von Schüler*innen auf Lehrpersonen, für die asymmetrische Positionengefüge sowie – gemessen an der Normativität der von Lehrer*innen eingebrachten Situationsdeutungen – ungünstig erscheinende Positionierungen rekonstruiert wurden (Kapitel 5.1.4); kontrastierend wurde auch ein Moment der Stabilisierung differenter Arbeitsstände als Verteidigung einer hierarchisierend organisierten Zuschreibung von Wert rekonstruiert (Kapitel 5.1.3).

Schüler*innen können sich also in Bezugnahmen, in denen über informierende und (rück-)versichernde Praktiken die Absicherung ihrer Arbeitsprozesse verbürgt wird, als welche erleben, für deren Progression nicht nur sie selbst zuständig, sondern auch ihre Mitschüler*innen mit-zuständig sind, insofern sie – auf der Grundlage von Ähnlichkeit – tragfähige soziale Beziehungen etablieren, die das Geben und Einholen von Informationen erlauben. Damit erleben sich Schüler*innen in symmetrischen Relationen zu ihren Mitschüler*innen, die zugleich fortlaufend über die Nicht-/Betonung von Differenz gegenüber anderen – etwa: erklärenden oder regulierenden – Praktiken sowie den mit ihnen verbundenen Positionen und Relationen abzusichern sind.

5.2 Wieder ins Arbeiten kommen: Die Weiterführung von Progressionen anbahnen

Mit den in der zweiten Gruppe dargestellten Analysen von Schlüsselszenen fokussiere ich auf solche Bezugnahmen, in denen die Weiterführung der Arbeitsprozesse von Schüler*innen angebahnt wird. Anhand der Analysen von vier Schlüsselszenen zeichne ich die zentralen Praktiken nach, die diese Form der Bezugnahme ausmachen, und stelle dar, wie die beteiligten Schüler*innen in die – für diese Praktiken spezifischen – Positionen und Relationen einrücken.

In der Analyse der Schlüsselszene „Ich komm’ da nicht weiter“ (Kapitel 5.2.1) zeige ich auf, wie diese Bezugnahmen als grundlegender Bestandteil der Unterrichtszeit zu verstehen sind, insofern sie darauf antworten, dass Arbeitsprozesse von Schüler*innen zuweilen nicht im Rahmen von Praktiken der (eigenständigen) Zuwendung zu unterrichtlichen Aufgaben fortgeführt werden (können): Im Zentrum steht die Rekonstruktion einer exklusiven Dyade, in deren Verlauf ein Schüler einem anderen Schüler ein Problem in seinem Arbeitsprozess anzeigt, sich beide nach einer Wartezeit über das Problem verständigen und es schließlich bearbeiten, indem der eine Schüler dem anderen Schüler den Lösungsweg einer Mathematikaufgabe darlegt. Mit der Schlüsselszene „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“ (Kapitel 5.2.2) nehme ich eine Bezugnahme in den Blick, in deren Verlauf mehrere Schüler*innen angefragt werden, sich dem Anliegen einer Schüler*in zuzuwenden: Ich rekonstruiere verschiedene Modi, in denen Schüler*innen sich zur Anfrage ihrer Mitschülerin relationieren, und erweitere die Ergebnisse der ersten Analyse mit der Rekonstruktion des Zusammenspiels von Praktiken, Positionen und Relationen, die

sich im Verlauf einer längerfristig sich etablierenden Dyade zweier Schülerinnen rekonstruieren lassen. Die Analyse der Schlüsselszene „Lola, du musst mir helfen“ (Kapitel 5.2.3) verweist demgegenüber auf Voraussetzungen und Grenzen von Bezugnahmen, in denen Schüler*innen für die Weiterführung der Progression anderer Schüler*innen mit-zuständig sind: Fehlende Passung zwischen den beteiligten Schülerinnen geht, das zeigt die Analyse, mit einem fortlaufenden Ringen um Deutungen einher und erweist sich als Problem im Arbeitsprozess der – alternativlos – mit-zuständigen Schülerin. Sodann kontrastiere ich meine Ergebnisse zu den Bezugnahmen zwischen Schüler*innen mit der Analyse der Schlüsselszene „Komm, du setzt dich mal dazu“ (Kapitel 5.2.4): Hier rekonstruiere ich, wie sich eine Lehrerin als zuständig für die Weiterführung des Arbeitsprozesses eines Schülers zeigt und dabei die Bearbeitung seines Problems in eine lehrerseitig vermittelte Bezugnahme zwischen einer Schülerin und einem Schüler verlagert, die sich als Aufgabenbearbeitung unter (prüfender) Beobachtung entfaltet. Abschließend führe ich die zentralen Ergebnisse der dargestellten Analysen in einer vergleichenden Darstellung zusammen (Kapitel 5.2.5).

5.2.1 Ich komm’ da nicht weiter

Die Analyse der Schlüsselszene „Ich komm’ da nicht weiter“¹⁶⁵ fokussiert die Bezugnahme zwischen den beiden Schülern Silas und Chris. Silas sucht seinen Mitschüler Chris auf und macht diesen für die Bearbeitung eines Problems im eigenen Arbeitsprozess mit-zuständig – oder anders gewendet: Chris zeigt sich für die Bearbeitung des Problems seines Mitschülers Silas auf Anfrage, aber nach einer Wartezeit, mit-zuständig und stellt für die Zeit der Bezugnahme die eigene Progression zurück. In der dyadisch organisierten Bezugnahme bahnen die Schüler in erklärenden und instruierenden Praktiken die Weiterführung von Silas’ Arbeitsprozess an.

Die Schüler*innen sind gegen Ende der ersten Hälfte der Unterrichtszeit nach dem Morgenkreis aufgefordert, Aufgaben nach Unterrichtsfächern zu bearbeiten; im Stundenplan¹⁶⁶ der Klasse sind die Unterrichtsfächer „F2/Eng“ und „F/Eng“¹⁶⁷ verzeichnet. Nun steht der Wechsel zwischen den Französischgruppen an: Manche Schüler*innen sind mit Aufgaben befasst, manche kehren schon aus dem parallel stattfindenden Französischunterricht zurück, wieder andere bereiten sich auf den Wechsel in den Französischunterricht vor. Zuvor wurde im Morgenkreis von den anwesenden Lehrpersonen angekündigt, dass ein Teil der Klasse für den Franzö-

¹⁶⁵ Ein Ausschnitt aus der Fall-Geschichte und ihrer Analyse wurde zur Illustration des Vorgehens der ethnografischen Videobeobachtung und Analyse in Rabenstein und Steinwand (2016) veröffentlicht.

¹⁶⁶ Vgl. die Feldnotiz BS 20120117 A1 FN JSt.doc und das Felddokument BS 20120109 A1 FD Stundenplan GT JSt.pdf.

¹⁶⁷ Es sind also die Fächer „Französisch 2“ und „Englisch“ sowie „Französisch 1“ und „Englisch“ eingetragen; für den Französischunterricht verlassen je Gruppen von Schüler*innen den Klassenraum.

sischunterricht den Raum verlassen wird, und der Lehrer Herr Weber hatte Optionen für die verbleibenden Schüler*innen benannt: „Für die andere Gruppe entweder Deutsch, Marie und äh Jens, oder die, äh F-Englisch oder äh auch Mathe könnt ihr schon starten dann. Ich bin ja jetzt für Mathe auf jeden Fall noch bis fünf vor neun da. Also ich freu' mich natürlich immer, wenn alle, die da sind, Mathe machen, aber bitte macht auch Französisch oder Englisch, wenn ihr das braucht, oder auch eben Deutsch, äh wie's einige dann immer machen wollen. Oder macht eure Portfolios weiter, denn das braucht ihr ja für Deutsch und für alles andere jenauso. Und äh hat ja-das hat immer was mit allen Fächern zu tun, Deutsch. Und insofern könnt ihr das natürlich auch dann machen, ne?“. „Ja“, schließt Herr Weber, und Frau Schneider steigt ein: „Okay, dann“. „Starten“, fügen beide zugleich an – „Frobes Schaffen“, sagt Frau Schneider dann, und Herr Weber fügt hinzu: „Um viertel bitte pünktlich die erste Gruppe gleich drüben“. ¹⁶⁸

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, etwa zweiminütigen Situation¹⁶⁹ stelle ich die Fall-Geschichte in zwei Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

Im Verlauf der Unterrichtszeit, die der Schlüsselszene vorausgeht, hatte der Schüler Chris an seinem Platz am Gruppentisch in wechselnden Konstellationen mit anderen Schülern an seinen Mathematikaufgaben gearbeitet.¹⁷⁰ Kurz zuvor war er im Nebenraum¹⁷¹ und nun steht Chris an seinem Platz am Gruppentisch mit dem Rücken zum Geschehen im Klassenraum. Er schreibt auf der aufgeschlagenen Seite seines Mathehefters. Durch den Raum hindurch kommt Silas auf Chris zugelaufen und fragt diesen noch im Gehen: „Chris, wie weit bist du mit Mathe?“. Chris schreibt weiter und fordert Silas zunächst auf, zu warten („Wart' kurz“), doch der wendet ein: „Gar nicht“, stellt sich neben Chris und beugt sich über dessen Hefter. „Seite drei?“, fragt Silas weiter und Chris antwortet: „Seite fünf“. Noch mal fragt Silas: „Wo bist du denn?“, und Chris kichert: „Seite drei“. Dabei blickt Chris auf zu Silas – und der platzt heraus: „Ich komm' da nicht weiter, das ist voll scheiße. Ich bin Seite zwei“. „Wieso, wo bist du denn?“, fragt Chris nun, sich erhebend, und setzt aber direkt fort: „Wart' mal, ich muss mal kurz“ – er wird von Silas unterbrochen: „Ganz unten“. Chris rechnet nun aber noch zu Ende, er murmelt vor sich hin: „Zwei, zwei mal zehn“, und beide Schüler vervollständigen gleichzeitig: „Zwanzig“. Chris murmelt noch, schreibt etwas und fragt dann, sich von seinem Hefter ab- und Silas körperlich zuwendend: „Wo

¹⁶⁸ Vgl. die Videografie BS 20120117 A1 V1 JSt.mov.

¹⁶⁹ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

¹⁷⁰ Vgl. dazu auch die Analysen der Schlüsselszenen „Ich will nur was gucken“ (Kapitel 5.1.2) und „Keiner darf so weit sein wie ich“ (Kapitel 5.1.3).

¹⁷¹ Der ‚Nebenraum‘ ist einer der drei Räume, in denen sich der Unterricht der beforschten Lerngruppe hauptsächlich vollzieht; er grenzt an den großen Klassenraum an und verbindet diesen mit dem zweiten großen Raum, der baugleich ist.

bist du?“. Chris blättert in seinem Hefter, beide suchen die entsprechende Seite. Dann sagt Silas, in Chris Hefter deutend: „Warte, da unten, da. Ich komm’ da, ich komm’ da grad nich’ klar, Mann“; wieder fragt Chris: „Wieso?“ und Silas antwortet: „Ich find’s voll schwer“.

Chris zeigt sich in seinen Arbeitsprozess involviert, wenn er, am Platz stehend, in seinen Hefter schreibt – und scheint die Unterrichtszeit als Situation zu deuten, in der er die zur Verfügung stehende Zeit nutzt, um sich unterrichtlichen Aufgaben zuzuwenden; vielleicht notiert er letzte Aufzeichnungen vor dem Beginn des Französischunterrichts. Von dem, auf ihn zukommenden, Mitschüler Silas wird Chris nach seinem Arbeitsstand im Fach Mathematik gefragt („Chris, wie weit bist du mit Mathe?“). Mit seiner Frage initiiert Silas eine Bezugnahme, in der er Chris als Schüler antizipiert, der mit Mathematikaufgaben befasst ist und – auf Anfrage – über den eigenen Arbeitsstand Auskunft gibt. Er zeigt sich dabei als Schüler, der an einer Spezifizierung seines Mitschülers hinsichtlich dessen Arbeitsstandes im Fach Mathematik interessiert ist. Silas’ Deutung der Unterrichtszeit kontrastiert also mit Chris’ Situationsdeutung: Für Silas scheint angemessen, den eigenen Platz zu verlassen, auf Schüler*innen zuzugehen und gezielt Informationen über deren Arbeitsstände einzuholen.¹⁷² Während die Positionen beider Schüler in der Initiierung der Bezugnahme zunächst mit Blick auf ihre Verortung im Raum different erscheinen, wenn der eine sich am Platz aufhält (Chris) und der andere seinen Platz verlassen hat (Silas), ist auch die Ausbildung einer weiteren, graduellen, Differenz zwischen beiden Schülern mit Chris’ Antwort in Aussicht gestellt – denn Silas könnte den Stand seiner Progression (wenn er denn aufgabengleich ist) in ein Verhältnis zu Chris’ Arbeitsstand setzen und sich dahingehend orientieren, ob er im Vergleich noch weniger „weit“, schon weiter oder ähnlich weit vorangeschritten ist.

Silas’ Adressierung wird von Chris jedoch nicht in Gänze übernommen, wenn er sich Silas nicht körperlich zuwendet, sondern weiterschreibt, und ihn zum Warten auffordert („Wart’ kurz“). Chris zeigt sich zwar ansprechbar und stellt eine Antwort auf Silas’ Frage in Aussicht, er transformiert aber zugleich Silas’ Situationsdeutung: In der Arbeitszeit ist die eigene Progression gegenüber der Beantwortung von Anfragen prioritär. Silas warten zu lassen erscheint als Modus, in dem Chris die konkurrierenden Anforderungen vermittelt, die in die von ihm aufgerufene Normativität der Unterrichtszeit (zuständig für die eigene Progression sein) und in das Anliegen von Silas (Arbeitsstand veröffentlichen) eingelassen sind; mit anderen Worten: Chris beansprucht die Deutungshoheit über die Situation und hält – für den Zeitraum, in dem er Silas warten lässt – an der Verfügungsgewalt über das eigene Tun fest, wobei er zugleich über Silas’ Tun verfügt, der warten muss bzw. soll. Mit dieser zeitlichen Verschiebung von Silas’ Anliegen konturieren sich die in der initiierenden Anfrage konstituierten Positionen beider Schüler weiter aus – der Angefragte (Chris) kann die Bearbeitung von Anfragen hinter die Arbeit an der eigenen

¹⁷² In der vorangehenden Gruppe von Analysen (Kapitel 5.1) habe ich aufgezeigt, dass Schüler*innen zuweilen ihre Plätze verlassen (müssen), um sich bei passenden Schüler*innen zu informieren.

Progression zurückstellen, derweil der Anfragende (Silas) darauf verwiesen ist, auf die Zuwendung des Angefragten (Chris) zu warten – und damit von dessen Tun dependent erscheint.

Die divergierende Deutung der Situation setzt sich nun fort, wenn Silas ablehnt, auf die Bearbeitung seines Anliegens zu warten („*Gar nicht!*“), die Bezugnahme auch körperlich manifestiert, wenn er neben Chris an dessen Platz zum Stehen kommt, und sich dabei über Chris’ Hefter beugt, wie um über eine Einsichtnahme in dessen Material zu einer Antwort über dessen Arbeitsstand zu gelangen. Nachdem Silas eine Schätzung von Chris’ Arbeitsstand („*Seite drei!*“) abgegeben hat, antwortet Chris, Silas Adressierung nun aufnehmend, korrigierend („*Seite fünf!*“); wieder fragt Silas nach („*Wo bist du denn?*“) und dann wendet sich Chris Silas erstmals auch körperlich zu, wenn er dessen anfängliche Schätzung kichernd aufnimmt („*Seite drei!*“). Silas hatte Chris als Schüler eingeschätzt, der auf „*Seite drei!*“ sein könnte, und Chris setzt sich dazu in Relation, indem er die (im Vergleich zu der von ihm benannten „*Seite fünf!*“) zu niedrige Schätzung kichernd – als wäre es lustig, ihm zu unterstellen, er sei auf „*Seite drei!*“ – von sich weist. Die (Fehl-)Einschätzung von Chris’ Arbeitsstand wird nun aber nicht weiter thematisiert, stattdessen schließt Silas – als wäre mit der Klärung von Chris’ Arbeitsstand eine hinreichende Voraussetzung für eine Weiterführung der Bezugnahme erfüllt – mit einem Hinweis auf seinen eigenen Arbeitsprozess an, der stillzustehen scheint („*Ich komm’ da nicht weiter, das ist voll scheiße. Ich bin Seite zwei!*“). Silas positioniert sich damit selbst – im Kontrast zu Chris – als Schüler, der weniger weit vorangeschritten ist und der nicht weiterarbeiten kann, und er adressiert Chris als einen, der sich zu diesem Umstand verhalten kann bzw. soll. Der Arbeitsstand seines Mitschülers erscheint dabei als Kriterium der Passung¹⁷³ – Chris, so scheint Silas zu unterstellen, kennt die Stelle, an der er „*nicht weiter [komm]*“, bereits, insofern er die Aufgabe schon bearbeitet hat. In dieser Äußerung von Silas wird die von ihm zuvor eingebrachte Situationsdeutung erweitert: Er zeigt sich, analog zu Situationsdeutung von Chris, zuständig für die eigene Progression, und macht zugleich geltend, dass (hinsichtlich des Arbeitsstandes) passende Mitschüler*innen in den eigenen Arbeitsprozess involviert werden können, wenn die eigene Progression stillsteht: Damit scheint Chris aufgefordert, sich Silas’ Arbeitsprozess zuzuwenden bzw. sich zu dessen Anfrage zu positionieren, also der eigenen Progression oder Silas’ Problem Priorität zuzuweisen; die initiierte Bezugnahme zu beenden erscheint demgegenüber konträr zu der von Silas eingebrachten Situationsdeutung und in besonderer Weise legitimierungsbedürftig.

Silas’ Deutung nimmt Chris im Folgenden auf, wenn er seinerseits den Grund von Silas’ stockenden Arbeitsprozess („*Wieso?*“) und dessen Arbeitsstand („*Wo bist du denn?*“) erfragt. Er zeigt sich mit-zuständig für Silas’ Problem und zeigt dies auch

¹⁷³ Dass Schüler*innen einander über ihre Arbeitsstände informieren, habe ich in der vorangehenden Gruppe von Analysen (Kapitel 5.1) als Praktik beschrieben, entlang der Kriterien Aufgabengleichheit und Arbeitsstand Passung als Ansprechbare oder Arbeitspartner*in herzustellen.

körperlich an, wenn er sich zum Stehen aufrichtet und sich damit vom eigenen Hefter distanziert. Bevor aber Silas antwortet, fordert Chris ihn, wie bereits zu Beginn der Situation, zu warten auf („*Wart' mal, ich muss mal kurz*“). Auch wenn Silas nun seinen Arbeitsstand genauer bestimmt („*Ganz unten*“), setzt Chris den Fortgang dessen, was er gerade tut, zunächst durch; er murmelt eine Rechnung, deren Ergebnis beide Schüler gleichzeitig nennen, und schreibt. Die beiden Anforderungen, sich für das eigene Tun zuständig zu zeigen und sich für Silas' Problem mit-zuständig zu zeigen, scheint Chris also wiederholt zugunsten seiner eigenen Progression zu vermitteln – und erscheint dabei als einer, der Zeit hat bzw. sich Zeit nimmt, während Silas (im Kontrast) wie jemand wirkt, der es eilig hat, aber warten muss. Die von Silas in Anschlag gebrachte Situationsdeutung erfährt damit eine weitere Wendung, in der die Dependenz des anfragenden Schülers gesteigert zum Ausdruck kommt: Passende Schüler*innen lassen sich – zu einem Zeitpunkt, den sie selbst wählen – in die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen involvieren, wenn sie sich mit-zuständig für deren Probleme zeigen. Schließlich wendet sich Chris Silas zu, er fragt diesen nochmals nach seinem Arbeitsstand bzw. der Stelle, an der sich ein Problem in dessen Arbeitsprozess ergeben hat („*Wo bist du?*“) – wieder zeigt er sich mit-zuständig für Silas' Anfrage und signalisiert, insofern er im eigenen Hefter zu blättern beginnt, dass nun der richtige Zeitpunkt gekommen ist, in eine weitere Phase der Bezugnahme einzutreten, d. h. sich dem Problem zuzuwenden, das entlang von Silas Hinweis auf eine spezifische Stelle im Hefter („*Warte, da unten, da*“) als ein im Material verankertes erscheint. Chris behält also die Deutungshoheit über die Situation und kann damit auch verfügen, wer in der Situation was tun kann: Er bestimmt die Themen, Zeiten und damit auch den Verlauf der Bezugnahme. Demgegenüber erscheinen Silas' Möglichkeiten, die Situation zu gestalten, weniger weitreichend – denn Silas kann weder das von ihm eingebrachte Thema zu dem von ihm gewählten Zeitpunkt durchsetzen, noch die Progression seines Arbeitsprozesses vorantreiben, während er wartet. Die Positionen beider Schüler differenzieren sich an dieser Stelle, an der die Bezugnahme, die Silas zuvor initiiert hatte, auch von Chris etabliert wird, weiter aus: Beide Schüler sind einerseits als Ähnliche zueinander relationiert, sie zeigen sich der eigenen Progression verpflichtet, sind mit demselben Fach („*Mathe*“) befasst und haben sich als Aufgabengleiche, aber anhand ihrer Arbeitsstände als graduell unterschiedlich positioniert („*Seite zwei*“ vs. „*Seite fünf*“). Der anfragende Silas erscheint zugleich auf die Mit-Zuständigkeit seines Mitschülers verwiesen (insofern er Chris gegenüber ein Problem markiert, das den eigenen Arbeitsprozess unterbrochen hat), während der angefragte Chris für sich in Anspruch nehmen kann, die eigene Arbeit zu beenden und Silas warten zu lassen, bevor er sich dessen Anliegen zuwendet. Erneut stabilisiert Silas seine Position als Schüler, der ein Problem im Arbeitsprozess hat („*Ich komm' da, ich komm' da grad nich' klar, Mann*“), dessen Bearbeitung er zur Vakanz stellt, indem er das Stocken seines Arbeitsprozesses offenlegt – und wieder zeigt sich Chris für eine Bearbeitung des Problems mit-zuständig, wenn er nach dessen Grund fragt („*Wieso?*“). Dabei spricht Chris Silas als einen

an, der – reflexiv – Auskunft über seinen Arbeitsprozess geben kann; der Aufforderung zur reflektierten Explikation seines Problems entspricht Silas jedoch nicht, wenn er sich im Folgenden zu seiner Einschätzung des Schwierigkeitsgrads der Aufgabe bekennt, nicht aber auf eine konkrete Frage verweist („*Ich find's voll schwer*“).

Episode II

Beide Schüler sind nun über Chris' Hefter gebeugt und Chris relativiert: „*Ja, du musst einfach voll viel schreiben, aber so schwer sind die nicht*“. Silas wird nun deutlicher: „*Und mit diesen Klammern, also die Klammern müssen einfach weg*“ und Chris bestätigt, er deutet auf das, was in seinem Hefter steht. „*Aber erst die Mitte, also erst die, dann die*“, gibt Silas eine Reihenfolge vor und Chris bestätigt wieder: „*Genau, du musst es halt schrittweise machen*“. Silas entgegnet: „*Und wie soll man's dann rechnen*“, und Chris beginnt, mit dem Finger auf das Blatt zeigend, den Lösungsweg zu explizieren: „*Also drei Schritte, guck mal, wenn hier fünf \times minus Klammer auf drei \times minus acht, dis interessiert einen jetzt erstmal nich'. Weil du erst hier die verbessern musst. Wenn ein Minus vor der Klammer steht, musst du aus dem hier ein Minus machen, weil Minus plus Minus wird ein Minus*“. Zwischendurch schaltet sich Silas ein: „*Ja, Plus Plus wird Plus*“. Chris, der nun fast auf seinen Stuhl sinkt, fragt zurück: „*Dis weißt du schon, oder?*“ und Silas antwortet: „*Minus Minus wird Plus*“. Dann fährt Chris fort: „*Dann musst du halt, im ersten Schritt halt, rechnen fünf \times minus drei \times blablabla*“, währenddessen ruft Georg: „*Chris, wir haben jetzt Französisch*“. Unbeirrt fährt Chris aber fort: „*Und dann hier acht minus sieben \times und ohne Klammer dis aufschreiben, okay? Als zweiten Schritt musst du denn halt die hier wegmachen, dann halt hier wieder auf dis Minus achten*“. Chris spricht weiter – auch als Jens aus dem Nebenraum hinzukommt, sich neben Chris stellt und über dessen Hefter beugt – und verdeutlicht: „*Und hier musst du dann wieder'n Plus machen, weil hier wieder Minus vor der Klammer steht. Hier, ja?*“ – und Silas antwortet: „*Minus Minus wird Plus*“. Dann schließt Chris mit den Worten: „*Und hier ist der genaue Weg*“ und beide Schüler wenden sich Jens zu.

Ähnlich allgemein gehalten wie die Problemendarstellung von Silas erscheint nun auch Chris' Antwort („*Ja, du musst einfach voll viel schreiben, aber so schwer sind die nicht*“). Mit dieser – Allgemeingültigkeit behauptenden – Feststellung positioniert sich Chris einerseits als Schüler, der den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben beurteilen kann (und davon ausgehend anders einschätzt als Silas), und adressiert andererseits Silas als Schüler, der per se in der Lage ist, die Aufgaben zu lösen – aber, da stimmt Chris zu, angesichts seines Problems im Moment noch nicht. Chris differenziert zwischen sich und Silas also hinsichtlich der Einschätzung des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben; dabei erscheint die Differenz, wer die Aufgaben schwer bzw. nicht „*so schwer*“ einschätzt, als eine graduelle, die vor dem Hintergrund eines (zu erweiternden) Wissens um den richtigen Lösungsweg zu egalisieren ist. Zugleich ist in Chris' Darstellung einer Versiertheit mit der Sache (d. h. den Aufgaben) eine möglicherweise subtilere Differenzsetzung eingelassen – kontrastierend zur mehrfachen Betonung der Schwierigkeit der Aufgaben durch Silas zeigt Chris an, dass ihm die Aufgaben nicht schwerfallen, wenngleich er sie als arbeitsintensiv darstellt. Auch Silas scheint davon

auszugehen, dass er in der Lage sein wird (oder: gebracht werden wird), die Aufgaben zu lösen – denn er kommt nun auf ein konkreteres Anliegen, eine Rückversicherung darüber, dass „die Klammern“ in einer spezifischen Reihenfolge „einfach weg [müssen]“, zu sprechen – Chris stimmt zu („Genau“) und bestätigt das von Silas zur Sprache gebrachte Vorgehen, indem er es zugleich differenzierter darstellt: „Du musst es halt schrittweise machen“. In der anschließenden Frage („Und wie soll man's dann rechnen“) bringt Silas jedoch zum Ausdruck, dass Chris' Bestätigung nicht ausreicht – er weiß nicht um den angemessenen Rechenweg. Daran schließt Chris mit einer kleinschrittigen, mit dem Finger auf dem Blatt gestisch begleiteten, Explikation des Lösungswegs an („Also drei Schritte“) und fordert dabei aufseiten von Silas eine Fokussierung auf den Hefter¹⁷⁴ ein („guck mal“). Chris benennt, was zu tun ist („wenn hier fünf \times minus Klammer auf drei \times minus acht, dis interessiert einen jetzt erstmal nich'. Weil du erst hier die verbessern musst. Wenn ein Minus vor der Klammer steht, musst du aus dem hier ein Minus machen“) und mit Bezug auf welche mathematische Regel dies zu tun ist („weil Minus plus Minus wird ein Minus“). Silas schaltet sich, an Chris' Äußerungen anschließend, ein und verdeutlicht, was er (schon) weiß („Ja, Plus Plus wird Plus“) – und auch Chris versichert sich rückfragend darüber, was Silas weiß, wenn er dessen Wissensstand deutet („Dis weißt du schon, oder?“), und verstanden hat („Okay“). Im Verlauf der Benennung der einzelnen Rechenschritte des Lösungswegs weist Chris auf Stellen hin, die Aufmerksamkeit bedürfen („Hier, ja“) und wenn Chris Rechenoperationen expliziert („Und hier musst du dann wieder 'n Plus machen, weil hier wieder minus vor der Klammer steht“), nennt Silas, Chris' Darstellung mitvollziehend, die zugehörige mathematische Regel („Minus Minus wird Plus“) – vielleicht als Zeichen, dass er versteht, worauf Chris hinweist. In dieser darstellenden/mitvollziehenden Auseinandersetzung mit der Aufgabe etabliert sich eine Situationsdeutung, nach der ein Problem im Arbeitsprozess des Anfragenden zu bearbeiten ist, indem der Angefragte dem Anfragenden den Lösungsweg instruierend (welche Arbeitsschritte sind in welcher Reihenfolge zu vollziehen) und erklärend¹⁷⁵ (welche mathematischen Regeln sind anzuwenden) darlegt; dabei scheint sich entlang der Frage, welches Wissen (nicht) vorhanden ist, zu entscheiden, was in die Problembearbeitung Einzug finden muss – und was nicht.¹⁷⁶ Die dyadische Bezugnahme zwischen Chris und Silas erweist sich als exklusiv, denn Chris reagiert weder, als er von Georg zum

¹⁷⁴ Eine interdisziplinäre Analyse, bspw. durch den Einbezug einer fachdidaktischen Perspektive, wäre für eine weitergehende Analyse, die den Blick spezifischer auf den Umgang der Schüler mit der ‚Sache‘ des Unterrichts ausrichtet, sicher weiterführend!

¹⁷⁵ In aller Deutlichkeit will ich darauf hinweisen, dass ich keine Aussagen über die Güte der Darlegung des Lösungswegs und darüber treffe, ob oder was von wem in der Situation gelernt wird. Was ich allerdings zeigen kann, ist, wie die beteiligten Schüler die Bearbeitung des Problems im Modus des Darstellens und Rezipierens von dessen Lösungsweg praktizieren, wenn ich die Praktiken des Erklärens und Instruierens sowie des Anzeigens und Deutens von (Nicht-)Wissen rekonstruiere.

¹⁷⁶ In der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) habe ich Praktiken des Deutens des (Nicht-)Wissens anderer als Bestandteil von Praktiken des Erklärens und Instruierens von Rechenwegen bereits skizziert.

Französischunterricht gerufen wird, noch als sich Jens zu den beiden stellt. Vielmehr fährt er mit der Darstellung des Lösungswegs fort, bis er mit den Worten schließt: „*Und hier ist der genaue Weg*“. Als würde er seine Deutung, dass Silas nun sein Problem (d. h. die Aufgabe, mit der er nicht weiterkommt) selbst bearbeiten kann, damit körperlich Nachdruck verleihen, zieht sich Chris von seinem Hefter zurück, wendet sich Jens zu und zeigt damit das Ende der Bezugnahme an – und macht auch an dieser Stelle von seiner Deutungshoheit über die Situation und der Verfügungsgewalt über sein und Silas' Tun Gebrauch – eine Weiterführung der Bezugnahme scheint er auszuschließen. Während also Chris von seiner Arbeit an unterrichtlichen Aufgaben zurücktritt und sich als mit der Sache versiert zeigt sowie willens und in der Lage, die Darstellung des Rechenwegs so zu organisieren und dabei an Silas' Bedürfnis (d. h. dessen Wissensstand) anzupassen, dass dieser allein rechnen kann, erscheint Silas im Verlauf der Bezugnahme als Schüler, der – im Dienste seiner Progression – das Vorgehen seines Mitschülers autorisiert, wenn er dessen Erklärung und Instruktion folgt und markiert, was er (nicht) weiß und (nicht) verstanden hat.

Figuration: Warten, um weiterarbeiten zu können – Die Weiterführung des Arbeitsprozesses eines anderen anbahnen und die eigene Progression zurückstellen

Die Analyse der Schlüsselszene „Ich komm' da nicht weiter“ zeigt, dass die Arbeitszeit von den Schüler*innen als eine gedeutet wird, in der sie sich auf die Bearbeitung ihrer Aufgaben beziehen und sich – bei Problemen im Arbeitsprozess – mit dem Ansinnen an ihre Mitschüler*innen wenden, das Problem zu bearbeiten. Anders gewendet heißt das auch: Schüler*innen zeigen sich auf Anfrage für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig, indem sie sich auf die Bearbeitung von deren Problemen einlassen – zuungunsten der eigenen Progression. In der sich etablierenden Bezugnahme, die eigens initiiert wird, treten die Schüler*innen in Praktiken der Herstellung von Passung, des Zeigens und Deutens von Wissen, des Darstellens von Lösungswegen und des mitvollziehenden Rezipierens von Erklärungen und Instruktionen in Positionen ein, die – vor allem hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, die Inhalte und den Verlauf der Bezugnahme zu gestalten – zueinander asymmetrisch relationiert sind.

In der Analyse wurde rekonstruiert, wie ein Problem im Arbeitsprozess eines Schülers, Silas, nach einer Wartezeit in der dyadischen Bezugnahme mit einem Mitschüler, Chris, bearbeitet wird, der während dieser Zeit seinen eigenen Arbeitsprozess unterbricht. Zu Beginn der Bezugnahme werden von beiden Schülern zunächst konkurrierende Situationsdeutungen eingebracht: Der Deutung des anfragenden Schülers (Silas), nach der er unter Maßgabe der Zuständigkeit für die eigene Progression in der Unterrichtszeit passende Mitschüler*innen für die Lösung eines Problems in seinem Arbeitsprozess mit-zuständig machen kann, setzt der angefragte Schüler (Chris) seine Deutung nicht nur entgegen, sondern durch: Passende Schüler*innen lassen sich in der Unterrichtszeit – zu einem Zeitpunkt, den sie selbst

wählen und auf den der anfragende Schüler warten muss – zuungunsten der Fortführung ihres eigenen Arbeitsprozesses in die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen involvieren. Mit der Eröffnung der Bezugnahme rücken die beteiligten Schüler in die Positionen Anfragender (Silas) und Angefragter (Chris) ein, die über eine Betonung von Ähnlichkeit eine Bezugnahme allererst ermöglichen: Beide Schüler zeigen sich an der Normativität der Unterrichtszeit orientiert (d. h. auf den eigenen Arbeitsprozess ausgerichtet), sie bestätigen einander Aufgabengleichheit und einen passenden Arbeitsstand (wobei sich im Vergleich der Arbeitsstände eine graduelle Differenz zwischen den Schülern konstituiert). Beide Positionen kontrastieren mit Blick darauf, dass der anfragende Schüler (Silas) ein Problem mit dem eigenen Arbeitsprozess markiert – und der angefragte Schüler aufgefordert ist, sich angesichts des Problems für den Arbeitsprozess des Anfragenden mit-zuständig zu zeigen. Angefragte Schüler*innen müssen also konkurrierende Anforderungen vermitteln, der Zuständigkeit für das eigene Arbeiten und der Mit-Zuständigkeit für das Arbeiten anderer, während anfragende Schüler*innen in einer Relation der Dependenz zu den Angefragten konstellierte sind – denn der Anfragende ist für die Weiterführung seines Arbeitsprozesses davon abhängig, wie der Angefragte diese konkurrierenden Anforderungen vermittelt. In der analysierten Schlüsselszene wird die Anfrage des Schülers Silas mehrfach zeitlich verschoben, mit anderen Worten: Der Schüler Chris vermittelt die mit der Anfrage verbundenen Anforderungen im Modus des Wartens. Für die Arbeitszeit lässt sich damit eine Figuration beschreiben, in der Schüler*innen zueinander in Relationen der Dependenz treten, wenn sie andere für Probleme in ihrem Arbeitsprozess mit-zuständig machen. Anfragende Schüler*innen sind zur Absicherung der eigenen Progression auf die Mit-Zuständigkeit ihrer Mitschüler*innen verwiesen, angefragte Schüler*innen sind in ein spannungsvolles Verhältnis miteinander konkurrierender Anforderungen eingespannt, in denen der grundlegenden Fokussierung auf den eigenen Arbeitsprozess die Mit-Zuständigkeit für Arbeitsprozesse anderer gegenübersteht, die erfordert, den eigenen Arbeitsprozess zeitweise zurück zu stellen.

Der Verlauf der Bezugnahme vollzieht sich in mehreren Phasen: Der Initiierung folgt – nach einer Wartezeit – eine Verständigung über das zu bearbeitende Problem sowie eine Phase der Bearbeitung des Problems, bis schließlich das Ende der Bezugnahme angezeigt wird. Der Verlauf dieser Phasen wird vom angefragten Mit-Zuständigen (Chris) organisiert: Chris erfragt Silas' Problem, deutet dessen (Nicht-)Wissen, instruiert – an diese Deutung anschließend – das Vorgehen beim Rechnen einzelner Schritte des erfragten Rechenweges, verweist erklärend auf die zugrunde liegenden mathematischen Regeln und versichert sich darüber, was Silas (nicht) verstanden hat; zudem hält Chris die exklusive Bezugnahme gegenüber Ansprachen von außen aufrecht. Dabei konturieren sich die Positionen beider Schüler weiter aus: Entlang der Kriterien Arbeitsstand und (mehr/weniger) Wissen unterscheiden sich die Positionen beider Schüler graduell – Chris erscheint als Schüler, der nicht nur weiter vorangeschritten ist und mehr weiß, sondern auch im Umgang mit der Sache versiert ist und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben einschätzen

kann, demgegenüber betont Silas zunächst mehrfach seine Schwierigkeiten mit der Bearbeitung der Aufgaben; gleichwohl stellt Chris eine Egalisierung der Wissensdifferenz über die Bearbeitung des Problems in Aussicht – und Silas signalisiert im Verlauf der Bezugnahme mehrfach, was er (schon) weiß bzw. in der (die Darstellung) mitvollziehenden Rezeption der Rechenoperationen verstanden¹⁷⁷ hat. Deutliche Differenzen zwischen den Positionen und eine asymmetrische Relationierung beider Positionen zueinander zeigen sich hingegen mit Blick auf die Möglichkeiten der Schüler, Einfluss auf den Verlauf und die Inhalte der Bezugnahme zu nehmen: Während der Angefragte (Chris) seine Deutungshoheit geltend macht und dabei über sein und über Silas' Tun verfügt, ist die Position des Anfragenden (Silas) dadurch gekennzeichnet, dass er im Verlauf der Bezugnahme den Ausführungen seines Mitschülers folgt und seinen Wissenstand offenlegt; dabei kann er weder das von ihm eingebrachte Thema zu dem von ihm gewählten Zeitpunkt durchsetzen, noch die Progression seines Arbeitsprozesses vorantreiben, während er wartet. In Praktiken, in denen die Weiterführung eines Arbeitsprozesses angebahnt wird, zeigen sich also angefragte, mit-zuständige Schüler*innen, als welche, die mehr wissen. Sie organisieren sie Verlauf und Inhalte der Bezugnahme, deuten das (Nicht-)Wissen ihrer Mitschüler*innen und verfügen über deren Tun. Anders gewendet: Schüler*innen initiieren zugunsten der Bearbeitung eines Problems in ihrem Arbeitsprozess Bezugnahmen zu Mitschüler*innen, innerhalb derer sie als weniger Wissende in eine dependente Position einrücken, die mit weniger Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Situation ausgestattet ist.

Innerhalb des rekonstruierten Positionengefüges kann sich der um Mit-Zuständigkeit angefragte Chris also als einer erfahren, der umfassend mit der Sache vertraut ist und sich – seine Vorgaben durchsetzend – für den Arbeitsprozess seines Mitschülers Silas mit-zuständig zeigt, indem er dessen Problem im Rahmen deutender, erklärender und instruierender Praktiken bearbeitet und damit die Weiterführung von dessen Progression (d. h. das eigenständige Rechnen einer Aufgabe) vorbereitet¹⁷⁸. Der – ob der Zuständigkeit für die eigene Progression – anfragende Silas erfährt sich demgegenüber als einer, der einen Mitschüler für den eigenen Arbeitsprozess mit-verantwortlich machen kann – darauf aber warten muss. Er erlebt sich außerdem als Schüler, der Leerstellen im eigenen Wissen offenlegt und dem entlang einer kleinschrittigen Darstellung das richtige Vorgehen beim Lösen von Aufgaben so gezeigt wird, dass er die Aufgaben selber rechnen kann. Mit der Mit-Zuständigkeit ist in der analysierten Bezugnahme also eine, gegenüber der Position des durch weniger Wissen und Dependenz charakterisierten Anfragenden, machtvollere Position verbunden.

¹⁷⁷ Eine fachdidaktische Perspektive auf die Daten wäre etwa mit Blick auf die Frage, inwiefern die Äußerungen des Schülers Repräsentationen von Wissen ausdrücken, sicher weiterführend!

¹⁷⁸ Ob das eigenständige Lösen der Aufgabe nach der Bezugnahme gelingt, liegt gleichwohl außerhalb der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit.

5.2.2 Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?

Zwei Momente im Verlauf der Schlüsselszene „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“¹⁷⁹ stehen im Zentrum dieser Analyse: Die Initiierung einer Bezugnahme durch die Schülerin Lola zu einer Gruppe von drei Mitschülern und die sich anschließende Bezugnahme zwischen Lola und der Schülerin Marie. Die Analyse dieser Schlüsselszene erweitert die Ergebnisse zu Subjektpositionen von Schüler*innen und deren Relationen in Praktiken, die die Weiterführung von Arbeitsprozessen anbahnen: Es werden nicht nur weitere Praktiken, in denen Schüler*innen Mit-Zuständigkeit mobilisieren und so die Weiterführung von Arbeitsprozessen anbahnen, aufgezeigt, sondern auch verschiedene Modi rekonstruiert, in denen sich Schüler*innen zur Initiierung von Bezugnahmen relationieren, in denen ihre Mit-Zuständigkeit angefragt wird.

Die Schüler*innen und die anwesenden Lehrpersonen Frau Stahl und Herr Weber sind in dieser Phase des Unterrichts, der Zeit nach dem Morgenkreis, über den Klassenraum und den angrenzenden Nebenraum¹⁸⁰ verteilt; im Stundenplan¹⁸¹ der Klasse sind die Unterrichtsfächer „*Mathe*“ und „*F/Eng*“¹⁸² verzeichnet. Der vorangegangene Morgenkreis wurde nicht videografiert; in der Feldnotiz¹⁸³ ist vermerkt, dass zunächst verschiedene Themen besprochen wurden und die Lehrerin Frau Stahl dann die Gruppe der Schüler*innen, die von ihr in „*Englisch*“ unterrichtet wird, in den Nebenraum bittet. Weitere Hinweise auf lehrer*innenseitig veröffentlichte Vorgaben zur Gestaltung der nachfolgenden Unterrichtszeit sind nicht notiert.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, etwa neunminütigen Situation¹⁸⁴ stelle ich die Fall-Geschichte in vier Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

¹⁷⁹ Ausschnitte der Fall-Geschichte und ihrer Analyse wurden exemplarisch zur Illustration von „Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht“ in Rabenstein et al. (2012) veröffentlicht.

¹⁸⁰ Der ‚Nebenraum‘ ist einer der drei Räume, in denen sich der Unterricht der beforschten Lerngruppe hauptsächlich vollzieht; er grenzt an den großen Klassenraum an und verbindet diesen mit dem zweiten großen Raum, der baugleich ist.

¹⁸¹ Vgl. die Feldnotiz BS 20120112 A1 FN JSt.doc und das Felddokument BS 20120109 A1 FD Stundenplan GT JSt.pdf.

¹⁸² Das heißt: „Französisch 1“ und „Englisch“; ein Teil der Schüler*innen befindet sich also im Französischunterricht.

¹⁸³ Vgl. die Feldnotiz BS 20120112 A1 FN JSt.doc.

¹⁸⁴ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

Episode I

Während Elias seinen Planer ausfüllt, übt Theo Französischvokabeln und Piet beschäftigt sich mit einer Multiplikationsaufgabe. Elias, Theo und Piet sprechen – innerhalb dieser Dreiergruppe – über ihre Aufgaben und als Theo in Siegerpose verkündet, die Vokabeln zweier Heftseiten fehlerfrei memoriert zu haben, wird dies von Piet („Ob, bist du toll“) und Elias („Hast du zu viele-zu viele Kapazj-“) ironisch kommentiert. Zu dieser Dreiergruppe tritt Lola hinzu, sie postiert sich zwischen Theo und Elias am Gruppentisch und fragt: „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“. Theo schlägt sogleich – mit einem Grinsen – Elias vor: „Er macht das immer ganz gerne“, doch Elias verneint. Piet schaut Lola an und sagt: „Ja, was heißt Untersuchung? Falsch. En-kette“ – Theo und Elias lachen. Lola murmelt noch eine Antwort („Interroger“)¹⁸⁵ und man hört Aris fragen: „Englisch, oder in“, doch Lola lehnt ab: „Nicht auf Englisch, auf Französisch“. Am Tisch nehmen Theo, Piet und Elias ein Dreiergespräch auf, es geht um die angemessene Aussprache französischer Vokabeln beim Lernen, und Lola steht ganz still dabei. Nach einer Weile sagt Lola quengelrig: „Manno“ und Theo blickt zu ihr auf. Er fragt: „Was denn?“, und Lola antwortet: „Na, niemand will mich Vokabeln abfragen“. Elias schlägt, zur Achtklässlerin Marie, die auf einem Einzelplatz nahe der Tischgruppe sitzt, schauend, vor: „Marie“. Sogleich ruft Piet hinüber: „Marie, fragst du Lola Vokabeln ab?“, und die Blicke aller wenden sich zu Marie.

Elias, Piet und Theo zeigen sich zu Beginn der Situation als Schüler, die mit (der Vorbereitung von) Aufgaben befasst sind – und dabei auch miteinander in Austausch treten. Sie scheinen die Situation als eine zu deuten, die auf die (planende Vorbereitung der) Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben angelegt ist; während dabei als normativer Horizont aufgerufen ist, dass Schüler*innen sich in der Unterrichtszeit den eigenen Aufgaben zuwenden, erscheint auch eine beiläufige kollektive Bezogenheit der Schüler*innen aufeinander als angemessenes Tun.

Über ihre Frage („Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“) initiiert Lola, die an den Gruppentisch kommt und dafür den eigenen Platz an einem anderen Gruppentisch verlassen¹⁸⁶ hat, eine Bezugnahme zu den drei am Tisch sitzenden Schülern. Lola positioniert sich dabei als Schülerin, die auf ihre Progression ausgerichtet ist und dafür Zeit und Mitwirkung ihrer Mitschüler erfragt. Das Vokabel-Abfragen erscheint in ihrer Frage als Schritt im Arbeitsprozess, der mit einem Gegenüber zu vollziehen ist, so dass sie die Unterrichtszeit als Situation zu verstehen scheint, in der Mitschüler*innen gegenüber eine Mit-Zuständigkeit für den eigenen Arbeitsprozess erfragt werden kann. In dieser Situationsdeutung scheint sie auf eine Normativität zu verweisen, nach der zuständig für die eigene Progression zu sein auch bedeutet, für Arbeitsschritte, die eines Gegenübers bedürfen, Mitschüler*innen in

¹⁸⁵ Der besseren Nachvollziehbarkeit wurden in dieser Fall-Geschichte die ‚Vokabeln‘ nicht wie gehört transkribiert, sondern normalisiert, so dass im Text „avoir“ statt bspw. „avoa“ steht.

¹⁸⁶ In der vorangehenden Gruppe von Analysen (Kapitel 5.1) habe ich aufgezeigt, dass Schüler*innen zuweilen ihre Plätze verlassen (müssen), um Bezugnahmen zu passenden Schüler*innen zu initiieren.

den eigenen Arbeitsprozess zu involvieren. In dieser Normativität scheinen die, an die eine solche Anfrage gestellt wird, gehalten, sich für eine bestimmte Zeit (etwa die Zeit, die es braucht, um Vokabeln abzufragen) in Arbeitsprozesse von Mitschüler*innen involvieren zu lassen – und dabei den eigenen Arbeitsprozess zurückzustellen. Die drei Schüler am Gruppentisch adressiert Lola dabei als welche, die sich potenziell für ihren Arbeitsprozess mit-zuständig zeigen, d. h. sie zuungunsten ihres eigenen Tuns ‚*Vokabeln abfragen*‘ können (und auf Nachfrage: werden), und damit als passend – wobei sie allerdings nicht expliziert, entlang welchen Kriteriums sie Passung antizipiert.¹⁸⁷ Sich zu dieser Adressierung ins Verhältnis zu setzen bedeutet für die Angefragten daher, sich hinsichtlich der Frage zu relationieren, ob die Zuständigkeit für das eigene Tun oder die Mit-Zuständigkeit für die Progression der Anfragenden prioritär zu setzen ist. Die Positionen der anfragenden und der angefragten Schüler*innen sind zueinander in eine Relation eingerückt, in der sie grundlegend ähnlich erscheinen (auf die eigene Progression ausgerichtet), die Position der Anfragenden ist jedoch gewissermaßen von den Angefragten abhängig, oder: dependent, insofern sie ihnen gegenüber den Fortgang ihres Arbeitsprozesses zur Vakanz stellt. Vor dem Hintergrund dieser Situationsdeutung könnte Lolas Anfrage von einem der Angefragten – zuungunsten des eigenen Tuns – bearbeitet werden oder – das eigene Tun priorisierend – zeitlich nach hinten verlagert werden. Da Lola sich an drei Personen gewendet hat, könnte auch die Frage, wer sich zuständig erklärt, ausgehandelt werden, während eine Ablehnung der aufgerufenen Situationsdeutung entgegensteht und damit erklärungsbedürftig erscheint.

Theo scheint Lolas Adressierung auch, mindestens prinzipiell, zu übernehmen, wenn er Elias als geeigneten Kandidaten vorschlägt („*Er macht das immer ganz gerne*“) und damit zunächst bestätigt, dass jemand, wenngleich nicht er selbst, für Lolas Anliegen mit-zuständig ist. Die Delegation von Lolas Anfrage erscheint dabei als Modus der Bearbeitung konkurrierender Ansprüche, wenn Theo vorgeblich der von Lola veranschlagten Mit-Zuständigkeit zustimmt, ohne sich jedoch selbst Lolas Arbeitsprozess zuzuwenden. Dabei positioniert Theo Elias in übersteigerter Form, geradezu persiflierend, als Schüler, der sich „*immer*“ und „*gerne*“ zuungunsten des eigenen Arbeitsprozesses in die Arbeitsprozesse anderer involviert, d. h. die Zuständigkeit für das eigene Tun nicht mit der Mit-Zuständigkeit für das Tun anderer austariert. Demgegenüber zeigt sich Elias zu dieser Adressierung, und damit auch zur vermittelten Mit-Zuständigkeit, konträr – er verneint. Auch Piet nimmt Lolas Adressierung auf, wenn er ihr seinen Blick zuwendet, zustimmt („*Ja*“) und dann eine Situation zu etablieren scheint, in der Vokabeln abgefragt werden („*Was heißt Untersuchung?*“). Insofern er aber nun keine Antwort von Lola zulässt, sondern überganglos eine, nur imaginäre und Lola zugeschriebene, Antwort als falsch markiert,

¹⁸⁷ Gleichwohl ist einer der Schüler am Tisch, Theo, zu diesem Zeitpunkt mit dem Memorieren von Vokabeln (oder damit, sich selbst zu prüfen) befasst; später wird sich zeigen, dass auch Piet und Elias sich mit Französischvokabeln auskennen – Lola könnte die Schüler also als Aufgabengleiche, d. h. als Schüler, die ebenfalls das Fach Französisch belegen, adressieren – insbesondere, da eine Spezifikation (Vokabeln in welcher Sprache) ausbleibt.

sich seinem Arbeitsblatt zuwendet und mit einer eigenen, korrigierenden Antwort anschließt („*Falsch. En-ku-ette*“), persifliert auch er Regelkonformität: Er hat Lolas Anfrage in aller Kürze bearbeitet, stellvertretend deutend einen defizitären Wissensstand festgestellt und korrigiert. Während Theo und Elias schon lachen und damit Piets Manöver einer – scheinbaren – Bearbeitung von Lolas Anliegen bestätigen, zeigt sich Lola in ihrer Situationsdeutung verhaftet: Sie murmelt eine Antwort auf Piets Frage („*Interroger*“), die keine weitere Beachtung findet. Die drei Schüler bearbeiten die konfligierenden Prioritäten (oder: die konkurrierenden Progressionen) damit gewissermaßen im Modus des ‚als ob‘, indem Lolas Anfrage weder entsprochen, noch diese zeitlich verlagert oder abgelehnt wird. Sodann zeigt sich Aris, ein weiterer Schüler am Tisch, für Lolas Anfrage mit-zuständig („*Englisch oder in*“). Eine Bezugnahme kommt hingegen nicht zustande, Lola lehnt ab („*Nich’ auf englisch, auf französisch*“) und scheint dabei auf das Kriterium Aufgabengleichheit zu verweisen, entlang dessen hier Differenz und Nicht-Passung markiert wird; zugleich wird deutlich: Was an Gruppentischen gesagt und getan wird, findet immer auch vor anderen statt; es ist der tischweiten Öffentlichkeit zugänglich. Piet, Theo und Elias führen ihre, bereits zu Beginn der Situation etablierte, (beiläufige) kollektive Bezugnahme aufeinander weiter und zeigen sich Lola, die still am Tisch steht, und Lolas Angewiesenheit (auf Mit-Zuständigkeit) gegenüber unbeteiligt.

Lola scheint hingegen an ihrer Situationsdeutung festzuhalten: Sie ruft sich schließlich in Erinnerung („*Manno*“), stabilisiert damit ihre Position als Anfragende, und zeigt an, dass sie mit der (ausbleibenden) Bearbeitung ihrer Anfrage hadert. Wieder zeigen sich die am Tisch Sitzenden per se ansprechbar: Theo fragt nach („*Was denn?*“) und adressiert Lola, sofern er nicht an die vorangegangene Bezugnahme anschließt, als eine, deren Unmutsäußerung nicht ungehört bleibt, aber zu explizieren ist; damit stabilisiert er auch die Deutung der Dreiergruppe auf Lolas Anfrage eingegangen zu sein. Wenn Lola nun den Grund ihres Unmuts darlegt („*Na, niemand will mich Vokabeln abfragen*“) bestätigt sie demgegenüber das Tun der drei Schüler als Absage ihrer vorangegangenen Anfrage. Darauf reagiert Elias, wenn er Mit-Zuständigkeit anzeigt, indem er – Theos Strategie variiierend – seinen Blick zu Marie richtet, die an einem Einzeltisch¹⁸⁸ an der Fensterfront neben dem Gruppentisch sitzt, und diese benennt („*Marie*“). Ähnlich wie zuvor Theo bestätigt er damit einerseits die Legitimität von Lolas Anfrage (jemand wird sich mit-zuständig zeigen), weist aber in der Delegation andererseits eine eigene Mit-Zuständigkeit zurück. Mit der Wahl von Marie positioniert Elias diese als eine, die passend ist, d. h.

¹⁸⁸ In dieser Arbeit analysiere ich Raumkonstellation nicht im Detail. Dennoch fällt auf, dass Marie im Kontrast zur Mehrheit ihrer Mitschüler*innen an einem Einzeltisch platziert ist. Liest man dies als Ausdruck einer bereits verfestigten Position, fällt auf: Marie ist abseits vom Geschehen positioniert, sie ist auf ihrem Platz am Fenster fast für sich. Ohne Sitznachbar*innen und auf das Fenster schauend, erscheint Marie als Schülerin, die von ihren Mitschüler*innen separiert ist, ihre Ruhe hat und den Blick in die Welt außerhalb des Klassenraums schweifen lassen kann – und dennoch, wenn sie sich seitlich setzt, das Geschehen im Klassenraum im Blick hat.

aufgabengleich und potenziell zur Übernahme der vakanten Mit-Zuständigkeit bereit. Die Aufmerksamkeit der vier Schüler*innen verlagert sich nun auf Marie, die von Piet stellvertretend angefragt wird, wenn er ruft: „Marie, fragst du Lola *Vokabeln ab*?“.

Episode II

Sofort antwortet Marie: „Ja, komm her, Lola“. Lola, die gerade noch abwartend am Tisch stand, lächelt und ruft: „Jaaa“. Sie geht um den Tisch herum zu Marie – die ruft ihr schon entgegen: „Hast du 'nen Buch? Ich hab' keins, ich hab' meins zuhause“; also kehrt Lola um und holt ihr Buch aus der Materialbox an der anderen Seite des Raumes. Das Buch auf dem Weg durch den Raum auf der passenden Seite aufschlagend, geht Lola auf Marie zu und bleibt neben dieser stehen. Unverzüglich wendet Marie sich von ihrem eigenen Material ab und Lola zu – sie fragt, Lola das Buch aus den Händen nehmend: „Von Lektion zwei, ne?“. Lola bejaht: „Ja, ähm, die ersten beiden Seiten“. Schon liegt Lolas Buch auf Maries Tisch, beide schauen noch darauf, als Marie das Buch hochnimmt, sich auf ihrem Stuhl zurücklehnt und fragt: „Okay, soll ich mal durcheinander machen?“. Während Lola noch um Marie herumgeht und sich einen Stuhl heranholt, nimmt Marie einen Bleistift zur Hand und sagt: „Ich nehme an, du kannst avoir konjugieren“. Als Lola sich zu ihr setzt, antwortet sie: „Hm“. Derweil drückt Marie das Buch an sich und verdeutlicht: „Du kannst doch avoir konjugieren, ne? Das brauchst du nämlich für den Grammatiktest“. Auf Lolas abwartendes „Äh“ hin wiederholt Marie nochmals: „Hm? Kannst du avoir konjugieren? Und Nicole konnt' es nämlich grad nicht“. Lola zögert: „Nein, also ich weiß es nicht, also“ – und Marie schaut sie an, radiert dann im Buch und hebt wieder den Blick, sie sagt: „Versuch mal, du musst-du brauchst's unbedingt heute jetzt, wir schreiben heute Grammatiktest“. Darauf antwortet Lola, nachdem sie den Blick kurz hat schweifen lassen: „Ich weiß gar nicht, hm, was konjugieren ist“. Marie senkt ihren Blick und verdeutlicht: „Konjugieren ist, je. Also, dass du das Verb hast und dann die verschiedenen Formen, je, tu, il, elle, on“; bis sie zum Ende ihrer Aufzählung hin wieder Lola ansieht – die antwortet: „Ach so, doch, das kann ich“. Marie wendet sich erneut dem Buch zu und resümiert: „Ja, kannst du, okay“.

Auf die an sie gerichtete Frage hin zeigt sich die Schülerin Marie unmittelbar mit-zuständig („Ja, komm her, Lola“) für das (vermittelt durch Dritte vorgetragene) Anliegen Lolas („Vokabeln abfragen“) – was zuvor als Persiflage von Normkonformität erschien, nämlich auf Lolas Plädieren auf Mit-Zuständigkeit im Sinne einer Delegation zu reagieren, erweist sich nun aufseiten der drei Schüler am Gruppentisch als gelingende Strategie, die eigene Mit-Zuständigkeit zurückzuweisen und dennoch der in Lolas Anfrage eingelassenen Normativität Geltung zu verleihen, dass sich nämlich Schüler*innen in die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen involvieren lassen (müssen). Mit der initiiierenden, stellvertretenden Anfrage durch Piet und den validierenden Bestätigungen Maries und Lolas („Jaaa“) ist damit eine Bezugnahme der beiden Schülerinnen aufeinander mit einem spezifischen Anlass („Vokabeln abfragen“) initiiert, in der Lola als Zuständige für ihren Arbeitsprozess und Marie als Mit-Zuständige positioniert sind.

Die sich anschließende, interaktiv sehr dichte Sequenz des Geschehens, die nur ca. 30 Sekunden umfasst, ist durch eine Ungleichzeitigkeit im Tun beider Schülerinnen gekennzeichnet: Auf der einen Seite zeigt sich Marie als Schülerin, die sich – auf ihrem Platz verbleibend – zügig auf die Bezugnahme ausrichtet und diese effizient über (vorbereitende) Fragen organisiert, auf der anderen Seite erscheint Lolas Tun im Kontrast dazu weniger effizient und zügig, wenn sie erst ihr Buch, dann einen Stuhl holt und – erst nachdem Marie gewissermaßen das Prozedere geklärt hat – zum Sitzen an Maries Tisch kommt. Marie entscheidet dabei zunächst über den Ort der Bezugnahme („*Komm her*“) und die materiale Basis („*Hast du 'nen Buch?*“), gibt entlang einer Reihe von Fragen Vorschläge für den Inhalt („*Von Lektion zwei, ne?*“) sowie den Modus („*Okay, soll ich mal durcheinander machen?*“), bevor sie eine Erwartung an Lolas Wissensstand formuliert („*Ich nehme an, du kannst avoir konjugieren*“); dabei richtet sie sich körperlich auf die Bezugnahme aus – sie wendet sich von ihrem eigenen Arbeitsmaterial ab, lehnt sich auf dem Stuhl nach hinten, nimmt Lola das Buch aus der Hand, legt es auf ihren Schoß und nimmt einen Stift, wie um sich Notizen zu machen, zur Hand. Marie scheint die Etablierung der Bezugnahme als Situation zu deuten, deren Organisation ihr obliegt, und positioniert sich dabei in spezifischer Weise als Mit-Zuständige: Sie bringt zum Ausdruck, dass sie über Lolas Aufgabe informiert ist, dass sie weiß, was Lola wissen soll, und bereit ist, dies zügig zu prüfen und die Ergebnisse schriftlich zu fixieren – und erscheint dabei versiert und effizient.¹⁸⁹ Und Marie adressiert die (vermittelt) anfragende Lola demgegenüber als Schülerin, deren Wissensstand – zu den Bedingungen Maries – zu evaluieren ist und deren Freiheitsgrade bei der Gestaltung der Situation stark eingeschränkt sind. Diese Adressierung wird von Lola aufgenommen, sie holt ihr Buch, gibt es an Marie weiter, stimmt deren Inhaltsbestimmung zu („*Ja, ähm, die ersten beiden Seiten*“) und platziert sich schließlich neben Marie an deren Tisch. Damit konturiert sich ein Positionengefüge, innerhalb dessen beide Schülerinnen Positionen einnehmen, die an die Normativität der Unterrichtszeit anschließen (sich als Anfragende zuständig für die eigene Progression zeigen/sich als Angefragte mit-zuständig für die Progression der Anfragenden zeigen) und durch Aufgabengleichheit (im weiteren Sinne) gekennzeichnet sind (beide Schülerinnen belegen das Fach Französisch und Marie weiß um Lolas Aufgaben). Beide Positionen unterscheiden sich zugleich hinsichtlich einer Reihe von Kriterien (anfragen/angefragt werden, am Platz bleiben/den eigenen Platz verlassen, fragen/antworten, Modalitäten vorgeben/absegnen, effizient/langsam erscheinen); sie sind damit weniger als graduell voneinander differente Positionen zu verstehen, sondern erscheinen hinsichtlich binär organisierter Unterscheidungen konträr (vgl. Hirschauer & Boll 2017, S. 8). Gegenüber den, die (zuvor inhaltlich als Abfragen markierte) Situation organisierenden, Fragen

¹⁸⁹ In der schnellen Abfolge organisierender Akte könnte Marie die Anforderungen, für das eigene Tun zuständig und für das Tun anderer mit-zuständig zu sein, im Modus der Effizienz vermitteln – etwa unter dem Motto: Je schneller das Abfragen Lolas beendet ist, desto eher kann sie sich wieder der eigenen Progression zuwenden.

erscheint Maries abschließender Sprechakt („*Ich nehme an, du kannst avoir konjugieren*“) gleichwohl anders gelagert: Marie erfragt im engeren Sinne nichts, sondern formuliert eine Erwartung an Lolas Wissensstand. Insofern dies gerade nicht auf Lolas Anliegen (Prüfung memorierter Vokabeln), sondern auf die Evaluation grammatikalischen Wissens abzielt, konturiert Marie ihre Position als Mit-Zuständige weiter aus, denn sie wechselt das inhaltliche Register (Grammatik statt Vokabeln) und zeigt sich als eine, die unterrichtliche Anforderungen an Lolas Wissensstand antizipiert, die also auch weiß, was Lola – jenseits des von ihr formulierten Anliegens – wissen soll. Die Situation erscheint damit als eine, in der die Angefragte, Marie, nicht nur die organisatorische, sondern auch die inhaltliche Ausrichtung verantwortet, und die Anfragende, Lola, in die Position derer einrückt, die sich anderen Fragen (als den antizipierten) zu stellen hat und vielleicht sogar (in ihrem Verständnis der Aufgabe) die unterrichtlichen Anforderungen an sich selbst verkannt hat, von der aber auch zu erwarten ist, dass sie das – wonach Marie gefragt hat – weiß.

Wenn Lola im Anschluss nicht die, von Marie eingebrachte, inhaltliche Neuausrichtung der Situation thematisiert, scheint sie Maries in Anschlag gebrachte Deutungshoheit über die Situation zu legitimieren und deren Adressierung zu übernehmen – allerdings antwortet sie zunächst indifferent („*Hm*“). Marie hält demgegenüber an der thematischen Neuorientierung und an der Aufforderung an Lola, Auskunft über ihren Wissensstand zu geben, fest, wenn sie nun eine Frage formuliert, „*Du kannst doch avoir konjugieren, ne?*“, und dabei prospektiv auf ein in der Zukunft liegendes Ereignis, „*Das brauchst du nämlich für den Grammatiktest*“, und die damit verbundenen Anforderungen an Lolas Wissen („*avoir konjugieren*“ zu können) verweist. Erneut zeigt Lola sich indifferent – sie scheint eine Antwort hinauszuschieben („*Äb*“) – und Marie wiederholt ihre Aufforderung („*Hm? Kannst du avoir konjugieren? Und Nicole konnt' es nämlich grad nicht*“). Damit bringt Marie neben der Differenzsetzung, dass Lola Wissen um unterrichtliche Anforderungen fehlen könnte (über das Marie verfügt), in dieser dritten eindringlichen Aufforderung an Lola, sich zur Frage, ob sie „*avoir konjugieren*“ kann, zu positionieren, eine weitere potenzielle Differenzsetzung mit Bezug auf die Kategorie Wissen in die Bezugnahme ein – zwischen jenen Schüler*innen, die „*avoir*“ konjugieren können, und jenen, die dies nicht können (etwa: „*Nicole*“). Lola erscheint damit als (potenziell) doppelt defizitär positioniert: Nicht zu wissen, was sie wissen soll, und (wie Nicole) nicht konjugieren zu können, verstärkt die asymmetrische Relationierung der Positionen beider Schülerinnen zueinander: Der Angefragten (Marie), die die Bezugnahme organisiert und darum weiß, was die andere wissen soll, und kann, was andere nicht können, steht dabei die Anfragende (Lola) gegenüber, die die Deutungshoheit der anderen über den Verlauf und die Inhalte der Bezugnahme bestätigt und die (potenziell) über weniger Wissen verfügt.

Mit ihrer Antwort („*Nein, also ich weiß es nicht, also*“) zeigt Lola sich nun der von Marie gesetzten Anforderung partiell nicht entsprechend – sie verneint zunächst und relativiert dann ihre Antwort, indem sie hinzufügt, dass sie nicht „*weiß*“, ob sie das Geforderte kann. Marie zeigt sich daraufhin, wenn sie körperlich und verbal auf

Lolas Antwort reagiert, in besonderer Weise betroffen, ihr Ton wird noch eindringlicher („*Versuch mal, du musst-du brauchst's unbedingt heute jetzt, wir schreiben heute Grammatiktest*“) ¹⁹⁰ – und sie bestätigt nochmals ihre Deutung, dass Lola (in ihrem Verständnis der Aufgabe: „*Vokabeln abfragen*“) die unterrichtlichen Anforderungen („*Grammatiktest*“) falsch eingeschätzt hat. Wenn sich in Lolas Antwort nun aber abzeichnet, dass diese den Begriff ‚konjugieren‘ nicht einzuordnen vermag („*Ich weiß gar nicht, hm, was konjugieren ist*“), wechselt Marie den Sprachduktus und erläutert den Begriff „*konjugieren*“ im Rückgriff auf Personalpronomen und mit Hinweis auf „*das Verb*“. Während sich Lola also als nicht mit grammatikalischen Termini vertraut zeigt, relationiert sich Marie dazu, indem sie sich als versiert und Lolas Verständnisproblem deutend zeigt: Sie nennt und erläutert Fachbegriffe, und adressiert Lola als eine, der gegenüber nunmehr – angesichts deren fehlenden Wissens um Begriffe – in vereinfachter Darstellung begreiflich zu machen ist, worum es geht. Die Differenzierung der beiden Schülerinnen hinsichtlich der Dimension Wissen gewinnt hier an Schärfe – der inhaltlich auf mehreren Ebenen versierten Marie steht die Antworten verzögernde, nicht um Anforderungen wissende und Fachtermini nicht kennende Lola gegenüber, die nur über mehrfache Aufforderungen und eine Vereinfachung der Fragestellung zu einer Antwort kommt. Auf die Reformulierung der Anforderung durch Marie reagiert Lola, indem sie anzeigt, dass sie weiß, was sie wissen soll (nämlich: wie man „*avoir*“ konjugiert) – was von Marie, angesichts des fortwährenden Insistierens zuvor, in ausgesprochen knapper Form quittiert wird („*Ja, kannst du, okay*“).

Episode III

Sodann schließt Marie die erste Vokabelfrage an: „*Ähm, ein Kommissar, eine Kommissarin*“. Lolas Blick schweift, sie antwortet: „*Un commissaire une*“, macht eine Pause und spricht weiter: „*Nei-doch, un commissaire, une commissaire*“. Marie markiert etwas im Buch und setzt fort: „*Ja, ähm, frühstücken*“. Wieder schweift Lolas Blick, als sie antwortet: „*Ähm, un petit déjeuner*“. Das Abfragen setzt sich fort: Marie fragt und markiert im Buch und Lola antwortet, während ihre Blicke vom Fenster zu Marie schweifen. Als Lola einen Tempusfehler macht, schaut Marie sie an und weist sie darauf hin: „*Passé composé, pass auf*“, bevor sie ihr den Verbstamm zur Vervollständigung vorgibt; an anderer Stelle fragt sie nach: „*Du weißt, wie es geschrieben wird?*“, und: „*Wie schreibt man das?*“. Als Lola einen falschen Artikel nennt: „*Un dispute*“, wendet sich Marie ihr zu und fragt: „*Un oder une dispute?*“. Auch Lola wendet sich Marie zu und gerät in Bedrängnis: „*Un, also u n, nein, une*“. Wie als Antwort tippt Marie Lola dann mit dem Stift, den sie in der Hand hält und zuvor zum Markieren im Buch genutzt hatte, gegen die Stirn und wiederholt: „*Une, une, une, une, une, une*“. In der Folge wendet sich Marie wieder dem Buch zu, markiert etwas und erfragt weiter Vokabeln; wenn Lola einen Fehler macht, schaut Marie sie

¹⁹⁰ Marie bestätigt die zuvor bereits als Aufgabengleichheit (im weiteren Sinne) rekonstruierte Passung zwischen den Schüler*innen: Nicht nur belegen die Beteiligten das Fach Französisch, sie sehen sich auch mit derselben Prüfung („*Grammatiktest*“) konfrontiert.

über das Buch hinweg an, ansonsten bleibt ihr Blick auf das Buch gesenkt. Dabei fordert Marie etwa Vervollständigungen der Antworten Lolas ein: „Da fehlt noch das Hilfsverb“ und antwortet auf Unklarheiten: „Das ist die passé composé-Form von avoir“.

So als wäre mit Lolas Bekenntnis, konjugieren zu können, eine notwendige Vorbedingung – etwa: dass Lolas Wissensstand den unterrichtlichen Anforderungen genügt – erfüllt, richtet sich Marie in der Folge auf das Erfragen von Vokabeln aus („*Ähm, ein Kommissar, eine Kommissarin*“). Diese Phase der Bezugnahme scheint von den Schülerinnen als eine definiert zu werden, in der im Modus von Fragen und Antworten unter der Regie Maries Lolas Wissensstand erhoben wird und Fehler und Leerstellen eine Bearbeitung nach sich ziehen. In ihr bildet sich eine körperliche Routine aus, in der Marie ihren Blick auf das Buch gerichtet hält, in dem sie nach jeder erfragten Vokabel etwas markiert. Während Lola antwortend den Blick schweifen lässt und ihn im Moment des Aussprechens von Antworten, wie in Erwartung einer richtig/falsch-Ratifikation, auf Marie richtet, hebt sich Maries Blick, wenn Lola einen Fehler macht. Bei Leerstellen und Fehlern hält Marie inne und fordert Fehlendes ein oder gibt Hilfestellungen, über die zu einer richtigen Antwort zu gelangen ist; zuweilen fordert sie Lola auf, Wörter zu buchstabieren (vielleicht, wenn sie vermutet, dass Lola Wissen um die richtige Schreibweise fehlen könnte).

Diese Routine wird in dem Moment unterbrochen, in dem Lola eine Unsicherheit hinsichtlich des Artikels eines Substantivs zum Ausdruck bringt („*Un, also u n, nein, une*“) und Marie mit dem Stift an Lolas Stirn klopft, wie um ihr den richtigen Artikel („*Une, une, une, une, une, une*“) ins Gehirn zu hämmern. Während sich also Marie als diejenige zeigt, die Lolas Antworten ratifiziert, Leerstellen deutet und über Hilfestellungen richtige Antworten aufseiten Lolas herbeiführt, bringt sie Wissen zum Ausdruck, das über das zum Ratifizieren notwendige hinaus geht – etwa über potenziell unklare Schreibweisen, über grammatikalische Verbindungen und nicht zuletzt Wissen darum, wie Lola über Nachfragen und Hilfestellungen selbst zu richtigen Antworten kommen kann. Sie adressiert Lola insofern nicht nur als eine, deren Wissen auf dem Prüfstand steht, sondern darüber hinaus als eine, die in der Situation selbst noch richtige Antworten entwickeln kann. Und Lola scheint diese Adressierung aufzunehmen, wenn sie sich als eine zeigt, die angeleitet Wissen expliziert, über dessen (Un-)Angemessenheit Marie urteilt – und dabei zuweilen auf Lolas Körper zugreift. Die Positionen der beiden Schülerinnen konturieren sich in dieser Situation entlang der graduellen Differenz (schon mehr/nach weniger) Wissen sowie der binär organisierten Unterscheidungen hinsichtlich der Frage, wer Wissen ratifiziert/expliciert und wer zu richtigen Antworten leitet/unter Anleitung richtige Antworten entwickelt.

Episode IV

Das Abfragen setzt sich fort und während Lola noch die Antwort auf Mariés letzte Frage formuliert, beginnt diese, ihre Aufzeichnungen in Lolas Buch auszuradiieren, und resümiert: „Genau, super. Musst dir nur noch mal die vorne angucken, die Dingsdabumsdas, hier – un und so. Und dann vielleicht noch mit quelque chose und quelqu’un“. Marie schlägt kurz darauf das Buch zu und drückt es Lola in die Hand. Als Lola dann fragt: „Soll ich dich auch abfragen oder ka-?“, wird sie von Marie unterbrochen: „Nee, ich hab’ gerade“. Lola erhebt sich daraufhin, sie sagt: „Gut“, und Marie fügt hinzu: „Und muss erstmal Englisch machen“. Lola murmelt schon im Geben: „Na, ich muss auch Englisch machen“; dann kehrt Lola quer durch den Raum zu ihrem Platz zurück.

Marie zeigt das Ende der Bezugnahme an, wenn sie – gleichsam als Antwort auf Lolas letzte Antwort – resümiierend Lolas Wissensstand bewertet („Genau, super“), ihr eine Rückmeldung mit Blick darauf gibt, was nun zu tun ist („Musst dir nur noch mal die vorne angucken, die Dingsdabumsdas, un und so. Und dann vielleicht noch mit quelque chose und quelqu’un“) und schließlich das Buch zuschlägt und es Lola zurückgibt. Sie verbleibt damit in der Position derer, die den Verlauf und die Organisation der Bezugnahme gestaltet; sie legt, wie zuvor den Anfang der Bezugnahme, auch deren Ende fest und organisiert, was im Nachgang zu tun ist. Auch hier veranschlagt sie für sich Deutungshoheit, sie beurteilt Lolas Wissensstand, und zeigt sich in der Position, über Lolas Tun zu verfügen, wenn sie diese über notwendige („Mussst“) folgende Arbeitsschritte instruiert; dabei adressiert Marie Lola als eine, die der Einschätzung ihres Wissensstandes bedarf und die Bestimmtes noch lernen muss. Die Positionen beider Schülerinnen sind also weiterhin entlang des Kriteriums (schon mehr/nach weniger) Wissen differenziert; die Differenzsetzung erscheint hier aber weniger graduell, sondern als Bezugspunkt einer asymmetrischen Relation beider Positionen: Hinsichtlich der rekonstruierten Normativität der Unterrichtssituation, nach der Schüler*innen sich zuständig für die eigene Progression und mit-zuständig für die Progression anderer zeigen, erscheint Mariés Selbstpositionierung über die Position der Mit-Zuständigen hinaus zu gehen, wenn sie Lolas Optionen hinsichtlich der Gestaltung ihres anschließenden Tuns verengt, indem sie – instruierend – Arbeitsaufträge formuliert und sich damit als Expertin dafür, wie Lolas Arbeitsprozess weiterzuführen ist, ausweist.

Zu der Adressierung als einer, der zu sagen ist, was sie tun soll, positioniert sich Lola nicht verbal; vielmehr zeigt sie sich im Anschluss mit ihrem Angebot, die Abfragesituation umzukehren („Soll ich dich auch abfragen oder ka-?“), als eine, die Marie eine Gegenleistung anbietet, und damit ihrerseits eine Mit-Zuständigkeit für Mariés Arbeitsprozess in Aussicht stellt, d. h. die eigene Progression zugunsten von Mariés Arbeitsprozess zurückstellt. Marie, nun ihrerseits als Schülerin adressiert, die auf eine Mit-Zuständigkeit ihrer Mitschüler*innen für die eigene Progression angewiesen ist, lehnt diese Gegengabe zwar ab, nimmt die Adressierung jedoch mit dem Hinweis darauf auf, dass sie bereits abgefragt worden sei. Wie um der Ablehnung

die Härte zu nehmen, fügt Marie hinzu, dass sie noch andere Aufgaben zu erledigen habe („*Und muss erstmal Englisch machen*“) – und an diese Selbstpositionierung als Schülerin, die der eigenen Progression verpflichtet ist, schließt Lola im Folgenden an, wenn sie die gleiche Aufgabe benennt („*Na, ich muss auch Englisch machen*“), als sie ihren Platz an Maries Tisch verlässt. Die Positionen der beiden Schülerinnen transformieren sich am Ende der Abfrage: Beide zeigen sich einander als Ähnliche (Zuständigkeit für die eigene Progression, gleiche Aufgaben) und hinsichtlich ihres Arbeitsstandes graduell Different (Marie hat das, was Lola gerade vollzogen hat, bereits hinter sich) – und erscheinen so, als gleichermaßen prinzipiell auf die Mit-Zuständigkeit anderer Verwiesene, symmetrisch zueinander relationiert.

Figuration: Geprüft und für die Weiterarbeit instruiert werden – Das Wissen einer anderen prüfen und die eigene Progression zurückstellen

In der Analyse der Schlüsselszene „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“ wurden Praktiken des Initiierens und der delegierenden Abwehr einer Bezugnahme sowie des (vermittelt) dyadisch organisierten Bearbeitens einer Anfrage und eines (gedeuteten) Problems bezüglich des Arbeitsprozesses einer Schülerin, Lola, mit ihrer Mitschülerin, Marie, rekonstruiert; innerhalb der dyadischen Bezugnahme auf Lolas Arbeitsprozess, die von anderen Schülern an sie delegiert wurde, stellt Marie den eigenen Arbeitsprozess zurück.

Im Zuge der Initiierung einer Bezugnahme durch Lola zu den drei Schülern Elias, Theo und Piet an deren Gruppentisch entfaltetet sich in der Unterrichtszeit eine Situation, die von den Beteiligten als eine gedeutet wird, in der Schüler*innen aufgefordert sind, ihre Mitschüler*innen unter Maßgabe der Zuständigkeit für die eigene Progression in den eigenen Arbeitsprozess zu involvieren, wenn sie für einen bestimmten Arbeitsschritt (in diesem Fall: die Absicherung eines erfolgreichen Memorierens von Vokabeln) auf die Mitwirkung anderer angewiesen sind – oder anders gewendet: Schüler*innen lassen sich in der Unterrichtszeit, wenn sie sich mit-zuständig zeigen, in Arbeitsprozesse anderer involvieren und treten für die Zeit der Bezugnahme von den eigenen Arbeitsprozessen zurück. Die sich in der Anfrage (nach Mit-Zuständigkeit) eröffnenden Positionen der Anfragenden und der Angefragten erscheinen dabei zwar grundlegend ähnlich: Sie sind an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet und Aufgabengleichheit wird als Passungskriterium geltend gemacht. Daneben unterscheiden sich die Positionen aufgrund der Dependenz der (auf Mit-Zuständigkeit angewiesenen) Anfragenden von den (um Mit-Zuständigkeit) Angefragten und sind darüber asymmetrisch relationiert – denn eine (als Delegation realisierte) Absage oder zeitliche Verschiebung der Anfrage gefährdet gewissermaßen die Progression im Arbeitsprozess der Anfragenden. Zugleich ergeben sich aus der in die Situationsdeutung eingelassenen Normativität konkurrierende Anforderungen an die angefragten Schüler*innen: Sie sind entlang der Normen Zuständigkeit (für das eigene Tun) und Mit-Zuständigkeit (für das Tun

anderer) aufgefordert eine Wahl zu treffen, ob das eigene oder das Tun einer*s anderen prioritär zu setzen ist. Als Erweiterung der Ergebnisse der Analyse der ersten Schlüsselszene dieser Gruppe (Kapitel 5.2.1) lässt sich die Rekonstruktion weiterer Modi der Vermittlung dieser Anforderung verstehen: Die Schüler bearbeiten die Anfrage ihrer Mitschülerin im Modus des ‚als-ob‘, wenn das Anliegen scheinbar und in Form einer Persiflage bearbeitet wird, oder in der zunächst scheiternden und dann gelingenden Strategie der ‚Delegation‘ der Anfrage an andere – und weisen damit eine eigene Mit-Zuständigkeit zurück, ohne in Konflikt mit der Normativität der Unterrichtszeit zu treten. Für die Initiierung von Bezugnahmen, die die Weiterführung von Arbeitsprozessen von Schüler*innen über die Anfrage von Mit-Zuständigkeit ihrer Mitschüler*innen anbahnen, lässt sich auch für diese Bezugnahme eine Figuration beschreiben, in der Anfragende dependent davon sind, wie Angefragte die konkurrierenden Anforderungen von Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit vermitteln: Ob, wann und wie sie sich also auf die Anfrage einlassen.

In der sich anschließenden, qua Delegation eingeleiteten und als Vokabelabfrage deklarierten, Bezugnahme zwischen Lola und Marie lässt sich aufseiten Mariens ein weiterer Modus rekonstruieren, die aus Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit erwachsenden Anforderungen zu vermitteln: Effizienz. Zügig leitet sie verschiedene Phasen der Bezugnahme ein: Der (vermittelten) Initiierung folgen die Festlegung von Modalitäten, eine Verständigung über das Thema bzw. eine (vorübergehende) thematische Neuausrichtung (auf Grammatikwissen), die Bearbeitung von Lolas Anfrage (Abfragen von Vokabeln) sowie, am Ende, eine resümierende Einschätzung von Lolas Wissensstand sowie eine Vergabe von Lernaufträgen. Das eingangs über Ähnlichkeit (Fach- bzw. Aufgabengleichheit, Orientierung an der Normativität des Unterrichts, d. h. Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit) konstituierte Positiongefüge transformiert dabei in ein Gefüge von asymmetrisch zueinander relationierten Positionen: Deutlich detaillierter als in der vorangehenden Analyse (Kapitel 5.2.1) lässt sich hier rekonstruieren, wie Marie als Angefragte und Mit-Zuständige die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung der Bezugnahme übernimmt: Sie deutet Lolas Wissensstand und deren (Nicht-)Wissen; sie (re-)formuliert – an ihre Deutung von Lolas Wissen anschließend – Aufgaben und ratifiziert Lolas Antworten, fragt nach, wo sie Leerstellen vermutet, und gibt Hilfestellungen. Dabei positioniert sich Marie als Schülerin mit Deutungshoheit (über den angemessenen Verlauf der Situation, über Lolas Wissen und darüber, was Lola wissen muss) und Verfügungsgewalt (über Lolas Tun) – als Schülerin also, die nicht nur mehr weiß, sondern die auch weiß, was Lola wissen soll, um den unterrichtlichen Anforderungen zu genügen, und wie Lola zu diesem Wissen kommt, etwa durch Hilfestellungen und die Instruktion anschließender Arbeitsschritte (d. h. Lernaufträge). Lola zeigt sich demgegenüber als anfragende und für die eigene Progression zuständige Schülerin, die ihr Wissen offenlegt und einer Überprüfung zugänglich macht, angeleitet richtige Antworten entwickelt, und dabei über weniger Wissen und weniger Freiheitsgrade bei der Gestaltung der Situation verfügt als ihre Mitschülerin, d. h. sich

in das von Marie etablierte Prozedere einfügt und deren Deutungshoheit und Verfügungsgewalt performativ wirksam werden lässt. Asymmetrisch erscheinen beide Positionen dabei mit Blick auf die deutlich markierte Differenz hinsichtlich des Kriteriums (Nicht-)Wissen (der versierten Marie steht die nicht um Fachbegriffe wissende Lola gegenüber, die über mehrfache Aufforderungen und eine vereinfachte Aufgabenformulierung zu einer Antwort geleitet wird) und die binär organisierten Unterscheidungen (den Verlauf der Situation vorgeben/sich dem Situationsverlauf fügen; Anforderungen antizipieren/Anforderungen nicht richtig einschätzen; Wissen ratifizieren/Wissen explizieren, Wissen bewerten/zeigen; zu richtigen Antworten leiten/unter Anleitung richtige Antworten entwickeln), die die Schülerinnen nicht graduell voneinander differenziert, sondern konträr zueinander anordnet. Diese Differenzsetzungen werden im Verlauf des Geschehens zum Ausgangs- und Bezugspunkt eines Verhältnisses, in dem sich Maries Deutungen durchsetzen bzw. Maries Deutungen von Lola autorisiert werden. In der Prüfung des Wissens einer Schülerin durch eine andere Schülerin etabliert sich also ein asymmetrisch organisiertes Positionengefüge, in dem die Beteiligten entlang binärer Unterscheidungen in Positionen eingerückt sind, die sich durch ein Wissensgefälle einerseits sowie deutlich verschieden verteilte Möglichkeiten, Inhalte und Verlauf der Situation zu beeinflussen, andererseits auszeichnen. Dabei macht die Schülerin, die sich als Angefragte für die Progression anderer mit-zuständig zeigt, im Rahmen des Prüfens und Instruierens eine Deutungshoheit (über Inhalte und Verlauf der Situation, über das Wissen der anderen) und Verfügungsgewalt (über das Tun der anderen) geltend, während die Schülerin, die sich mit der Anfrage für die eigene Progression zuständig zeigt, von der Angefragten dependent erscheint und deren Anspruch auf Deutungshoheit und Verfügungsgewalt autorisiert. Im abschließenden Angebot der geprüften und instruierten Lola, ihre Mitschülerin Marie abzufragen (und dessen Ablehnung durch Marie), egalisieren sich gleichwohl – über die Betonung von Ähnlichkeit – die Positionen der Schülerinnen: Beide zeigen sich per se auf Mit-Zuständigkeit angewiesen, an ihrer Progression orientiert, betonen die ihnen gemeinsamen Aufgaben – und erscheinen – angesichts der prinzipiell möglich erscheinenden Umkehrbarkeit der Mit-Zuständigkeit füreinander – symmetrisch; das Positionengefüge vom Beginn der Situation setzt sich gewissermaßen mit deren Ende wieder durch.

Schüler*innen treten in der Arbeitszeit also in Bezugnahmen ein, in denen die Weiterführung des Arbeitsprozesses von Schüler*innen angebahnt wird. Wie in der vorangehenden Analyse (Kapitel 5.2.1) erscheint dabei die Initiierung dieser Bezugnahmen als Moment, in dem es konkurrierende Anforderungen aufseiten der um Mit-Zuständigkeit angefragten Schüler*innen zu vermitteln gilt, und als Moment der Dependenz aufseiten anfragender Schüler*innen. Die erste Analyse erweiternd wurden für den Verlauf der Bezugnahme Praktiken des Deutens von Wissen, des Prüfens, Aufgaben (Re-)Formulierens und des Instruierens rekonstruiert, innerhalb derer die Beteiligten zueinander asymmetrisch relationiert sind, insofern entlang der

(deutlich markierten) Differenz (mehr/weniger) Wissen ihre Möglichkeiten, Einfluss auf den Verlauf und die Inhalte der Bezugnahme zu nehmen, ungleich verteilt sind.

Die gegenseitigen (Selbst-)Positionierungen im Adressierungsgeschehen der analysierten Schlüsselszene ermöglichen den beteiligten Schüler*innen also Unterschiedliches: Mit Blick auf das Subjektivationspotenzial lässt sich für den Beginn der Situation festhalten, dass sich die drei Schüler Theo, Elias und Piet als welche erfahren, die die konkurrierenden Anforderungen von Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit strategisch zugunsten der Zuständigkeit für ihre Progression vermitteln – und die Mit-Zuständigkeit für den Arbeitsprozess der Schülerin Lola mit der Delegation an die Schülerin Marie zurückweisen, ohne sich damit der Normativität des Unterrichts entgegen zu stellen. Demgegenüber scheint sich Lola vor allem als dependente Schülerin zu erfahren, die im Warten und in der verdeckten Zurückweisung ihrer Anfrage vorübergehend hinsichtlich ihrer Möglichkeiten eingeschränkt ist, über das eigene Tun zu entscheiden. Mit der (vermittelt initiierten) Bezugnahme zwischen Marie und Lola eröffnet sich für Marie die Möglichkeit, sich als effiziente, umfassend mit der Sache vertraute und über unterrichtliche Anforderungen informierte Schülerin zu erleben, die sich für die Progression ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig erklärt und deren Wissensstand nicht nur evaluiert, sondern sich auch instruierend an der Fortführung von Lolas Arbeitsprozess beteiligt – und dabei Deutungshoheit und Verfügungsgewalt für sich in Anspruch nimmt. Lola scheint sich demgegenüber im Verlauf der Bezugnahme weiterhin als dependente Schülerin zu erfahren, die Deutungshoheit und Verfügungsgewalt über ihr unterrichtliches Tun zugunsten einer dyadisch organisierten Anbahnung der Weiterführung ihres Arbeitsprozesses vorübergehend an die Mitschülerin abgibt, während sie – unter Maries Regie – durch eine umfassende Prüfungssituation geleitet und hinsichtlich ihrer anschließenden Arbeitsschritte instruiert wird.

5.2.3 Lola, du musst mir helfen

Mit der Analyse der Schlüsselszene „Lola, du musst mir helfen“ gerät das Geschehen um die beiden Schülerinnen Judith und Lola in den Blick. Die Rekonstruktion zeigt Grenzen der Mit-Zuständigkeit für das Anbahnen der Weiterführung von Arbeitsprozessen zwischen Schüler*innen auf: Als Aufgabenungleiche treten Judith und Lola in eine Bezugnahme ein, in der Lola sich für den Arbeitsprozess von Judith mit-zuständig zeigen „*musst*“. Der Verlauf der Bezugnahme erscheint als fortwährendes Ringen um Verständnisse von (Mit-)Zuständigkeit und Deutungen davon, was zu tun angemessen ist; dabei wird weder Judiths Problem kontinuierlich bearbeitet, noch erfährt sich Lola als den Anforderungen der Unterrichtszeit gerecht werdend.

Gegen Ende der Unterrichtszeit nach dem Morgenkreis, im Stundenplan¹⁹¹ der Klasse sind die Unterrichtsfächer „*Mathé*“ und „*Englisch*“ verzeichnet, sind die Schüler*innen der Lerngruppe über den Klassenraum und den angrenzenden Nebenraum¹⁹² verteilt. Sie sind aufgefordert, unterrichtliche Aufgaben zu bearbeiten. Herr Weber, eine der beiden anwesenden Lehrpersonen, hatte im Morgenkreis angekündigt, dass „*viel Arbeit angesagt*“ sei für diejenigen Schüler*innen, „*die Terme vereinfachen sollen*“, und dass diejenigen, „*die mit Brüchen fertig sind*“, „*einen kleinen Test schreiben*“ oder „*zu den Termvereinfachungen übergeben*“ können. Er schließt mit der eindringlichen Formulierung: „*Und die anderen, bitte wirklich eure Arbeiten in Mathe angehen*“. Für einen weiteren Teil der Lerngruppe hatte die ebenfalls anwesende Lehrkraft Frau Stahl im Anschluss andere Aufgaben angekündigt: „*Also meine Schüler arbeiten nebenaan bitte mit dem Brüchelabor und helfen sich gegenseitig*“; diese Schüler*innen sollen, wenn sie mit dem Heft zum Brüchelabor¹⁹³ fertig seien, zu einem „*Folgeheft*“ übergehen „*und dann wäre da auch 'n Test dran*“. Mit den Worten: „*Okay, das war's*“, beendet Frau Stahl ihre Ausführungen und setzt hinzu: „*Und jetzt erstmal Planer schreiben, ihr habt noch sechs Minuten Zeit*“.¹⁹⁴

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, etwa zehnminütigen Situation¹⁹⁵ stelle ich die Fall-Geschichte in drei Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

*Am großen Tisch im Nebenraum wird gemurmelt, vor den sieben Schüler*innen liegen Arbeitsbögen, Hefter, die großen Kartons der Brüchelabore und die dazugehörigen Bruchteile aus Plastik, Federmappen, Stifte, Getränkeflaschen und Brotdosen; alle scheinen im Arbeiten begriffen. Judith, vor der im Kontrast zu den anderen Schüler*innen ein Hefter mit handschriftlich eingetragenen*

¹⁹¹ Vgl. die Feldnotiz BS 20120116 A1 FN JSt.doc und das Felddokument BS 20120109 A1 FD Stundenplan GT JSt.pdf.

¹⁹² Der ‚Nebenraum‘ ist einer der drei Räume, in denen sich der Unterricht der beforschten Lerngruppe hauptsächlich vollzieht; er grenzt an den großen Klassenraum an und verbindet diesen mit dem zweiten großen Raum, der baugleich ist. Der Nebenraum ist im Kontrast sehr schmal, in ihm ist eine Teeküche installiert und es stehen mehrere Regale und Schränke im Raum; mittig im Raum sind Einzeltische zu einem großen Tisch zusammengestellt.

¹⁹³ Bei dem „Brüchelabor“ handelt es sich um einen Karton, der eine Vielzahl von Plastikteilen enthält, die mathematische Brüche repräsentieren und zusammen je ein Ganzes, d. h. einen Kreis, ergeben. Im Karton befinden sich mithin zwei Halbkreise, drei Dreiteilkreise, vier Viertelkreise bis hin zu vierundzwanzig Vierundzwanzigstel-Kreisstücken. Das Brüchelabor kommt im Unterricht der beforschten Lerngruppe in Kombination mit Arbeitsbögen zum Einsatz, auf denen Textaufgaben verzeichnet sind, die mit Hilfe der Bruchteile zu bearbeiten sind und eine Selbstkontrollfunktion beinhalten.

¹⁹⁴ Vgl. die Videografie BS 20120116 A1 V2 JSt.mov; im Kontrast zur Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1), die einen Gruppentisch im Klassenraum fokussiert, gerät hier also das Geschehen im Nebenraum in den Blick.

¹⁹⁵ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

Aufgaben liegt, spricht laut über das Murmeln der anderen hinweg und stockend vor sich hin: „Ja also, ich hab’ neun Viertel, neun Viertel, dis geht ja nicht. Also is’ das ein“ – niemand reagiert. Judith lässt ihren Kopf auf die Schulter der neben ihr sitzenden Lola sinken und fordert diese, mehrfach ihren Namen nennend, im weinerlichen Ton auf, ihr zu helfen: „Lola, du musst mir helfen, Lola, Lola, Lola-Lola“, dabei wird ihr Ton immer fordernder. Lola bejaht, aber sie wendet sich Judith nicht zu, sondern bleibt auf ihr Material fokussiert. Judith wiederholt Lolas Namen und Lola bejaht wieder, sie setzt hinzu: „Was?“: Judiths Ton wird zunehmend fordernder, sie wiederholt: „Lola-Lola, du musst mir helfen“ und setzt sich auf. Nochmals fragt Lola: „Was?“; während Judith noch echot: „Helfen, helfen“. Max steigt von der anderen Seite mit beschwörender Gestik in Judiths Singsang ein: „Lola, Lola, Lola“. Judith lacht und wendet sich zu Max: „Da guckst du so“. Max beugt sich daraufhin wieder zu seinem Material und lässt von Lola ab, zugleich richtet sich Lola auf und wendet sich Judith zu, die derweil zur Kamera(-frau) schaut und bemerkt: „Oh nein, das wird ja aufgenommen“ – Lola, Judith und die Kamerafrau lachen.

Die Schüler*innen am Tisch zeigen sich in ihre Arbeitsprozesse involviert und erscheinen als Themengleiche; sie alle haben Materialien vor sich, die dem Mathematikunterricht zuzuordnen sind. Judith unterscheidet sich mit Blick auf ihr Arbeitsmaterial von den anderen Schüler*innen: Vor ihr liegt kein Brüchelabor, sondern ein Hefter, in dem einzelne Aufgaben verzeichnet sind. Die Schüler*innen scheinen die Situation als eine zu deuten, in der sie sich ihren unterrichtlichen Aufgaben zuwenden. In dieser Situation des Arbeitens an Aufgaben expliziert nun Judith, wie einen Gedankenstrom, wie bei der Lösung der ihr vorliegenden Mathematikaufgabe vorzugehen ist („Ja also, ich hab’ neun Viertel, neun Viertel, dis geht ja nicht. Also is’ das ein“). Judith zeigt sich – in der Öffentlichkeit der am Tisch Sitzenden – als auf ihre Aufgabe fokussierte Schülerin, die laut denkend ein mathematisches Problem („dis geht ja nicht“) bearbeitet. Sie verbleibt damit in der aufgerufenen Situationsdeutung, scheint diese jedoch zu erweitern: Wenngleich sie niemanden direkt anspricht, aber das Murmeln am Tisch übertönt, adressiert sie die am Tisch Sitzenden als welche, die potenziell auf ihre Auseinandersetzung mit der zu lösenden Aufgabe aufmerksam werden, sich vielleicht sogar mit Blick auf das Problem mit-zuständig zeigen könnten. Niemand reagiert, ein Unterstützungsangebot bleibt aus; Judiths Adressierung wird von ihren Mitschüler*innen nicht aufgenommen.

Wenn Judith dann sowohl sprachlich eine Bezugnahme zu Lola initiiert, indem sie Lola eindringlich auffordert ihr zu „helfen“ („Lola, du musst mir helfen, Lola, Lola, Lola-Lola“) und körperlich ein Verhältnis nächster Nähe einnimmt (*Judith lässt ihren Kopf auf die Schulter der neben ihr sitzenden Lola sinken*), differenziert sie Lola von den anderen Schüler*innen am Tisch: Im Kontrast zu den anderen Schüler*innen wird Lola von Judith als ausgewählte Ansprechperson adressiert; in dieser Adressierung scheint Lola als Schülerin antizipiert, die mit Judiths Aufgabe vertraut ist und über Wissen verfügt, von dem ausgehend sie *helfend* in Judiths Aufgabenlösung involviert werden kann. In der Ansprache wird außerdem eine Situationsdeutung aufgerufen, nach der Lola verpflichtet ist, sich Judiths Arbeitsprozess zuzuwenden („du

*musst*¹⁹⁶). Dass Judith ihren Kopf auf Lolas Schulter legt, mag als körperlicher Ausdruck von Freundschaft verstanden werden – so dass Lola nicht nur, eine spezifische Normativität der Unterrichtszeit aufrufend, als Mitschülerin, sondern auch, indem einer Normativität der Freundschaftsbeziehung Geltung verliehen wird, als Freundin auf die Mit-Zuständigkeit für Judiths Arbeitsprozess verpflichtet zu werden scheint. Judith zeigt sich demgegenüber, ihre ursprüngliche Selbstpositionierung erweiternd, als Schülerin, die Unterstützung im eigenen Arbeitsprozess bedarf – und die diese Unterstützung vehement¹⁹⁶ einfordert bzw. sich der Mitschülerin geradezu bemächtigt, zu der sie körperliche Nähe aufbaut. Judith erfragt also Mit-Zuständigkeit nicht (vgl. „*Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?*“, Kapitel 5.2.1), sondern stellt zunächst ein Problem in den Raum, zu dessen Lösung sich Mitschüler*innen mit-zuständig zeigen können bzw. sollen (vgl. „*Ich komm' da nicht weiter*“, Kapitel 5.2.2) und fordert daraufhin Mit-Zuständigkeit ein, so dass Judith in der initiierten Bezugnahme zu Lola weniger dependent erscheint, als dies für die Positionen der anfragenden Schüler*innen in den Analysen zuvor rekonstruiert wurde. Entlang der graduellen Differenzsetzung (mehr/weniger) Wissen deutet sich in der initiierten Ansprache Lolas durch Judith ein Positionengefüge an, in dem Judith als Schülerin positioniert ist, die die Weiterführung ihres Arbeitsprozesses nur über ‚*Hilfe*‘ anbahnen kann, und Lola als (ausgewählte und so von den anderen Schüler*innen am Tisch differenzierte) Mit-Zuständige positioniert ist, der (im Kontrast zu Judith) ein entsprechendes (d. h.: mehr) Wissen um die Aufgabe zugeschrieben wird – und die sich (einer doppelten Normativität verpflichtet) für die Anbahnung der Fortführung von Judiths Arbeitsprozess mit-zuständig zeigen ‚*musst*‘. Sich zu dieser Positionierung zu relationieren bedeutet mithin für Lola, die Anforderungen, sich für die eigene Progression zuständig und für die Progression anderer mit-zuständig zu zeigen, zu vermitteln – sich also zuständig für das eigene oder mit-zuständig für das Tun von Judith zu zeigen.

In ihrer Reaktion übernimmt Lola Judiths Adressierung und Situationsdeutung nicht in Gänze: Zwar bestätigt sie, dass sie angesprochen wurde, fragt auch später: „*Was?*“ – aber sie wendet sich Judith nicht zu. Damit positioniert sie sich Judiths Adressierung gegenüber als Schülerin, die auf Anfragen zwar reagiert, aber auf die eigene Progression fokussiert bleibt, sich also nicht im Sinne des eingeforderten ‚*Helpens*‘ mit-zuständig zeigt, und scheint eher die etablierte Deutung der Unterrichtszeit zu transformieren: In der Unterrichtszeit arbeiten Schüler*innen an ihren Aufgaben und lassen zugleich Ansprachen und körperliche Annäherungen zu. Lola re-adressiert Judith damit als Schülerin, die zwar gehört und aufgefordert wird, ihr Anliegen zu explizieren, auf deren Anliegen aber zugleich nicht unmittelbar eingegangen wird. Damit scheint Lola die Anforderungen von Zuständigkeit und

¹⁹⁶ Die Vehemenz dieser Aufforderung rekonstruiere ich im Zusammenfallen des körperlichen Zugriffs mit der Tonlage (*im weinerlichen Ton*) und der Formulierung („*Du musst mir helfen*“).

Mit-Zuständigkeit im Modus des Abwartens (d. h. auch: des Warten-Lassens) zu vermitteln – und Judiths grundlegende Dependenz bleibt bestehen, ihr Anliegen wird nicht bearbeitet.

Im weiteren Verlauf der Situation stehen zunächst beide Situationsdeutungen nebeneinander: Judith, sich nun körperlich distanzierend, wiederholt ihre Forderung („*Lola-Lola, du musst mir helfen*“) und Lola fragt wieder: „*Was?*“. Das Geschehen zwischen beiden Schülerinnen bleibt am Tisch nicht unbemerkt – der neben Lola sitzende Max schaltet sich in Judiths Ansprache ein (*Max steigt von der anderen Seite mit beschwörender Gestik in Judiths Singsang ein: „Lola, Lola, Lola“*) und wird von Judith zurückgewiesen („*Da guckst du so*“). Max' Eintreten in das Geschehen eröffnet unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten: Er könnte Judiths Insistieren persiflieren und ihr Tun damit als unangemessen markieren, er könnte sich auch in Konkurrenz zu Judith bringen und seinerseits Lolas Aufmerksamkeit einfordern, oder Lola gegenüber Judiths Einwirken verstärken und damit Lolas ausbleibende Zuwendung zu Judith als unangemessen markieren. Insofern Judith Max als Zuschauer adressiert, verweist sie in ihrer Reaktion auf Max' Insistieren einerseits darauf, dass dieser *guckt*, also nicht an seinen Aufgaben arbeitet; dabei könnte Judith auf eine Normativität des Unterrichts verweisen, in der *zugucken* nicht als angemessener Grund, die eigene Arbeit zu unterbrechen, gilt. Andererseits scheint Judith aber vor allem auf die Öffentlichkeit zu verweisen, innerhalb derer die angebahnte Dyade zu Lola angesiedelt ist, sowie darauf, dass Max Teil dieser Öffentlichkeit und nicht der – potenziellen – Dyade ist; sie könnte also die angebahnte Exklusivität der dyadischen Bezugnahme betonen, wenn sie Max auf sein *gucken* hinweist. Max scheint Judiths Deutung, nämlich, dass er nicht *gucken* soll, zu autorisieren; er wendet sich ab.

Währenddessen wendet sich Lola Judith zu und etabliert die von Judith initiierte, dyadische Bezugnahme körperlich. In dieser zeitlich verschobenen Zuwendung zeigt sie sich als eine, die angesichts und trotz des betriebenen Aufwandes und der Öffentlichkeitswirkung von Judiths Anfrage, ihr eigenes Tun zunächst bis zu einem bestimmten Punkt voranbringt, bevor sie sich dieser zuwendet – die in der Konkurrenz von Zuständigkeit für den eigenen Arbeitsprozess und Mit-Zuständigkeit für die Arbeitsprozesse anderer eingelassenen Anforderungen also im Modus des Abwartens oder Herauszögerns vermittelt, was für Judith zu warten bedeutet.

Zeitgleich verweist Judith auf die Anwesenheit der Forscherin mit der Kamera („*Ob nein, das wird ja aufgenommen*“). Die Öffentlichkeit, die in Max' Tun und Judiths Reaktion darauf zuvor schon performativ zum Ausdruck kam, wird dabei von Judith erweitert: Dass und wie sie von Lola *Hilfe* einfordert und dabei die Tischöffentlichkeit (Max) zurückweist, vollzieht sich – wie sie laut bemerkt – nicht nur vor den anderen Schüler*innen am Tisch, sondern wird von der Forscherin beobachtet und darüber hinaus mit der Kamera *aufgenommen*. Was mit der Kamera aufgezeichnet wird, ist über den Moment hinaus verfügbar; zudem ist nicht nur die Kamera, sondern auch die erwachsene Forscherin anwesend (vgl. meine Überlegungen zur ‚Reaktivität‘ bei der Datenerzeugung im Kapitel 4.2.2, Abschnitt ‚Beobachtungen videografieren‘): Judith könnte, die eigene Position stabilisierend, sowohl Lola auf

deren Mit-Zuständigkeit verpflichten, indem sie markiert, dass deren (nicht mit der aufgerufenen Normativität, dass Schüler*innen sich mit-zuständig zeigen, konform gehende) Abweisung im Moment der ‚Aufnahme‘ weiter an Legitimität verliert, und Max’ Tun als etwas markieren, das – wenn es dokumentiert und damit einer zeitlich nachgeordneten Deutung von Erwachsenen zugänglich wird – über den Moment hinaus als nicht angebrachtes Tun Bestand hat, obwohl es in der Situation von ihr zurückgewiesen wurde. Judith könnte sich außerdem gewissermaßen ‚erwischt‘ fühlen, wenn sie das eigene Tun (im Lichte der Beobachtung durch Erwachsene) als Grenzüberschreitung wahrnimmt, die als Video-‚Aufnahme‘ dokumentiert ist. Im Anschluss lachen Judith, Lola und die Forscherin – wie um den nicht explizierten, aber im Raum stehenden Deutungen und den damit möglicherweise verbundenen Befürchtungen die Schärfe zu nehmen.

Episode II

Plötzlich wendet sich Judith ab und dem vor ihr aufgeschlagenem Hefter zu, auf den sie mit dem Füller in der Hand tippt – auch Lola schaut nun auf Judiths Blatt. Judith sagt: „Guck mal, drei Viertel mal drei, was is’ das?“, und Lola antwortet zunächst: „Na rechne, also gucke“, bevor sie dann ihrerseits mit ihrem Stift auf Judiths Hefter deutet und fragt: „Wie hast du’s denn bei den anderen gemacht?“. „Bei dem einen, da hattest du zwei Dritt-nein ein“, fährt Lola fort, ihr Blick schweift über das aufgeschlagene Blatt, doch Judith unterbricht sie: „Also er hat’s mir so, Herr Weber hat’s mir so erklärt. Dis obere, also die zwei, soll ich mal drei rechnen“. Beide Schülerinnen sind über Judiths Aufgabenblatt gebeugt und Judith fährt fort: „Zwei mal drei sind sechs. Und sechs Drittel geht ja nicht, also is’ dis denn ein drei Drittel und ein drei Drittel sind zwei“ – derweil beginnt Max, Lola mit einem der Bruchteile aus dem Brüchelabor, die vor ihm auf dem Tisch liegen, in die Schulter zu stechen. Als Lola gerade zu sprechen beginnt („Dann“), wird sie von einer der gegenüberstehenden Schülerinnen gerufen: „Lola“. Ohne sich Max oder der Schülerin zuzuwenden, spricht sie weiter: „Dann machst du’s jetzt da auch, das obere machst du jetzt dann mal zwei“. Und Judith steigt ein: „Ja, dis sind se-neun, neun Viertel hab’ ich denn. Dis sind denn?“ – sie wendet sich Lola zu, die weiterhin auf Judiths Blatt schaut (und von Max gepikst wird) und bemerkt: „Nein, dis sind sechs“. Wieder ruft jemand Lolas Namen, doch diese spricht weiter: „Zwei mal drei sind sechs“. „Ich bin aber bei drei mal drei“, wendet Judith ein und Lola, die erneut gerufen wird, fügt hinzu: „Ach so, ach so, dis sind, ach, sag dis doch gleich“. Von der anderen Tischseite aus ruft nun wieder eine Schülerin nach Lola: „Lola, Max will was von dir“. Lola richtet sich nun auf, schaut zuerst zur Rufenden, wendet sich dann Max nur halb zu und greift nach dem Bruchstück, das dieser kichernd wegzieht. Lola beugt sich nun wieder über Judiths Hefter, als Judith noch fragt: „Hast du keine Augen im Kopf?“ und dann fortsetzt: „Also drei mal drei is’ neun, denn hab’ ich neun Viertel. Dis sind denn?“. Lola bejaht fluchend („Jaaa, ach scheiße“) und rechnet dann laut: „Neun Viertel, warte, vier Viertel sind ein Ganzes, dann bleiben von fünf, das heißt, du hast zwei ein Viertel“. „Also ein zwei Viertel“, sagt Judith dann und Lola korrigiert: „Ja ein, nein, zwei ein Viertel“. Judiths Blick löst sich von ihrem Hefter und wendet sich Lola zu, sie fragt: „Warum?“. „Na, weil – frag mich doch nich““ antwortet Lola und Judith echot kichernd: „Na weil“.

Wie als hätte sie sich im Bemerken des Beobachtet-Werdens durch die Forscherin selbst diszipliniert, wendet sich Judith nun ihrer Aufgabe zu, die dyadische Bezugnahme zwischen Lola und sich etablierend und die Aufmerksamkeit von Lola gestisch (*Plötzlich wendet sich Judith ab und dem vor ihr aufgeschlagenem Hefter zu, auf den sie mit dem Füller in der Hand tippt*) und verbal („Guck mal“) einfordernd: Sie scheint eine Aufgabe vorzulesen („drei Viertel mal drei“) und fragt nach dem Ergebnis („was is’ das?“). Mit der Veröffentlichung der Aufgabe übergibt Judith gewissermaßen die Zuständigkeit für deren Lösung an Lola. Dabei scheint Judith die Bezugnahme zwischen sich und Lola als Situation zu deuten, in der eigene Arbeitsprozesse, wenn sie stocken, an andere delegiert werden können; diese Situationsdeutung ruft eine Normativität auf, die lauten könnte: Schüler*innen bearbeiten die Aufgaben ihrer Mitschüler*innen, wenn sie jenen „helfen“. Kontrastierend zur ersten Schlüsselszene (Kapitel 5.2.1) wird kein Problem benannt (oder einzelne Schritte des Rechenwegs erfragt), sondern das Ergebnis einer Aufgabe erfragt.

Lola kommt in der Folge der Aufforderung, die Aufgabe zu lösen, nicht nach; vielmehr fordert sie Judith zunächst auf, zu rechnen („Na rechne“), und dann, sich auf das Aufgabenblatt zu fokussieren („also gucké“). Sodann fragt sie nach dem Rechenweg, den Judith zuvor beschritten hat („Wie hast du’s denn bei den anderen gemacht?“); was auf den ersten Blick wie eine pädagogische Formel wirkt, scheint sich sodann als Lolas Strategie zu erweisen, ihr Problem hinsichtlich der erfragten (stellvertretenden) Aufgabenrechnung zu bearbeiten, d. h. sich den angemessenen Lösungsweg zu erschließen, wenn sie sich in Judiths Hefter auf die Suche nach einer analogen, bereits gelösten Aufgabe macht („Bei dem einen, da hattest du zwei Dritt-nein ein“). Lola zeigt sich in der Bezugnahme auf Judith als eine, die sich (im Material und hinsichtlich der Aufgaben) orientieren muss, und erscheint damit als aufgabenungleich¹⁹⁷ – die Position, die ihr Judith zuvor zugewiesen hatte, nämlich über mehr Wissen hinsichtlich der Aufgaben zu verfügen, nimmt sie nicht ein. Vielmehr dreht sie das Differenzverhältnis um und adressiert Judith als Expertin ihrer Aufgabe(n), die in Vorleistung gehen muss, um Lola den Anschluss zu ermöglichen – und setzt damit Judiths Situationsdeutung eine alternative Deutung entgegen: Sich mit-zuständig zu zeigen heißt, sich auf die Aufgaben der Mitschülerin einzulassen und angesichts der – angefragten – Lösung zunächst nachzuvollziehen, wie diese zuvor gerechnet hat. Diese Situationsdeutung steht nicht im Konflikt zu der Deutung, die Judith aufgerufen hatte (noch scheint möglich, dass Lola Judiths Aufgabe löst), aber sie transformiert die Positionen der Schülerinnen: Judith ist, als Expertin ihrer Aufgaben, aufgefordert, der aufgabenungleichen Lola den (erprobten) Rechenweg zu erläutern.

¹⁹⁷ Kontrastierend wurde in der Analyse der ersten Schlüsselszene Aufgabengleichheit als Kriterium für Passung rekonstruiert (Kapitel 5.2.1); auch in der zweiten Schlüsselszene erschien Aufgabengleichheit als Voraussetzung für die Bezugnahme, auch wenn sie nicht explizit als Prämisse benannt wurde (Kapitel 5.2.2).

Judith nimmt diese Adressierung auf und paraphrasiert, was der Lehrer „Herr Weber“ ihr „erklärt“ hat, bevor sie exemplarisch eine Aufgabe vorrechnet („Zwei mal drei sind sechs. Und sechs Drittel geht ja nicht, also is' dis denn ein drei Drittel und ein drei Drittel sind zwei“). Während Lola nun entlang des von Judith dargelegten Vorgehens Judith für den nächsten Arbeitsschritt instruiert („Dann machst du's jetzt da auch, das obere machst du jetzt dann mal zwei“), wird sie von mehreren Mitschüler*innen kontaktiert (Max piekst sie mit einem Bruchteil in die Schulter und eine andere Schülerin ruft von der gegenüberliegenden Tischseite aus ihren Namen). Was Lola und Judith tun, ist – in Anbetracht der räumlichen Situiertheit – der Wahrnehmung der anderen Schüler*innen am Tisch ausgesetzt und die Exklusivität der dyadischen Bezugnahme erscheint angesichts der Einsätze der anderen Schüler*innen fragil. Lola ignoriert aber beide Ansprachen und bleibt auf Judith und deren Aufgabe fokussiert – damit zeigt sie sich den fortwährenden Einforderungen von Aufmerksamkeit der anderen Schüler*innen am Tisch gegenüber resistent und betont die Exklusivität der dyadischen Bezugnahme zu Judith. Im Nebeneinander von exklusiver Dyade und den Anfragen vonseiten der Tischöffentlichkeit zeichnet sich ein Spannungsverhältnis ab: Lolas Aufmerksamkeit ist umkämpft und sie scheint fortlaufend aufgefördert zu entscheiden, wem sie Aufmerksamkeit zu teil werden lässt.

Im Folgenden¹⁹⁸ nennt Judith ein (vorläufiges) Ergebnis („Ja, dis sind se-neun, neun Viertel hab' ich denn“), doch als sie nach dem Endergebnis fragt („Dis sind denn?“) stellt sich heraus, dass Lola beim Rechnen von Judiths Aufgabe den Transfer vom exemplarischen Rechenweg zur aktuell zu bearbeitenden Aufgabe nicht mitvollzogen hat. Nach einer Verständigung über das Missverständnis kommt Lola zu einem Ergebnis („Neun Viertel, warte, vier Viertel sind ein Ganzes, dann bleiben von fünf, das heißt, du hast zwei ein Viertel“), das Judith aber nicht reproduziert („Also ein zwei Viertel“), woraufhin sie nochmals von Lola korrigiert wird („Ja ein, nein, zwei ein Viertel“). Auf Judiths Nachfrage zum Vorgehen beim Rechnen („Warum?“), die auf ein Verständnisproblem bezüglich des Lösungsweges verweist, antwortet Lola dann jedoch abwehrend („Na weil – frag mich doch nich“) und konturiert ihre Position als Mit-Zuständige weiter aus: Im Rahmen ihrer Mit-Zuständigkeit für Judiths Arbeitsprozess lässt sie sich, als Aufgabenungleiche, zwar auf deren Aufgaben ein, und entspricht der Anforderung, für Judith zu Ergebnissen zu kommen – aber für eine Erklärung des Lösungswegs zeigt sie sich – als Aufgabenungleiche, die nicht über mehr Wissen verfügt – nicht zuständig. Lolas Antwort scheint von Judith als witzig gedeutet zu werden, wenn sie kichernd deren abgebrochenen Ansatz einer Erklärung („Na, weil“) wiederholt; eine Erklärung zu beginnen, aber nicht zu explizieren markiert sie als unerwartet, dabei aber nicht in dem Maße unangemessen, als dass sie auf die Erklärung bestehen würde.

¹⁹⁸ Ich fokussiere angesichts des sehr dichten Geschehens blitzlichtartig auf zentrale Momente und gehe daher auf manches, das in der Fall-Geschichte dargestellt wird, zugunsten der Analyse des Verlaufs der Bezugnahme nicht ein.

Episode III

Beide Schülerinnen wenden sich nun ihrem eigenen Material zu, Judith murmelt wieder vor sich hin und ruft dann abrupt: „Tini, ich auch“, während sie die Hand über den Tisch in Richtung Tinis ausstreckt. „Was denn? Was denn?“, fragt Lola aufsehend. Es schließt sich eine Situation¹⁹⁹ an, in der Tini Obst verteilt, die kurz von einem Einwand Judiths („Aber wir haben jetzt keine Essstunde, sondern Mathestunde“) unterbrochen wird, sich dann aber fortsetzt, bis die beiden Schülerinnen schließlich wieder über ihre Materialien gebeugt sind. „Ich versteh’ dis immer noch nich’, Lola“, setzt Judith erneut ein und Lola antwortet: „Ich auch nich’“. „Ich hab’ dis Gefühl“, spricht Judith weiter – und Lola wirft ein: „Tut mir leid“ – während Judith weiterspricht: „Fünf und, doch zwei ein Viertel sind dis denn, bast recht gehabt, Lola“. Im Folgenden²⁰⁰ wechseln Phasen, in denen sich die beiden Schülerinnen den eigenen Aufgaben, anderen Schüler*innen sowie dem Geschehen am Tisch, aber auch – je auf Judiths Einsatz – den Aufgaben von Judith zuwenden, wenn diese etwa nach einer Ratifikation eines Ergebnisses verlangt, so dass Lola die entsprechende Aufgabe selbst rechnet und dann Ergebnisse nennt. Dann sagt Judith: „Drei Achtel, Lola, sind drei Achtel richtig?“. Lola setzt sich auf und deutet mit dem Stift in der Hand erst auf sich und dann auf ihr Blatt, dabei ruft sie: „Du sagst, dass wir Mathe haben, was mach’ ich? Guck mal, wie weit ich erst bin“, und wendet sich dann Judiths Hefter zu. Judith fragt: „Weit?“, und setzt dann fort, auf ihren Hefter deutend: „Guck mal, dis hab’ ich erst gemacht hier“. Lola scheint zu resignieren, sie senkt, lehnt sich zu Judith und legt der ihren Arm um die Schulter; dabei unterbricht sie Judith und fährt fort: „Ach [...] weißt du, ich muss zählen und dann [...] Lola, wie is’ dis noch mal? [...] komm’ ich immer raus“. „Ich bin ja eh gleich fertig“, wirft Judith ein und Lola spricht, nun auf Judiths Hefter fokussiert, weiter: „Also, du hast ja jetzt ein Achtel, ne?“. „Ja, is’ gleich drei Achtel, oder?“, fragt Judith und Lola unterbricht sie: „Warte“. Judith sagt: „Drei“ – „Sind drei“, bestätigt Lola. Judith bejaht und Lola löst die Umarmung; beide wenden sie erneut ihren Aufgaben zu, bis Judith fragt: „Sechs Siebentel, is’ dis auch richtig, Lola?“. „Warte“, sagt Lola wieder, über ihr eigenes Arbeitsmaterial gebeugt, und Judith echot kichernd: „Warte“. Dann fügt sie hinzu: „Du, ich mach’ erst mal alle und dann kontrollierst du die alle, okay?“. Lola antwortet zögernd („Ähm“) und bleibt auf ihr Blatt fokussiert; Judith setzt nach: „Äh, es sind ja nur noch drei“, und Lola antwortet langgezogen, gequält klingend: „Okay“.

Im weiteren Verlauf der Situation wechseln sich Phasen, an denen beide Schüler*innen an ihren Aufgaben arbeiten, mit solchen ab, in denen sie sich der tischweiten Öffentlichkeit zuwenden. Wenn die Schüler*innen demnach die Unterrichtszeit als Situation deuten, in der sie sich grundlegend für die eigene Progression zuständig zeigen, sich zuweilen für die Progression ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig zei-

¹⁹⁹ Zugunsten der Darstellung der fortlaufenden dyadischen Bezugnahme zwischen Lola und Judith stelle ich im Folgenden das Geschehen am Tisch nur zusammenfassend dar.

²⁰⁰ Hier markiere ich eine längere Auslassung: Die folgenden etwa vier Minuten des Situationsverlaufs werden zugunsten der Darstellung der Analyse zentraler Momente in der Bezugnahme von Judith und Lola nur zusammenfassend beschrieben.

gen und sich zeitweise auch kollektiven (in diesem Fall: nicht unterrichts- oder aufgabenbezogenen) Bezugnahmen am Tisch zuwenden, scheinen sie in mehrfacher Hinsicht in ein spannungsvolles Verhältnis²⁰¹ konkurrierender Anforderungen eingelassen – auf das Judith mit dem Verweis auf die Normativität der Unterrichtszeit zu referieren scheint („*Aber wir haben jetzt keine Essstunde, sondern Mathestunde*“) – wobei der regulierende Einsatz Judiths nicht von den Mitschüler*innen autorisiert wird, wenn er nicht zu einem Ende der kollektiven Bezugnahme führt.

Die dyadische Bezugnahme zu Lola wieder aufrufend („*Ich versteh’ dis immer noch nich’, Lola*“) positioniert sich Judith erneut als Schülerin, die einer Mit-Zuständigkeit für die Fortführung ihres Arbeitsprozesses bedarf. Mit ihrer Antwort („*Ich auch nich*“) zeigt sich Lola aber nicht als passende Mit-Zuständige, vielmehr etabliert sie die, von ihr bereits zuvor entworfene, Position als Schülerin, die nicht mehr weiß – wofür sie sich sodann entschuldigt („*Tut mir leid*“) und dabei vielleicht auf das Freundschaftsverhältnis verweist, innerhalb dessen Mit-Zuständigkeit auszuschlagen nicht angemessen erscheint. Judith zeigt sich nun in stärkerer Weise also zuvor für ihre Aufgaben zuständig, wenn sie anzeigt, die zuvor besprochene Aufgabe (deren Lösungsweg nicht benannt wurde) selbst nochmals gerechnet zu haben und dabei zu dem Ergebnis gekommen zu sein, das Lola bereits errechnet hatte („*Fünf und, doch zwei ein Viertel sind dis denn, hast recht gehabt, Lola*“) – dennoch führt sie die Anfragen an Lola im weiteren Verlauf der Situation fort.

Wenn Judith dann wieder nach der Ratifikation eines Ergebnisses fragt („*Drei Achtel, Lola, sind drei Achtel richtig?*“) wird die Aufrechterhaltung der dyadischen Bezugnahme von Lola zurückgewiesen: Wie in Referenz auf den von Judith im Rahmen der kollektiven Zuwendung zuvor eingebrachten Verweis auf die Normativität der Unterrichtszeit expliziert sie, nicht das zu tun, was in der Unterrichtszeit zu tun angebracht ist („*Du sagst, dass wir Mathe haben, was mach’ ich?*“), und fordert Judiths Aufmerksamkeit für ihren Arbeitsstand ein, den sie als defizitär kennzeichnet („*Guck mal, wie weit ich erst bin*“). In der Unterrichtszeit sind Schüler*innen aufgefordert, sich auf ihre Progression zu fokussieren, könnte die Anforderung lauten, auf die Lola aufmerksam macht – und etwas anderes (wie: sich mit-zuständig für Judiths Aufgaben zu zeigen) in einem Maße zu tun, das nicht erlaubt, die eigene Progression angemessen voranzubringen, erscheint dabei als Problem. Lola positioniert sich dadurch als Schülerin, die die konkurrierenden Anforderungen von Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit nicht in angemessener Weise miteinander vermittelt – das zeitliche Verschieben der Bezugnahme im Modus des Abwartens und das darauffolgende Einlassen auf Judiths Aufgaben als Aufgabenungleiche erscheinen der Normativität der Unterrichtszeit entgegenstehend.

²⁰¹ In der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) habe ich im Detail rekonstruiert, in welchen Modi sich Schüler*innen der Tischöffentlichkeit zuwenden und die konkurrierenden Anforderungen vermitteln.

Judith weist Lolas Problemdeutung, dass sie die Anforderung von Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit nicht angemessen vermittelt, jedoch zurück, wenn sie unterstellt, Lola könne „*weit*“ vorangeschritten sein und geltend macht, dass ihr Arbeitsfortschritt den (eigenen) Erwartungen nicht genügt („*Guck mal, dis hab' ich erst gemacht hier*“). Nun ist es Lola, die sich in ein Verhältnis großer körperlicher Nähe zu Judith bringt, wenn sie diese umarmt – wie um der folgenden Problembeschreibung die Härte zu nehmen, denn Lola führt nun ihre Deutung aus, warum sie im Arbeitsprozess nicht angemessen voranschreitet („*Ach [...] weißt du, ich muss zählen und dann [...] Lola, wie is' dis noch mal? [...] komm' ich immer raus*“).

Auch diese Problemdeutung nimmt Judith nur partiell auf: Sie verweist darauf, dass sie Lolas Mit-Zuständigkeit für einen nunmehr begrenzten Zeitraum einfordern wird, wenn sie „*eh gleich fertig*“ ist, und Lola scheint sich der darin eingelassenen Positionierung als Mit-Zuständige, die ihrer Mit-Zuständigkeit auch mit Verweis auf deren Kontrast zur unterrichtlichen Normativität nicht entkommen kann, zu fügen, wenn sie sich erneut Judiths Aufgabe zuwendet, diese selbst zu rechnen scheint, um dann Judiths Ergebnis als richtig zu ratifizieren und die körperliche Nähe, die mit der Umarmung verbunden war, aufzulösen.

Bei der folgenden Ansprache durch Judith („*Sechs Siebentel, is' dis auch richtig, Lola?*“) weist Lola demgegenüber wieder die eingeforderte Mit-Zuständigkeit zurück, sie bleibt auf ihr Material fokussiert und fordert Zeit für ihr eigenes Tun ein („*Warte*“). Das damit erneut von Lola zum Ausdruck gebrachte Ringen um Prioritäten wird von Judith nicht in Gänze autorisiert: Judith kennzeichnet das zeitliche Verschieben ihres Anliegens als witzig und damit gewissermaßen als unpassend (*Judith ecbot kichernd*: „*Warte*“). Sie bietet dann allerdings an, wie als Kompromiss, dass Lola zugunsten ihres eigenen Arbeitsprozesses die Ratifikation von Judiths Aufgabenlösungen zeitlich verschieben könnte („*Du, ich mach' erst mal alle und dann kontrollierst du die alle, okay?*“), worauf sich Lola – der alternativlos scheinenden Mit-Zuständigkeit nicht entkommend – schließlich einlässt („*Okay*“).

Figuration: Die Weiterführung eines Arbeitsprozesses erzwingen – Die Weiterarbeit einer anderen fortlaufend begleiten und um (Mit-)Zuständigkeiten ringen

In der Analyse der Schlüsselszene „Lola, du musst mir helfen“ wurde rekonstruiert, wie sich zwei Schülerinnen, Judith und Lola, in einer exklusiven Dyade über einen längeren Zeitraum in der Unterrichtszeit – immer wieder von Phasen durchbrochen, in denen beide Schüler*innen sich den eigenen Arbeitsprozessen oder der Tischöffentlichkeit zuwenden – auf Judiths Aufgaben beziehen; dabei stellt Lola ihren Arbeitsprozess mehrfach hinten an, wenn sie sich – als Aufgabenungleiche – das für Judiths Aufgaben angemessene Vorgehen beim Rechnen erschließt und dann – sich in die Mit-Zuständigkeit fügend – Judiths Aufgaben rechnet, Ergebnisse nennt und Judiths Ergebnisse ratifiziert.

Mit der (mehrfachen) Initiierung einer Bezugnahme durch Judith wird eine Deutung der Unterrichtszeit in die Situation am großen Tisch im Nebenraum eingebracht, nach der Schüler*innen an ihren Aufgaben arbeiten und einander für ins Stocken geratene Arbeitsprozesse mit-zuständig machen, wenn sie die Weiterführung ihres Arbeitsprozesses nicht allein anbahnen (können). Sich für die Arbeitsprozesse von Mitschüler*innen mit-zuständig zu zeigen, bedeutet für die um Mit-Zuständigkeit Angefragten, zwischen Prioritäten zu vermitteln (sich für das eigene Arbeiten zuständig zeigen *oder* das eigene Arbeiten zugunsten der Problembearbeitung eines*r Mitschüler*in unterbrechen) – ähnlich, wie für die Schlüsselszene „Ich komm’ da nicht weiter“ (Kapitel 5.2.1) herausgearbeitet, scheint die angefragte Lola die in die Situationsdeutung eingelassenen, konkurrierenden Anforderungen im Modus des Warten-Lassens zu vermitteln, d. h. die Mit-Zuständigkeit zeitlich zu verschieben. Kontrastierend fordert die anfragende Judith in der vorliegenden Schlüsselszene jedoch vehement ‚Hilfē‘ ein: Sie verpflichtet ihre Mitschülerin auf Mit-Zuständigkeit, wenn sie verbal eine alternativlose Notwendigkeit formuliert und dabei neben der Normativität des Unterrichts auch – körperlich – die Normativität von Freundschaftsbeziehungen aufruft. Anschließend an die bislang für Bezugnahmen, in denen die Weiterführung von Arbeitsprozessen angebahnt wird, dargestellten Ergebnisse (Kapitel 5.2.1; 5.2.2) lässt sich damit eine Figuration beschreiben, in der Schüler*innen einander für die Bearbeitung von Problemen im eigenen Arbeitsprozess mit-zuständig machen, und die um Mit-Zuständigkeit angefragten Schüler*innen konkurrierende Anforderungen von Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit vermitteln müssen. Kontrastierend zu den bisherigen Analyseergebnissen tritt in dieser Schlüsselszene eine vehemente Forderung nach ‚Hilfē‘ an die Stelle der, für die anderen Schlüsselszenen rekonstruierten, Dependenz der Anfragenden.

Auch diese Bezugnahme vollzieht sich in mehreren Phasen: Einer Initiierung folgt – nach einer Wartezeit – eine Verständigung über das zu bearbeitende Problem sowie eine Phase des Wechsels zwischen der Bearbeitung des Problems (Mit-Zuständigkeit für den Arbeitsprozess anderer) und der Zuwendung zu den je eigenen Aufgaben (Zuständigkeit für den eigenen Arbeitsprozess); schließlich wird ein Ende der Bezugnahme von Judith in Aussicht gestellt. Kontrastierend zu den bisherigen Analysen dieser Gruppe von Schlüsselszenen wird die Organisation von Inhalten und Verlauf der Bezugnahme dabei nicht von der angefragten Schülerin übernommen – vielmehr lässt sich in ein fortwährendes Ringen um Deutungen, um Inhalte und (Mit-)Zuständigkeiten rekonstruieren: Während zu Beginn von Judith inhaltlich wenig spezifisch ‚Hilfē‘ eingefordert wird, erfragt sie später konkrete Aufgabenlösungen, eine Erklärung des Lösungsweges sowie Ratifikationen ihrer Lösungen. Als Problembearbeitungen lassen sich aufseiten Lolas Praktiken rekonstruieren, sich (als Aufgabenungleiche) das Vorgehen beim Rechnen von Judiths Aufgaben zugänglich zu machen, Judith über Arbeitsschritte zu instruieren, Judiths Aufgaben zu rechnen und Lösungen zu nennen sowie zu ratifizieren – die Zuständigkeit für eine

Erklärung des Lösungswegs weist Lola hingegen zurück. Daneben scheint die Problembearbeitung eine fortwährende Neu-Initiierung vonseiten Judiths zu erfordern, wenn sie Phasen, in denen beide Schülerinnen sich für das eigene Arbeiten zuständig zeigen, mit Anfragen an Lola unterbricht. Auch das Ende der Bezugnahme wird nicht, wie in den beiden vorigen Analysen, durch die angefragte Schülerin angezeigt. Vielmehr bringt die anfragende Judith, nachdem die angefragte Lola nachdrücklich darauf verwiesen hat, dass sie sich angesichts der Normativität des Unterrichts auch für ihren eigenen Arbeitsprozess zuständig zeigen ‚*mus*‘, einen Kompromiss ein, der Lola vorübergehend aus der Mit-Zuständigkeit entlässt – und Judiths Deutung, nach der es für Lola keine Alternative zur Mit-Zuständigkeit gibt, durchsetzt.

In der damit verbundenen Vielzahl von variierenden Praktiken des Initiierens, des Deutens und des Bearbeitens von Judiths Problem erlangen Situationsdeutungen der Schülerinnen ebenso wie die Positionen und Relationen, in die sich beide Schülerinnen (gegenseitig) bringen, je nur für begrenzte Zeit Geltung: Während Judith Lola zunächst entlang der graduellen Differenz (weniger-mehr) Wissen als Schülerin adressiert, die als mehr Wissende bzw. als Freundin ‚*helfen*‘ und Judiths Aufgaben rechnen kann und ‚*mus*‘, zeigt Lola sich als Schülerin, die der eigenen Progression Priorität zuspricht, aber Anfragen und körperliche Annäherungen (auch anderer Schüler*innen) zulässt. Demgegenüber positioniert sich Lola als Mit-Zuständige, wenn Judith ihren Arbeitsprozess an Lola delegiert (d. h. Ergebnisse erfragt), zeigt sich dabei aber als Schülerin, die nicht aufgabengleich ist und verkehrt die von Judith eingebrachte Differenzierung entlang der Kategorie Wissen, indem sie Judith als Expertin ihrer Aufgaben adressiert. Judith scheint diese Adressierung zu übernehmen, relativiert sie jedoch umgehend, wenn sie ein Ergebnis erfragt. Beide Schülerinnen zeigen sich einander damit als welche, die (zu) wenig wissen: Lola instruiert Judith zwar, kommt aber selbst beim Rechnen, wenn sie sich also Judiths Aufgabe erschließt und die Wissensdifferenz zu egalisieren scheint, zu einem falschen Ergebnis und weist die Anfrage, zu erklären, wie Judiths Aufgaben zu lösen sind, mit einem Verweis auf ihr Nicht-Wissen zurück. Demgegenüber zeigt Judith sich im Verlauf in stärkerer Weise für ihre Aufgaben zuständig, wenn sie selbst rechnet und nur mehr Ratifikationen ihrer Ergebnisse einfordert. Insgesamt erscheint Judiths Position als Anfragende damit weniger dependent, als dies für die zuvor analysierten Bezugnahmen rekonstruiert wurde – nicht jede Deutung Judiths setzt sich durch, dennoch lässt sich die fortwährend von ihr zum Ausdruck gebrachte Alternativlosigkeit der Mit-Zuständigkeit aufseiten Lolas als Hinweis auf einen Kampf um Deutungshoheit verstehen, der sich zwar nicht entscheidet, aber möglicherweise zu Gunsten Judiths verläuft. Im Verlauf der Bezugnahme erlangen die Deutungen der beteiligten Schülerinnen nur begrenzt Geltung: Beide ringen um Differenzsetzungen entlang der Kategorie (mehr/weniger) Wissen, um (Mit-)Zuständigkeiten und Verständnisse davon, was sich mit-zuständig zu zeigen, bedeutet.

Auch die Ergebnisse der Analyse dieser Schlüsselszene zeigen also, dass Praktiken, die eine Mit-Zuständigkeit von Mitschüler*innen für die Anbahnung der Weiterführung des Arbeitsprozesses eine*r Schülers*in veranschlagen, als Praktiken der

Unterrichtszeit der beforschten Lerngruppe zu rekonstruieren sind, die auf das Problem antworten, dass Schüler*innen Probleme in ihrem Arbeitsprozess nicht allein bearbeiten (können). Kontrastierend zu den bisher in dieser Gruppe dargestellten Analysen scheint hier allerdings eine grundlegende Voraussetzung (nämlich Aufgabengleichheit) sowie das für die Bewältigung des angezeigten Problems grundlegende Differenzverhältnis (mehr/weniger Wissen) nicht gegeben. Die Positionen und Relationen, die in den Praktiken der analysierten Bezugnahme emergieren, unterscheiden sich ebenfalls von den bisher rekonstruierten: Die beteiligten Schüler*innen sind nicht in einem Verhältnis der Asymmetrie zueinander relationiert, mit dem Deutungshoheit und Verfügungsgewalt auf der einen und Dependenz auf der anderen Seite einhergehen (Kapitel 5.2.1, 5.2.2), sondern ringen im Verlauf der Bezugnahme fortwährend um Verständnisse von (Mit-)Zuständigkeit und Deutungen davon, was zu tun angemessen erscheint. Die Analyse zeigt zudem, dass das Geschehen am großen Tisch in der Unterrichtszeit der Aufmerksamkeit derjenigen ausgesetzt ist, die miteinander am Tisch sitzen bzw. sich am Tisch aufhalten. So wird die Exklusivität der dyadischen Bezugnahme vonseiten Judiths und Lolas mehrfach gegenüber den Einsätzen anderer Schüler*innen am Tisch behauptet. Im Verlauf der analysierten Situation wechseln sich zudem Phasen des Arbeitens an eigenen Aufgaben, der dyadischen Bezugnahme und der kollektiven Bezugnahme der Schüler*innen am Tisch miteinander ab; in der Ordnung des Unterrichts scheinen also neben der Zuständigkeit für das eigene Tun und der Mit-Zuständigkeit für das Tun anderer auch kollektive Bezugnahmen der Schüler*innen aufeinander angemessen, die sich nicht auf unterrichtliche Themen beziehen – und zuweilen mit einem Verweis auf die unterrichtliche Normativität unterbrochen werden. Die Schüler*innen sind damit aufgefordert, die miteinander konkurrierenden Anforderungen zu vermitteln, die mit den Praktiken der Fokussierung auf das eigene Arbeiten, der Fokussierung auf das Arbeiten anderer und der Zuwendung zur Tischöffentlichkeit verbunden sind.²⁰²

In dieser Schlüsselszene wird von den Schüler*innen auch zum Ausdruck gebracht, dass sie um die forschende Beobachtung ihres Tuns wissen: Dass die Aufnahmesituation thematisiert wird, lese ich als Hinweis darauf, dass das, was Schüler*innen in der Unterrichtszeit tun, für jene in einem andere Licht erscheint, wenn sie es als der Deutung erwachsener Forschender zugänglich und mit der Aufnahme über den Moment hinaus verfügbar verstehen. Ihr Tun scheint – als Teil der Forschungssituation – gewissermaßen eine (doppelte) Relationierung der Schüler*innen zum Geschehen zu erfordern, d. h. nicht nur im Kreise der unmittelbar Beteiligten, sondern eben auch vor der erwachsenen Kamerafrau; die Beteiligten lachen,

²⁰² Dass Schüler*innen diese Anforderungen in Modi der engagierteren bzw. beiläufigeren Zuwendung miteinander vermitteln, habe ich in der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) rekonstruiert. Der regulierende Verweis Judiths auf die unterrichtliche Ordnung, der als Modus der Priorisierung dieser Anforderungen gelesen werden kann, erfährt in der analysierten Situation gleichwohl keine Autorisierung durch die Mitschüler*innen.

als wäre das, was gefilmt wurde, lustig – das vehemente Einfordern von ‚Hilfe‘ durch Judith, Lolas Ringen um Prioritäten und Max’ Eingriff in die Dyade ebenso wie dessen Zurechtweisung durch Judith.

Innerhalb der rekonstruierten Positionengefüge kann sich die Schülerin Judith als eine erfahren, die mit der Anzeige eines Problems mit dem eigenen Arbeitsprozess zwar (auch freundschaftliche) Zuwendung im Rahmen einer dyadischen Bezugnahme erfährt, aber nicht auf eine effiziente oder kontinuierliche Bearbeitung ihres Problems setzen kann, sondern auf die fortwährende Mobilisierung (d. h. auch: Aushandlung von Deutungshoheit mit) der von ihr angefragten Lola verwiesen ist. Die Schülerin Lola erfährt sich demgegenüber als eine, die – insofern sie von ihrer Mitschülerin Judith als Mit-Zuständige ausgewählt wird – fortlaufend um Prioritäten ringen muss, sich mehrfach für die Bearbeitung eines Problems ihrer Mitschülerin zuständig zeigt, aber dabei nicht im erwünschten Maße ‚helfen‘ kann, und schließlich den Kampf um Deutungshoheit aufgibt, wobei sie sich als weder den Anforderungen der Unterrichtszeit an die Zuständigkeit für das eigene Arbeiten, noch den Anforderungen an die Mit-Zuständigkeit für das Arbeiten der anderen genügend deutet.

5.2.4 Komm, du setzt dich mal dazu

Auf lehrer*innenseitig initiierte und arrangierte, miteinander verflochtene, Bezugnahmen, die sich auf die Anbahnung der Weiterführung von Arbeitsprozessen richten, macht die Analyse der Schlüsselszene „Komm, du setzt dich mal dazu“²⁰³ aufmerksam: Die Lehrerin Frau Stahl spricht den Schüler Max an, wendet sich ihm bzw. seinem Arbeitsprozess längere Zeit zu und holt später die Schülerin Tini als Mit-Zuständige dazu. Nachdem Max in Anwesenheit von Tini gerechnet hat, geht Tini – und es entfaltet sich nochmals eine Bezugnahme zwischen der Lehrerin und Max. Kontrastierend zu den vorangegangenen Analysen dazu, wie Schüler*innen wieder ins Arbeiten kommen, wird in der Analyse dieser Schlüsselszene aufgezeigt, wie das Anbahnen der Weiterführung des Arbeitsprozesses von Max – unter dem Vorzeichen der (Mit-)Zuständigkeit – in der Bezugnahme zwischen Max und Frau Stahl und in der arrangierten Bezugnahme zwischen Max und Tini fortlaufend zum Bezugspunkt von Praktiken wird, in denen Max’ Tun beobachtet, kontrolliert und geprüft wird.

²⁰³ Ausschnitte der Fall-Geschichte und ihrer Analyse wurden in Steinwand et al. (2017) veröffentlicht, um an ihnen exemplarisch aus methodologisch-methodischer Perspektive zu diskutieren, wie sich Differenzsetzungen im Unterricht beobachten und rekonstruieren lassen; an anderer Stelle wurde im Kontext des Projekts GemSe eine Beschreibung des Geschehens auf die Frage, „wie Schüler/-innen auf Leistungspositionen gelangen“ (Idel & Rabenstein 2016, S. 18), hin ausgerichtet als „Fallbeispiel für kasuistisches Arbeiten in Ausbildungssituationen“ publiziert.

Die Schüler*innen und die anwesenden Lehrpersonen Frau Stahl und Herr Weber sind in dieser Phase des Unterrichts, vor der ersten Pause nach dem Morgenkreis, über den Klassenraum und den angrenzenden Nebenraum²⁰⁴ verteilt; im Stundenplan²⁰⁵ der Klasse sind die Unterrichtsfächer „Mathe“ und „F/Eng“²⁰⁶ verzeichnet. Der vorangegangene Morgenkreis wurde nicht videografiert; in der Feldnotiz²⁰⁷ ist vermerkt, dass zunächst verschiedene Themen besprochen wurden und die Lehrerin Frau Stahl dann die Gruppe der Schüler*innen, die von ihr in „Englisch“ unterrichtet wird, in den Nebenraum bittet. Weitere Hinweise auf lehrer*innenseitig veröffentlichte Vorgaben zur Gestaltung der nachfolgenden Unterrichtszeit sind nicht notiert.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, etwa 23–minütigen Situation²⁰⁸ stelle ich die Fall-Geschichte in drei Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

*Max steht, einen Apfel essend, an einem Gruppentisch, an dem einige Schüler*innen und Herr Weber sitzen, und scheint deren Tun zu beobachten. Frau Stahl nähert sich Max, ruft seinen Namen und sagt: „Max, Max jetzt ist nicht Essenszeit, okay? Es ist nicht Essenszeit“. Beide murmeln, als die Lehrerin Max zu seinem Platz begleitet, einem Einzeltisch an der Wand neben der Tür zum Nebenraum. „Mach’s bitte“, sagt die Lehrerin und Max entgegnet: „Noch die eine Aufgabe, weil die hab’ ich gleich fertig“, dann fragt Frau Stahl: „Wieso holst du dir ’nen Helfer ran?“. An Max’ Platz stehend zählt die Lehrerin auf, was jetzt zu tun sei: „Also erstmal Apfel weg, genau, so und jetzt“. Auf Max’ Tisch liegen neben seinem Planer auch sein aufgeschlagener Hefter, eine Federmappe, drei Kartons (Brüchelabore)²⁰⁹ und einige der zugehörigen Bruchteile aus*

²⁰⁴ Der ‚Nebenraum‘ ist einer der drei Räume, in denen sich der Unterricht der beforschten Lerngruppe hauptsächlich vollzieht; er grenzt an den großen Klassenraum an und verbindet diesen mit dem zweiten großen Raum, der baugleich ist.

²⁰⁵ Vgl. die Feldnotiz BS 20120112 A1 FN JSt.doc und das Felddokument BS 20120109 A1 FD Stundenplan GT JSt.pdf.

²⁰⁶ Das heißt: „Französisch 1“ und „Englisch“; ein Teil der Schüler*innen befindet sich also im Französischunterricht.

²⁰⁷ Vgl. die Feldnotiz BS 20120112 A1 FN JSt.doc.

²⁰⁸ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

²⁰⁹ Bei dem „Brüchelabor“ handelt es sich um einen Karton, der eine Vielzahl von Plastikteilen enthält, die mathematische Brüche repräsentieren und zusammen je ein Ganzes, d. h. einen Kreis, ergeben. Im Karton befinden sich mithin zwei Halbkreise, drei Drittelkreise, vier Viertelkreise bis hin zu vierundzwanzig Vierundzwanzigstel-Kreisstücken. Das Brüchelabor kommt hier in Kombination mit Arbeitsbögen zum Einsatz, auf denen Textaufgaben verzeichnet sind, die mit Hilfe der Bruchteile zu bearbeiten sind und eine Selbstkontrollfunktion beinhalten: Wurden alle Aufgaben des Arbeitsbogens berechnet, bleiben am Ende so viele unbenutzte Bruchteile übrig, dass sie gemeinsam einen Kreis ergeben. Auf dieses Ganze, auf dem Arbeitsbogen „Melone“ genannt, bezieht sich Max’ Frage.

Plastik. Daraufhin legt Max seinen Apfel beiseite und liest im Stehen eine Aufgabe vom Arbeitsbogen im Hefter ab: „Lege alle Teile, die noch übrig sind, zusammen. Ergeben. Wenn du alles richtig gemacht hast, bleibt genau eine Melone übrig“. Im Anschluss expliziert er sein Problem mit dieser Aufgabe: „Und ich weiß nicht, was sie meinen, was sie meinen jetzt damit“, und setzt sich. Die Lehrerin fragt nach, was er bisher getan habe, und trägt ihm dann auf, eines der Brüchelabore auf Vollständigkeit zu prüfen, da er sonst nicht zur richtigen Lösung komme. Kleinschrittig zählt sie auf, welche Teile je in ein Brüchelabor gehören: „Sind da zwei Halbe drin? Sind da äh drei Drittel drin?“, und verdeutlicht: „Und dis musst du zunächst mal überprüfen“. „Ja, aber, ähm“, beginnt nun Max seine Frage erneut zu formulieren: „Was meinen sie, was meinen sie denn jetzt mit der Melone. Soll-soll ich vers-, was hier, hier und hierzu übriggeblieben ist, alles da rein machen, oder nur, was jetzt hier bei dem Bruch übriggeblieben ist“. „Nee, das bezieht sich auf die ganze Seite“, gibt Frau Stahl ihm nun gewissermaßen einen Tipp, auf den hin Max den Kopf hängen lässt. „Oh nee“, antwortet er. Frau Stahl beharrt unterdessen auf den Arbeitsauftrag des Sortierens: „Aber erstmal musst du überprüfen, ob dein Brüchelabor vollständig ist“. Wieder gibt sie kleinschrittig vor bzw. fragt ihn ab, welche Teile vorhanden sein müssen, und fügt an: „Aber fang jetzt nicht so durcheinander an, sondern geh wirklich systematisch vor“, bevor sie ihn schließlich auffordert, auch andere Brüchelabor-Kartons zu sortieren, und dann seinen Platz verlässt. Max sortiert in den folgenden zwölf Minuten drei Brüchelabore; Frau Stahl kommt währenddessen zweimal an seinen Platz und beobachtet sein Tun – beim dritten Mal fragt sie, ob nun eines der Brüchelabore vollständig sei. Als Max bejaht, flüstert sie, auf das vor ihm liegende Arbeitsblatt deutend: „Tini hat es schon gemacht, die macht dis jetzt noch mal mit dir“. „Okay“, antwortet Max und Frau Stahl konkretisiert: „Das hier, ja?“. Sie wendet sich zum Gruppentisch in der Nähe, an dem Tini sitzt, und spricht mit lauter Stimme: „So, Tini, jetzt zeigst du uns“, während Max interveniert: „Aber, äh, ich hab’s ja jetzt eigentlich kapiert, ich ha-ich wusste nur vorhin nicht, dass man die Teile von der ganzen Seite nehmen soll, ich dachte, nur von der hier“. Daraufhin wendet sich die Lehrerin wieder Max zu, sie stützt sich auf seinem Tisch ab und beide schauen auf sein Arbeitsblatt, zeitgleich kommt Tini von ihrem Platz heran und postiert sich zwischen Max’ Tisch und der Tür zum Nebenraum, so dass der sitzende Max von der stehenden Lehrerin auf der einen Seite und der stehenden Schülerin Tini auf der anderen Seite eingerahmt ist. Frau Stahl „hmmmt“ und Max setzt fort: „Und sonst hab’ ich’s eigentlich kapiert, ja“. Tini fragt: „Weißt du’s jetzt?“, und Max antwortet: „Ja, eigentlich schon“. „Okay“, sagt Tini dann – beide sehen sich während des Wortwechsels nicht an.

Max scheint die Unterrichtszeit als Situation zu deuten, in der er das Tun anderer Schüler*innen und das des Lehrers beobachtet, wenn er, einen Apfel in der Hand, im Raum stehend das Geschehen an einem Gruppentisch verfolgt. Frau Stahl spricht Max zunächst namentlich an und verweist ihn darauf, dass er etwas tue, das der Situation nicht angemessen ist, nämlich zu essen („Max, Max jetzt ist nicht Essenszeit, okay? Es ist nicht Essenszeit“). Die Lehrerin adressiert Max in der Initiierung dieser Bezugnahme entlang der Unterscheidung von „Essenszeit“ und der – nicht sprachlich explizierten – Unterrichtszeit (bzw. der Differenz zwischen essen und nicht essen) als Schüler, der sich in der Situation nicht adäquat verhält. Sie zeigt sich

damit gewissermaßen als diejenige, die das Tun von Schüler*innen beobachtet, deutet – und regulierend²¹⁰ eingreift – und im weiteren Verlauf als zuständig für Max' Arbeitsprozess, wenn sie ihn zu seinem Platz begleitet und ihn auffordert, etwas (sprachlich nicht weiter expliziertes) zu tun („*Mach's bitte*“). Max' Deutung der Situation wird also von der Lehrerin eine alternative Deutung entgegengesetzt, die lauten könnte: Die Unterrichtszeit ist von einer Zeit, die sie „*Essenszeit*“ nennt, unterschieden; in der Unterrichtszeit sollen Schüler*innen am Platz etwas „*machen*“. Die Situationsdeutung der Lehrerin scheint Max ebenso wie die Adressierung zu übernehmen, wenn er sich – ohne sprachliche Aufforderung – mit ihr zu seinem Einzelplatz²¹¹ begibt. Die Aufforderung der Lehrerin mag sich auf einen vorangegangenen Arbeitsauftrag beziehen, darauf deutet Max' Replik („*Noch die eine Aufgabe, weil die hab' ich gleich fertig*“) hin. Max wird also als Schüler adressiert, der nicht essen, sondern etwas „*machen*“ soll – und er positioniert sich als Schüler, der die Normativität der Unterrichtszeit, dass in der Arbeitszeit zu arbeiten ist, anerkennt und sein unterrichtliches Tun plant, wenn er anzeigt, mit einer Aufgabe nicht fertig zu sein, diese aber, entgegen dem Vorschlag der Lehrerin, „*noch*“ erledigen zu wollen. Was im Folgenden gesagt wird, ist nicht zu verstehen – doch die Frage der Lehrerin („*Warum holst du dir 'nen Helfer ran?*“) verweist auf ein Problem: Max scheint ein Problem mit seinem Arbeitsprozess zu haben, wenn er – wie Frau Stahl in ihrer Frage impliziert – um „*'nen Helfer*“ nachsucht²¹² bzw. nachgesucht hat. Frau Stahl lässt sich im Folgenden auf die von Max' vorgeschlagene Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung ein und scheint ihn dabei als Schüler zu antizipieren, der einer kleinschrittigen Anleitung bedarf, wenn sie ihn schrittweise in eine Situation der Arbeitsfähigkeit überführt („*Also erstmal Apfel weg, genau, so und jetzt*“).

²¹⁰ Auf die Regulierung von Max gehe ich an dieser Stelle nicht im Detail ein. Praktiken, in denen das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet wird, stehen im Fokus der dritten Gruppe von Schlüsselszenen (Kapitel 5.3), in der ich rekonstruiere, dass ihnen Beobachtungs- und Deutungsvorgänge vorausgehen, die sie als Antwort auf einen Verstoß gegen unterrichtliche Normen erscheinen lassen.

²¹¹ Dass Max im Kontrast zur Mehrheit seiner Mitschüler*innen an einem Einzeltisch platziert ist, kann als Ausdruck einer bereits verfestigten Position gelesen werden. Insbesondere im Vergleich mit dem Einzelplatz der Schülerin Marie (Kapitel 5.2.2) scheint Max auf seinem Einzelplatz als Schüler positioniert, der – ohne Sitznachbar*innen und mit dem Blick auf die Wand hinter dem Tisch – in besonderer Weise auf seine unterrichtlichen Aufgaben zu fokussieren ist, indem er von potenziell Ablenkendem (Mitschüler*innen, den Blick schweifen lassen) separiert wird, und dessen Tun andererseits auch einem steten, kontrollierenden (pädagogischen) Blick zugänglich ist, insofern sich sein Platz neben der Tür zum Nebenraum befindet, durch die ein viel genutzter Laufweg von Schüler*innen und Lehrpersonen führt.

²¹² Ob bzw. in welcher Form Max Hilfsbedürftigkeit angezeigt hat, kann am Material nicht geklärt werden.

Das sich anschließende Geschehen bis zum Hinzukommen Tinis kommentiere ich kursorisch²¹³: Das von Max' geschilderte Verständnisproblem hinsichtlich einer Formulierung auf seinem Arbeitsblatt (*„Und ich weiß nicht, was sie meinen, was sie meinen jetzt damit“*) wird von der Lehrerin zunächst nicht bearbeitet, vielmehr trägt sie ihm – über eine dezidierte Anleitung – auf, einen Materialkasten auf Vollständigkeit²¹⁴ zu prüfen. Nachdem Max ein weiteres Mal sein Problem geschildert hat (*„Soll-soll ich vers-, was hier, hier und hierzu übriggeblieben ist, alles da rein machen, oder nur was jetzt hier bei dem Bruch übriggeblieben ist“*), beantwortet Frau Stahl seine Frage (*„Nee, das bezieht sich auf die ganze Seite“*), und – wenn er daraufhin den Kopf hängen lässt (*„Oh nee“*) – scheint sich abzuzeichnen, dass Max beim Rechnen bislang (er ist ja noch nicht fertig) von einer falschen Voraussetzung ausgegangen war. Frau Stahl wiederholt den Auftrag, das Material zu prüfen eindringlich (*„Aber fang jetzt nicht so durcheinander an, sondern geh wirklich systematisch vor“*), und erweitert diesen Arbeitsauftrag schließlich auf mehrere Materialkästen, bevor sie seinen Platz verlässt. Im Verlauf dieser Sequenz erscheint Max als Schüler, der sich im *„systematischen Vorgehen“* beim Sortieren üben soll, und dabei von der Lehrerin, die mehrfach beobachtet, was er tut, kontrolliert wird – und Max setzt, nach der anfänglichen Wiederholung seiner Frage, keine gegenläufige Deutung entgegen.

Nachdem sich die Lehrerin bei Max darüber vergewissert hat, dass ein vollständiger Materialkasten – den sie als Grundlage einer gelingenden Aufgabebearbeitung zu verstehen scheint – vorliegt, kündigt sie an, dass die Aufgabe nun nochmals in einem kooperativen Modus bearbeitet werden soll (*„Tini hat es schon gemacht, die macht dis jetzt noch mal mit dir“*) und Max stimmt zu. Während dabei Max als Schüler adressiert wird, der eine Aufgabe unter der falschen Voraussetzung (und daher: falsch) erledigt hat und diese also nicht allein, sondern noch mal in veränderter Konstellation (mit Tini) bearbeiten soll, wird Tini von der Lehrerin – vor Max – als erfahrene, d. h. passende, Schülerin positioniert, die eine Aufgabe, die sie bereits *„gemacht“* hat, in veränderter Konstellation (nämlich mit Max) wiederholen und dafür – als wäre sie bereits über Max' Problem informiert und hätte zugestimmt, mit-zuständig für dessen Arbeitsprozess zu sein – ihr derzeitiges Tun unterbrechen wird. In der prospektiv durch die Lehrerin entworfenen Situation des kooperativen Aufgabebearbeitens werden beide Schüler*innen als per se Aufgabengleiche ge- deutet und in Positionen eingerückt, die sich entlang der Differenzkriterien Arbeits-

²¹³ Die Schlüsselszene ist für die vorliegende Arbeit mit Blick auf die von der Lehrerin initiierte Bezugnahme der Schüler*innen Max und Tini aufeinander von Interesse, die, wie sich im weiteren Verlauf zeigen wird, aus der Bezugnahme zwischen Frau Stahl und Max heraus arrangiert wird. Daher gehe ich an dieser Stelle nur blitzlichtartig auf zentrale Momente ein und auf manches, das in der Fall-Geschichte dargestellt wird, zugunsten einer detaillierten Analyse der Bezugnahme zwischen Max und Tini nicht.

²¹⁴ Die Selbstkontrollfunktion des Arbeitsbogens, auf die sich Max' Problem bezieht, kann nur gelingen, wenn zuvor mit einem vollständigen Materialkasten gearbeitet wurde – insofern liegt es nahe, ein vollständiges Brüchelabor zur Grundlage einer Neubearbeitung des Arbeitsbogens zu machen.

stand (Tini erscheint weiter vorangeschritten als Max) und Wissen (Tini hat die Aufgabe richtig bearbeitet, Max nicht) unterscheiden, sich aber hinsichtlich der Verfügungsgewalt über ihr unterrichtliches Tun gleichen (die Lehrerin verfügt über Max' Tun *und* über Tini's Tun). Sodann re-formuliert die Lehrerin, wenn sie Max' Mitschülerin Tini über den Raum zwischen Max' und Tini's Plätzen hinweg laut anspricht, was sie zuvor angekündigt hatte („*So, Tini, jetzt zeigst du uns*“): Nicht mehr die kooperative Aufgabenbearbeitung scheint damit in Aussicht zu stehen, sondern eine Abfolge von Tini's Vormachen („*zeigen*“) der Aufgabenbearbeitung vor Max und vor der Lehrerin („*uns*“) und Max' Nachahmen, das gleichwohl sprachlich nicht expliziert wird – das entworfene Positionengefüge bleibt in diesem Entwurf bestehen. Beiden lehrerinnenseitigen Entwürfen dessen, was folgen soll, widerspricht Max nun: Er kündigt an, die Aufgabe, nun da er um die Voraussetzung weiß, allein bearbeiten zu können („*Aber, äh, ich hab's ja jetzt eigentlich kapiert, ich ha-ich wusste nur vorhin nicht, dass man die Teile von der ganzen Seite nehmen soll, ich dachte, nur von der hier*“). Zwar scheint die Lehrerin Max' Argument in Erwägung zu ziehen, wenn sie sich sodann erneut seinem Material zuwendet – doch die von ihr initiierte Bezugnahme zwischen Tini und Max nimmt ihren Lauf: Tini steht mittlerweile mit an Max' Tisch. Auf Max nachfolgenden Verweis auf sein Wissen um die Aufgabenbearbeitung („*Und sonst hab' ich's eigentlich kapiert, ja*“) antwortet Tini, die sich sodann (delegiert) mit-zuständig zeigt, mit einer rückversichernden Frage zu Max' Wissensstand („*Weißt du's jetzt?*“), die Max bestätigt („*Ja, eigentlich schon*“) – abschließend autorisiert Tini Max' Deutung („*Okay*“). Beide Schüler*innen zeigen sich in diesem Wortwechsel in einem (arrangierten) Verhältnis zueinander relationiert, in dem es der mit-zuständigen Tini obliegt, sich über den Wissensstand des Schülers zu versichern, für dessen Arbeitsprozess sie sich mit-zuständig zeigt bzw. zeigen soll – und wenn Max weiß, was er wissen muss, um die Aufgabe allein zu bewältigen, scheint es unnötig, die von der Lehrerin initiierte Bezugnahme über diese Verständigung hinaus zu etablieren. Kontrastierend zu dem von der Lehrerin eingebrachten Positionengefüge egalisieren die Schüler*innen dabei ihre Positionen mit Blick auf die Differenz Wissen (beide wissen, wie die Aufgabe „*eigentlich*“ zu rechnen ist) und scheinen wieder über ihr je eigenes Tun verfügen zu können, wenn sie die Bezugnahme als unnötig markieren.

Episode II

Frau Stahl schaut zu Tini und sagt: „Komm, du setzt dich mal dazu und guckst, ob er das richtig macht, ja?“; dann wendet sie sich wieder Max' Material zu. Während Tini nun zu ihrem Platz zurückkehrt, kurz darauf mit ihrem Stuhl wiederkommt und sich in einiger Entfernung zu Max neben dessen Tisch postiert, fragt die Lehrerin, ob Max ein vollständiges Brüchelabor vorliegt. Dann sagt sie: „Willst du vielleicht den Deckel hier rauf tun, dass du nicht so viel Gefummel da hast, und vielleicht deinen Planer auch noch runtertun“. Max antwortet: „Gute Idee“ und schichtet das Material auf seinem Tisch um. Frau Stahl fügt noch hinzu: „Dann wird's 'nen klein bisschen weniger“ und verlässt dann den Raum durch die Tür neben Max' Tisch. Max legt sodann je

Bruchteile aus dem Brüchelabor in verschiedenen Konstellationen zusammen und scheint die Aufgaben auf seinem Arbeitsblatt nach und nach abzuarbeiten; Tinis Blick schweift ab und an durch den Raum, während sie sein Tun beobachtet. Nach einer Weile fragt Max, sich Tini halb zuwendend: „Und, mach’ ich bis jetzt alles richtig?“. „Ja“, antwortet Tini sofort; Max fügt murmelnd hinzu: „Ich bin ja so gut“, und wendet sich wieder der Aufgabe zu. Kurz darauf tritt Frau Stahl erneut an den Tisch, Tini und Max blicken zu ihr, als sie fragt: „Klappt?“. „Ja“, antwortet Max und es entspinnt sich für ca. eine Minute ein Gespräch über fehlende Bestandteile der Brüchelabore, die Max zuvor sortiert hatte; nachdem Frau Stahl geht, wendet Max sich wieder seinem Arbeitsmaterial zu. Als er zuletzt eine bestimmte Konstruktion aus Bruchteilen, gewissermaßen das Ergebnis seiner Aufgabenbearbeitung, in der Hand hält, kommentiert er in generem Tonfall: „Ja, toll, und jetzt? Jetzt ist ’ne Melone“. Kichernd bejaht Tini und Max fragt: „Ist richtig?“. Wieder bejaht Tini und als Max gerade im Begriff ist, das Konstrukt aus Bruchteilen mit den Worten: „Tolle Melone“ zur Seite zu legen, greift Tini in den Karton neben Max und sagt: „Äh, hier ist noch einer“ – auch Max greift nun in den Karton, Tini zieht ihre Hand zurück und Max sagt: „Das wusste ich“. Er entnimmt dem Karton ein Bruchteil und fügt es seinem Konstrukt hinzu. „Ach, das wusstest du“, kichert Tini daraufhin und Max bestätigt: „Ja, genau“. „Jaja“, kommentiert Tini, und Max, mit seinem Konstrukt aus Bruchteilen wedelnd, wiederholt: „Hab’ ich gewusst. Tolle Melone“. Als Max nun die Bruchteile auf dem Tisch ablegt, erhebt sich Tini und geht mit den Worten: „Jetzt kannst du was anderes machen“, ihren Stuhl vor sich herschiebend, zu ihrem Platz zurück.

Die in der Verhandlung der Notwendigkeit einer Bezugnahme durch die beiden beteiligten Schüler*innen eingebrachten (Selbst-)Positionierungen und Deutungen werden von der Lehrerin in der Folge nicht übernommen: Vielmehr bringt sie an Tini gewandt einen dritten Entwurf („Komm, du setzt dich mal dazu und guckst, ob er das richtig macht, ja?“) dessen ein, was der lehrerinnenseitigen Situationsdeutung nach angemessen ist zu tun, um die Fortführung von Max’ Arbeitsprozess anzubahnen: Die Aufgabe soll nicht kooperativ bearbeitet werden und Tini soll die Aufgabe auch nicht exemplarisch bearbeiten, vielmehr ist Max aufgefordert, die Aufgabe unter der prüfenden Aufsicht seiner Mitschülerin zu bearbeiten. Damit transformiert die Lehrerin das Positionengefüge zwischen Tini und Max, das sie zuvor entworfen hatte: Beide werden wiederholt als unterschiedlich entlang der Differenzkriterien Arbeitsstand und Wissen gekennzeichnet und als ähnlich hinsichtlich der Verfügungsgewalt über ihr unterrichtliches Tun – auf diesen Positionen sind Max und Tini nun aber in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander relationiert, denn Max ist aufgerufen, vor Tini zu rechnen (d. h. zu zeigen, was er kann), und Tini ist als Beobachterin aufgefordert, Max’ Tun bzw. das Wissen, das sein Tun repräsentiert, zu deuten und zu ratifizieren, ob Max „das richtig macht“.

Wenn Frau Stahl sich nun weiterhin Max und dem Material auf seinem Tisch zuwendet, scheint sie sich dafür zuständig zu zeigen, die Voraussetzungen für Max’ – in Aussicht gestellte Aufgabenbearbeitung unter Tinis Aufsicht – abzusichern. Dabei fokussiert sie nicht nur auf die Vollständigkeit seines Materials, sondern bezieht sich auch auf die Anordnung dessen, was auf seinem Tisch liegt („Willst du

*vielleicht den Deckel hier rauf tun, dass du nicht so viel Gefummel da bast, und vielleicht deinen Planer auch noch runtertun*⁶). Frau Stahl scheint Max weniger zu fragen, als ihn dazu aufzurufen, die Dinge am Tisch auf eine spezifische Art und Weise anzuordnen; eine Ablehnung des Schülers scheint angesichts der eingelassen Erklärung, warum zu tun ist, wozu sie ihn auffordert (*dass du nicht so viel Gefummel da bast*⁶) legitimierungsbedürftig. Frau Stahl ruft dabei eine normative Vorstellung der unterrichtlichen Arbeitsatmosphäre auf, in der die Anordnung der Dinge auf dem Tisch in spezifischer Weise Einfluss auf das Tun der Schüler*innen hat – richtig arbeiten lässt sich nur an einem ordentlichen Tisch, könnte die Regel heißen, für deren Durchsetzung sie sich zuständig zeigt. Auch Max scheint Frau Stahls Deutung zu übernehmen, wenn er zustimmt (*Gute Idee*⁶) und die Dinge in die Ordnung zu bringen scheint, die Frau Stahl erbeten hatte. Auch Frau Stahls erklärender Nachsatz (*Dann wird's 'nen klein bisschen weniger*⁶) deutet darauf hin, dass die Ordnung der Dinge auf der Tischoberfläche relevant ist – nicht zu viele, sondern *weniger*⁶ Dinge sind angemessen.

Die sich im Anschluss entfaltende Bezugnahme zwischen Tini und Max wirkt distanziert und kommt ohne viele Worte aus: Max rechnet, Tini sitzt mit Abstand neben seinem Tisch, beide sehen einander nicht sich an. Max zeigt sich als Schüler, der sich mit der Aufgabe auseinandersetzt und seine Beobachterin ignoriert, bis er sich ihr für einen Moment zuwendet und eine Zwischeneinschätzung erfragt (*Und, mach' ich bis jetzt alles richtig?*⁶). Tini erscheint demgegenüber mit ihrer Beobachtungsaufgabe nicht voll ausgelastet – sie lässt den Blick schweifen, schaut aber auch zu Max und dem, was er tut, und bejaht schließlich Max' Frage. Beide Schüler*innen scheinen die von der Lehrerin eingebrachte Deutung sowie die damit verbundenen Positionen und Relationen zu übernehmen – Tinis Ratifikation, dass er bislang richtig rechne, nimmt Max als Deutung seines Wissens auf, wenn er sodann verkündet, *so gut*⁶ zu sein.

Wenn sich Frau Stahl nun in das Geschehen einschaltet und rückversichert, ob die von ihr initiierte Bezugnahme ihren Lauf nimmt (*Klappt?*⁶), scheint sie in Rechnung zu stellen, dass die Schüler*innen das, was sie vorbereitet hat, auch in anderer, als der von ihr gewünschten, Weise umsetzen könnten. Dabei verbleibt die Lehrerin in der Position derjenigen, die über das Tun der Schüler*innen verfügt, und zeigt sich über die Vorbereitung der Bezugnahme hinaus zuständig für deren Gelingen – und damit auch für die Aufrechterhaltung von Max' Progression. Zugleich scheint Frau Stahl die Weiterführung ihrer Bezugnahme zu Max über die Verfasstheit der Brüchelabore (die zuvor begonnen wurde und zunächst abgeschlossen erschien) der von ihr arrangierten Aufgabebearbeitung von Max unter Tinis Aufsicht gegenüber prioritär zu setzen, insofern sie diese nun vorübergehend wieder aufnimmt.

Das Rechnen und Beobachten zwischen Max und Tini setzt sich nach der Unterbrechung fort, bis Max das Ende seiner Aufgabebearbeitung markiert (*Ja, toll, und jetzt? Jetzt ist 'ne Melone*⁶). Dabei zeigt sich Max als Schüler, der mit dem Ergebnis seiner Arbeit – oder dem, was das Arbeitsblatt angekündigt hatte – nicht zufrieden

scheint, wenn er die Bedeutung seines Tuns infrage stellt bzw. dessen Anschlussfähigkeit bezweifelt („*und jetzt?*“). Tini scheint Max' Distanzierung zur Aufgabenbearbeitung aufzunehmen, wenn sie kichernd bejaht: Vielleicht ist es die sprachliche Formulierung („*Melone*“), die Max enttäuscht und Tini als witzig markiert? Tinis Antwort scheint Max jedoch nicht als (angeordnete) Ratifikation auszureichen, wenn er nochmals nachfragt („*Ist richtig?*“) und auf Tinis wiederholtes Bejahen hin sein (aus Bruchteilen materialisiertes) Arbeitsergebnis geradezu abwertend als „*Tolle Melone*“ bezeichnet. Im Folgenden zeigt sich Tini als Schülerin, die ihre Position als Beobachterin ernst nimmt, wenn sie auf ein übrig gebliebenes Bruchteil im Karton hinweist – und damit Max' Ergebnis (und ihre Ratifikation als „*richtig*“) infrage²¹⁵ stellt. Dass Max entgegnet, davon zu wissen, lässt sich (unabhängig davon, ob dies stimmt, oder nicht) als Versuch lesen, die (bestätigte) Richtigkeit seines Ergebnisses zu wahren – gleichwohl scheint Tini Max zu unterstellen, dass Max falsch gerechnet hat, wenn sie, wieder kichernd, entgegnet: „*Ach, das wusstest du*“. Beide Schüler*innen wiederholen nun ihre gegenläufigen Deutungen (Max: „*Ja, genau*“, und Tini: „*Jaja*“), bis Max' Deutung schließlich stehen bleibt („*Hab' ich gewusst. Tolle Melone*“), insofern Tini, die ihr qua Zuschreibung der Lehrerin übertragende, Deutungshoheit über Max' Wissen nicht weiter beansprucht. Vielmehr beendet Tini die Bezugnahme, indem sie Max die Verfügungsgewalt über sein Tun überträgt („*Jetzt kannst du was anderes machen*“) und geht, so dass auch sie sich schließlich als Schülerin zeigt, die mit dem Ende der lehrerinnenseitig verordneten Bezugnahme zu Max wieder entscheiden kann, was sie tut.

Episode III

Max räumt nun seinen Arbeitsplatz auf, bis die Lehrerin ihn ruft: „Und, Max, fertig?“. „Also mit der Aufgabe“, antwortet Max und setzt hinzu: „Ich sollte doch noch Englisch machen“. Sie habe „das Ergebnis“ sehen wollen, entgegnet Frau Stahl und Max holt sein Arbeitsblatt aus der Box im Regal hervor, in der er es zuvor verstaubt hatte. Die Lehrerin steht nun neben Max' Tisch und er entnimmt, ebenfalls stehend, einem Brüchelabor-Karton Bruchteile und sagt: „Also Tini hat gesagt, dass das richtig war“. Frau Stahl setzt sich neben Max' Tisch und erwidert: „Ich würd' mir grad die Aufgabe noch mal angucken“ – auch Max setzt sich dann, und in den folgenden fünf Minuten rechnet er im Beisein der Lehrerin erneut alle Aufgaben des Arbeitsblattes.

Kursorisch kommentiere ich die Wiederaufnahme und das Ende der Bezugnahme von Frau Stahl und Max, insofern diese letzte Sequenz des Geschehens um Max und seinen Arbeitsprozess die Bezugnahme zwischen Max und Tini gewissermaßen rahmt: Max zeigt sich als Schüler, der nach dem Ende einer Aufgabenbearbeitung

²¹⁵ Die Selbstkontrollfunktion des Arbeitsblatts ist folgendermaßen angelegt: Wurden alle Aufgaben des Arbeitsbogens berechnet, bleiben am Ende genau so viele unbenutzte Bruchteile übrig, dass sie gemeinsam ein Ganzes, d. h. einen Kreis (die „*Melone*“), ergeben – ist also ein Teil zu viel übriggeblieben, hat Max nicht richtig gerechnet.

sein Material in Ordnung bringt, sich vielleicht auf den Beginn der Auseinandersetzung mit einer anderen Aufgabe vorbereitet – bis Frau Stahl sich nach seiner Progression erkundigt. Wie zuvor scheint die Lehrerin in Rechnung zu stellen, dass die Aufgabenbearbeitung unter Beobachtung in Regie der Schüler*innen nicht zum gewünschten Ergebnis geführt haben könnte. Frau Stahl zeigt sich also über die von ihr initiierte Bezugnahme von Max und Tini hinaus für Max' Arbeiten (bzw. dessen Prüfung) verantwortlich, wenn sie weder Max' Hinweis auf weitere, anstehende Aufgaben („*Ich sollte doch noch Englisch machen*“), noch seinen Verweis darauf, dass die Aufgabe erledigt ist, gelten lässt, sondern – die Verfügungsgewalt und Deutungshoheit über das Tun der Schüler*innen in Anspruch nehmend – selbst nochmals als Beobachterin Max Rechnen prüft.

Figuration: Vorrechnen, um den Arbeitsprozess weiterführen zu können – Das Wissen eines anderen prüfen müssen und die eigene Progression zurückstellen

Auch in der Analyse der Schlüsselszene „Komm, du setzt dich mal dazu“ wird deutlich, dass in der Unterrichtszeit der beforschten Lerngruppe zuweilen die Weiterführung von Arbeitsprozessen einzelner Schüler*innen in den Fokus anderer am Unterricht Beteiligter tritt – die Lehrerin Frau Stahl und die Mitschülerin Tini zeigen sich für Max' Tun (mit-)zuständig. Beide rekonstruierten Bezugnahmen sind – wie sich auch in den vorangegangenen Analysen in dieser Gruppe zeigt – durch verschiedene Phasen gekennzeichnet, die mit Praktiken des Initiierens, des Verständigens über das Problem, des Bearbeitens des Problems und des Beendens der Bezugnahme(n) verbunden sind. Dabei, und das kontrastiert mit den zuvor dargestellten Analysen, ist die Bezugnahme von Max und Tini, in der Tini die Arbeit an ihren Aufgaben zugunsten der Mit-Zuständigkeit für Max' Arbeitsprozess zurückstellt, jedoch in eine Bezugnahme zwischen Max und der Lehrerin eingelassen. Mit anderen Worten: Die Lehrerin initiiert zu Beginn der Situation eine Bezugnahme zu Max, in der sie ihn – gegenläufig zu seiner Problemdeutung – zunächst über eine Sortieraufgabe ins Arbeiten bringt. Die – ihrer Deutung entsprechende – Problembearbeitung delegiert die Lehrerin dann im Verlauf des Geschehens, wenn sie eine Bezugnahme zwischen Max und Tini arrangiert, in der Max unter Tinis Aufsicht rechnen soll. Als diese Bezugnahme zwischen den Schüler*innen endet, schließt sich eine zweite ‚Beendigung‘ an, nun allerdings zu den Bedingungen der Lehrerin, wenn diese nochmals einfordert, dass Max unter ihrer Aufsicht zu einem Ergebnis kommt.

Für den Verlauf der Bezugnahme zwischen der Lehrerin und Max wurde eine Vielzahl konkurrierender Situationsdeutungen rekonstruiert, in deren Aushandlung sich Frau Stahls Deutungen durchsetzen: Der in die Initiierung der Bezugnahme zum Ausdruck kommenden Uneinigkeit über das angemessene Tun in der Unterrichtszeit („*Essenszeit*“ vs. Unterrichtszeit) folgt eine differente Deutung von Max' Problem (unklare Formulierung der Aufgabenstellung vs. unvollständige Materialkästen), dessen Wissen („*kapiert*“ vs. weniger Wissen) und dessen Tun (Aufgaben

bearbeiten vs. Materialkästen sortieren; allein die Aufgabe bearbeiten können vs. die Aufgabe in einer Bezugnahme mit Tini bearbeiten müssen) sowie schließlich eine gegenläufige Deutung über den Zeitpunkt und die Konstellation, zu dem bzw. in der das (beobachtete) Bearbeiten von Max ein adäquates Ende findet. Während sich Frau Stahl fortlaufend als zuständig für Max' Tun zeigt und dabei Deutungshoheit über das, was er (nicht) weiß, und darüber, was wie zu tun ist, und Verfügungsgewalt über das, was er tun soll, für sich in Anspruch nimmt, rückt Max in eine Position ein, auf der er als Schüler erscheint, der auf die Normativität der Unterrichtszeit zu verpflichtet ist, der ein Problem hat (das von der Lehrerin gegenläufig gedeutet wird), der einer kleinschrittigen Vorbereitung und Anleitung seines unterrichtlichen Tuns bedarf und dessen Tun (beobachtend) zu kontrollieren ist. Max wird dabei also als Schüler positioniert, der den Anforderungen der Normativität des Unterrichts nicht genügt, nach der Schüler*innen in der Unterrichtszeit die eigenen Arbeitsprozesse in geeigneter Art und Weise voran bringen, und demgemäß in fortlaufende Bezugnahmen einzubinden ist, die die Weiterführung seines Arbeitsprozesses anbahnen oder absichern – wofür sich Frau Stahl zuständig zeigt, und dabei eben auch Tini mit-zuständig macht.

Im Arrangieren der Bezugnahme zwischen Max und Tini entwirft Frau Stahl verschiedene Praktiken der Problembearbeitung, innerhalb derer die Schüler*innen in spezifische Positionengefüge eingerückt und zueinander relationiert werden: Zunächst kündigt die Lehrerin Max gegenüber eine Bezugnahme an, die kooperatives Aufgabebearbeiten („*Tini hat es schon gemacht, die macht das jetzt noch mal mit dir*“) beinhaltet. Diesem Entwurf stellt sie in der Ansprache Tinis („*So, Tini, jetzt zeigst du uns*“) einen weiteren Entwurf gegenüber, der prospektiv eine Abfolge von Tinis Vormachen („*zeigen*“) der Aufgabebearbeitung und Max' Nachahmen vor der Lehrerin („*uns*“) verheißt. In diesen Entwürfen sind beide Schüler*innen als Aufgabengleiche positioniert, die sich entlang der Differenzkriterien Arbeitsstand (Tini erscheint weiter vorangeschritten als Max) und Wissen (Tini hat die Aufgabe bereits bearbeitet, Max nicht) unterscheiden, sich aber hinsichtlich der Verfügungsgewalt über ihr unterrichtliches Tun gleichen (die Lehrerin verfügt über Max' Tun und über Tinis Tun). Wenn Max und Tini im Zwiegespräch mit der Egalisierung der Wissensdifferenz der Bezugnahme die Grundlage zu entziehen scheinen, formuliert Frau Stahl Tini demgegenüber einen dritten Entwurf („*Komm, du setzt dich mal dazu und guckst, ob er das richtig macht, ja?*“), der auf eine Bezugnahme verweist, innerhalb derer Max aufgefordert ist, die Aufgabe unter der prüfenden Aufsicht seiner Mitschülerin zu bearbeiten, und in der das Positionengefüge zwischen Tini und Max transformiert wird. Zwar werden beide Schüler*innen wieder entlang der Differenzkriterien Arbeitsstand und Wissen als – in der Differenz Passende – unterschieden und als ähnlich hinsichtlich der Verfügungsgewalt der Lehrerin über ihr unterrichtliches Tun gedeutet; sie sind dabei aber in einem deutlich asymmetrischen Verhältnis zueinander relationiert, in dem Max zeigen soll, was er kann, und Tini deuten und ratifizieren soll, ob Max unterrichtliches Tun angemessen ist. Der Verlauf der (arrangierten) Bezugnahme zwischen Max und Tini deutet darauf hin, dass beide Schüler*innen

die Situationsdeutung der Lehrerin übernehmen – Max zeigt sich als Schüler, der rechnet und sein Tun ratifizieren lässt, und Tini zeigt sich als aufmerksame Beobachterin und ratifiziert Max' Tun. Die Bezugnahme der beiden Schüler*innen ist durch eine gewisse Distanz, die sich materiell-körperlich, aber auch durch Wortlosigkeit ausdrückt, gekennzeichnet und insbesondere Max erscheint mit seinem Tun bzw. dessen Ergebnis unzufrieden. Wenn sich gegen Ende der Bezugnahme eine Uneinigkeit darüber ergibt, ob Max richtig gerechnet hat, scheint Tini die, ihr von der Lehrerin übertragene, Position jedoch nicht über ein bestimmtes Maß hinaus zu beanspruchen (sie lässt Max' Deutung schließlich gelten) und beendet die Bezugnahme, indem sie Max (und sich) wieder die Verfügung über das eigene Tun überträgt. Insofern sich Frau Stahl weiterhin zuständig zeigt, im Verlauf der Bezugnahme zwischen Max und Tini und nach deren Ende, scheint sie in Rechnung zu stellen, dass die arrangierte Aufgabenbearbeitung unter Beobachtung in Regie der Schüler*innen nicht zum gewünschten Ergebnis geführt haben könnte. Während die Lehrerin also ihre Deutungshoheit über die Situation und die Verfügungsgewalt über das Tun der Schüler*innen fortlaufend betont, positioniert sie beide Schüler*innen – über die Positionierung in der Bezugnahme zueinander hinaus – als welche, deren Tun kontinuierlich zu prüfen ist.

Für die Bezugnahme des arrangierten Vorrechnens unter prüfender Beobachtung zwischen Schüler*innen lässt sich also eine Figuration beschreiben, in der eine Schülerin von einer Lehrperson für den Arbeitsprozess eines Mitschülers mit-zuständig gemacht wird – zuungunsten der Weiterführung des eigenen unterrichtlichen Tuns. Während im Arrangement der Bezugnahme vonseiten der Lehrperson Deutungen durchgesetzt werden und über das Tun der beteiligten Schüler*innen verfügt wird, treten die beteiligten Schüler*innen in der Bezugnahme zueinander in ein Positionengefüge ein, innerhalb dessen sie entlang der Differenzkriterien Arbeitsstand und Wissen unterschiedlich positioniert und asymmetrisch zueinander relationiert sind, insofern mit der Mit-Zuständigkeit Deutungshoheit und Verfügungsgewalt über das Tun desjenigen einhergehen, dessen Arbeitsprozess im Zentrum der Bezugnahme steht.

Innerhalb des Adressierungsgeschehens in den rekonstruierten Praktiken der verschiedenen Bezugnahmen scheint sich der Schüler Max als einer zu erfahren, der – kontrastierend zu den bisherigen Analysen – nicht selbst über sein Tun entscheidet (etwa, indem er bei einem Problem in seinem Arbeitsprozess Mit-Zuständigkeit aufseiten seiner Mitschüler*innen einfordert), dessen Deutungen (der Situation, seines Tuns, seines Problems, seines Wissens usw.) gegenüber lehrerseitigen Deutungen nicht durchzusetzen sind und der fortlaufend in direkte und vermittelte Bezugnahmen des beobachtet Werdens, des Prüfens und des Kontrollierens eingerückt ist, also nicht über sein eigenes Tun verfügt bzw. verfügen kann. Der Schülerin Tini eröffnet sich demgegenüber in der arrangierten Bezugnahme mit Max die Möglichkeit, sich als eine zu erleben, die (entlang einer Differenzierung nach Arbeitsstand und Wissen) ihrem Mitschüler gegenüber als Beobachtende und Prüfende

eingesetzt wird und über sein Tun verfügen kann – in der Zeit allerdings nicht über das eigene Tun verfügen und so auch nicht die eigene Progression weiterverfolgen kann.

5.2.5 Praktiken, Subjektpositionen und ihre Relationen in Bezugnahmen, die die Weiterführung von Progressionen anbahnen

Mit Blick auf die Ergebnisse der Analysen der ausgewählten Schlüsselszenen lässt sich resümieren, dass die Arbeitszeit des beforschten Unterrichts von Bezugnahmen zwischen Schüler*innen (und zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen) durchzogen ist, in denen sie sich über einen längeren Zeitraum aufeinander und auf den Arbeitsprozess eines*r beteiligten Schülers*in beziehen. Auch die Praktiken, die diese Bezugnahmen ausmachen, sind als Teil des unterrichtlichen Arbeitens der Schüler*innen zu verstehen: Sie reagieren auf Momente, in denen die Progression von Schüler*innen von Problemen in deren Arbeitsprozessen unterbrochen wird, die (in der Deutung dieser Schüler*innen) nicht allein zu bearbeiten sind. Praktiken, in denen sich Schüler*innen ihren Aufgaben zuwenden, werden also von solchen Praktiken begleitet, in denen sie Mitschüler*innen in ihre Arbeitsprozesse involvieren und mit ihnen zusammen die Weiterführung ihrer Arbeitsprozesse anbahnen, die auf eine Verständigung über das Problem ebenso wie auf die Bearbeitung des Problems zielen – oder anders gewendet: Praktiken, in denen sich Schüler*innen ihren Aufgaben zuwenden, werden von solchen Praktiken begleitet, in denen sie die Weiterführung von Arbeitsprozessen ihrer Mitschüler*innen anbahnen.

Die Bezugnahmen sind dyadisch organisiert und zeichnen sich durch Exklusivität aus (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.4), die bisweilen umkämpft und gegenüber anderen Mitschüler*innen durchzusetzen ist (Kapitel 5.2.1, 5.2.3); auch Lehrpersonen können in diese Exklusivität eintreten, wenn sie eine Bezugnahme auf ihr Gelingen hin prüfen (Kapitel 5.2.4). Für Bezugnahmen, in denen Weiterführung von Arbeitsprozessen angebahnt wird, wurde zudem ein spezifischer Verlauf rekonstruiert, in den verschiedenen Praktiken eingelassen sind: Einer Initiierung der Bezugnahme durch die*den anfragenden Schüler, in der diese*r der*dem Angefragten ein Anliegen oder ein Problem anzeigt, folgt eine Verständigung über das Problem zwischen den Schüler*innen, eine Phase der Problembearbeitung sowie eine Phase, in der die Bezugnahme beendet wird (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3); dabei können Bezugnahmen bzw. deren Initiierung auch delegiert werden (Kapitel 5.2.2). Kontrastierend dazu wurde auch rekonstruiert, wie sich eine Lehrperson für die Initiierung und die Verständigung über das Problem zuständig zeigt und die Problembearbeitung in eine arrangierte Bezugnahme zwischen Schüler*innen delegiert, wobei das Beenden der Bezugnahme nur vermeintlich Sache der Schüler*innen ist, letztlich aber wieder in die Zuständigkeit der Lehrperson fällt (Kapitel 5.2.4).

Im Rahmen der Initiierung werden zwischen Schüler*innen Passungsverhältnisse etabliert, wenn in der Verständigung über Aufgabengleichheit und/oder passende (d. h. graduell unterschiedliche) Arbeitsstände gleichsam die Grundlage für

eine Bezugnahme geschaffen wird, insofern entlang dieser Kriterien unterstellt wird, dass die*der Angefragte mit dem Anliegen des*der Anfragenden vertraut ist, so dass es bearbeitet werden kann (Kapitel 5.2.1, 5.2.2). Passung kann auch über die Betonung von freundschaftlicher Verbundenheit (in einer Relation der Aufgabenungleichheit) eingefordert werden (Kapitel 5.2.3); in der arrangierten Bezugnahme wird Passung zwischen Schüler*innen demgegenüber von der Lehrperson gesetzt – und damit performativ hervorgebracht (Kapitel 5.2.4). Für die Phase der Initiierung der Bezugnahmen wurde eine Figuration beschrieben, in der die Anfragenden – angesichts der Zuständigkeit für die eigene Progression, die von der Mit-Zuständigkeit anderer abhängt – dependent davon sind, wie die Schüler*innen, die um Mit-Zuständigkeit angefragt werden, die konkurrierenden Anforderungen der Unterrichtszeit – sich für das eigene Tun zuständig zu zeigen und sich für das Tun anderer mit-zuständig zu zeigen – vermitteln. Dabei wurden verschiedene Modi rekonstruiert, in denen sich die um Mit-Zuständigkeit angefragten Schüler*innen zur Initiierung der Anfragenden relationieren: Angefragte lassen Anfragende ‚warten‘ (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3), sie zeigen sich im Modus des ‚als ob‘ (Kapitel 5.2.2) oder der Delegation an Dritte (Kapitel 5.2.2) partiell mit-zuständig, oder gestalten die Bezugnahme im Modus der Effizienz (Kapitel 5.2.2). Nach der Initiierung verständigen sich die Schüler*innen – unter Regie der Angefragten – in Praktiken des Erfragens (und Deutens) sowie des Anzeigens von (Nicht-)Wissen über das Anliegen bzw. das Problem der Anfragenden (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3). Bisweilen setzen Angefragte dabei eigene Deutungen durch, wenn sie dem*der Anfragenden zuschreiben, das eigene Anliegen verkannt bzw. nicht angemessen bestimmt zu haben (Kapitel 5.2.2), oder die beteiligten Schüler*innen übernehmen eine lehrerseitige Deutung (Kapitel 5.2.4). In einem Fall wurden zudem Praktiken des vorbereitenden Organisierens der Bezugnahme rekonstruiert, in denen der Ort, die materiale Basis, die Inhalte sowie der Modus der Problembearbeitung bestimmt wurden (Kapitel 5.2.2). In den rekonstruierten Praktiken der Problembearbeitung legen Angefragte etwa erklärend Lösungswege von Aufgaben dar und verweisen dabei auf mathematisches Regelwissen (Kapitel 5.2.1), sie formulieren und re-formulieren Aufgaben, erklären Fachbegriffe und geben Hilfestellungen (Kapitel 5.2.2), sie erschließen sich die Aufgaben (und Rechenwege) der Anfragenden und rechnen deren Aufgaben (Kapitel 5.2.3), ratifizieren Ergebnisse, zu denen die Anfragenden gekommen sind (Kapitel 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4), sie deuten, evaluieren und prüfen das (Nicht-)Wissen der Anfragenden (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.4) und instruieren die Anfragenden über das Vorgehen bei einzelnen Arbeitsschritten (Kapitel 5.2.1, 5.2.3) sowie über anschließende Arbeitsaufträge (Kapitel 5.2.2). Das Ende der Bezugnahme wird durch die Angefragten angezeigt (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.4) oder, in einem Fall, durch die Anfragende in Aussicht gestellt (Kapitel 5.2.3).

In den Bezugnahmen wurde eine Situationsdeutung aufseiten von Schüler*innen und Lehrpersonen rekonstruiert, nach der sich Schüler*innen in der Unterrichtszeit in Praktiken der Auseinandersetzung mit ihren unterrichtlichen Aufgaben

involviert zeigen und damit eine Normativität etablieren, die lauten könnte: Schüler*innen fokussieren sich auf ihre Arbeitsprozesse. Praktiken, in denen Schüler*innen das Weiterführen ihrer Arbeitsprozesse in Bezugnahmen zu ihren Mitschüler*innen einbringen und – mit diesen – anbahnen, verweisen auf diese Normativität, insofern sie im Dienste der eigenen Progression initiiert werden. Dabei wird die Normativität der Unterrichtszeit zugleich erweitert: Schüler*innen zeigen sich – auf Anfrage – für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig und stellen dabei die eigene Progression für den Zeitraum ihrer Mit-Zuständigkeit zurück. Insofern zeigen sich Schüler*innen also auch zuständig für die eigene Progression, wenn sie sich für das Weiterführen von Arbeitsprozessen ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig zeigen, wenn sie damit gleichsam das (für den Zeitraum der Bezugnahme nachgeordnete) Weiterführen ihres eigenen Arbeitsprozesses anbahnen. Die Normativität der Unterrichtszeit erscheint also spannungsvoll: In ihr konkurrieren Zuständigkeiten für Progressionen, wenn die Anbahnung der Weiterführung von (unterbrochenen) Arbeitsprozessen nicht ausschließlich in die Zuständigkeit einzelner Schüler*innen fällt, sondern eben qua Passung von einer kollektiven Mit-Zuständigkeit verantwortet wird. Die Einforderung von Mit-Zuständigkeit bringt gleichwohl im Moment ihrer Anbahnung anfragende Schüler*innen in Verhältnisse der Dependenz zu den Angefragten, und fordert die angefragten Schüler*innen zur Vermittlung konkurrierender Anforderungen (Zuständigkeit für das eigene Tun vs. Mit-Zuständigkeit für das Tun anderer) auf, die (im Sinne der Zuständigkeit für die eigene Progression) dann günstig erscheint, wenn die Weiterführung der Progression ihrer Mitschüler*innen in einem möglichst effizienten Modus angebahnt werden kann (Kapitel 5.2.2) oder, wenn mit-zuständig zu sein nicht im Modus der Effizienz zu gestalten ist, als Problem erscheint (Kapitel 5.2.3).

In den verschiedenen Praktiken, die die Weiterführung von Arbeitsprozessen in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen anbahnen, sind Schüler*innen als Subjekte in den Positionen Anfragende*r und Angefragte*r intelligibel: Dabei zeigen sich die Anfragenden und Angefragten in allen analysierten Schlüsselszenen auf die eigene Progression (bzw. deren Weiterführung), d. h. an der unterrichtlichen Normativität, ausgerichtet; diese Selbstpositionierung wird auch gegenläufigen lehrer*innenseitigen Deutungen in regulierenden Praktiken entgegengesetzt (Kapitel 5.2.4). In der Praktik des Initiierens von Bezugnahmen, die die Weiterführung eines Arbeitsprozesses anbahnen, etablieren Schüler*innen Passungsverhältnisse, innerhalb derer sie zueinander über Ähnlichkeit relationiert sind, etwa als Themen- bzw. Fachgleiche (Kapitel 5.2.2, 5.2.3) und/oder Aufgabengleiche (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.4). Während Themen- bzw. Fachgleichheit für manche Problembearbeitungen ausreichend erscheint (Kapitel 5.2.2), sich bisweilen aber nicht als ausreichend erweist (Kapitel 5.2.3), sind andere Passungsverhältnisse zwischen Anfragenden und Angefragten durch eine Differenzsetzung entlang des (Nicht-)Wissens der beteiligten Schüler*innen um das Problem, das es zu bearbeiten gilt, bestimmt. Im Erfragen (Kapitel 5.2.1) oder in der lehrer*innenseitigen Setzung (Kapitel 5.2.4) differenter Arbeitsstände wird etwa die bereits erfolgte (erfolgreiche) Bearbeitung einer Aufgabe als

Ausdruck einer (gradueller) Wissensdifferenz (hinsichtlich des zu bearbeitenden Problems) gedeutet, die als Grundlage einer (anzubahnenden und auf Gelingen ausgerichteten) Problembearbeitung erscheint. Ein anders gelagertes Passungsverhältnis wird demgegenüber etabliert, wenn Schüler*innen auf die Normativität von Freundschaftsbeziehungen verweisen und darüber Mit-Zuständigkeit einfordern, insofern sich über Themen- bzw. Fachgleichheit keine (ausreichende) Passung konstituiert (Kapitel 5.2.3). Im Initiieren von Bezugnahmen sind die Positionen Anfragende*r und Angefragte*r zudem entlang weiterer Differenzsetzungen unterschieden: Wer auf die Mit-Zuständigkeit anderer für die Weiterführung der eigenen Progression verwiesen ist, markiert nicht nur – im Kontrast zu den um Mit-Zuständigkeit Angefragten – ein Problem (für dessen Bearbeitung die Mit-Zuständigkeit anderer erforderlich ist), sondern ist auch dependent von der Art und Weise, wie die um Mit-Zuständigkeit Angefragten zur Initiierung der Bezugnahme relationieren. Anfragende warten (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3), müssen ihr Anliegen gegenüber persiflierenden Scheinbearbeitungen durchsetzen (Kapitel 5.2.2), die Mit-Zuständigkeit anderer mehrfach einfordern (Kapitel 5.2.2, 5.2.3) oder werden der Mit-Zuständigkeit anderer überantwortet (Kapitel 5.2.2, 5.2.4). Im weiteren Verlauf der Bezugnahmen, in den Praktiken der Verständigung über das Problem und der Bearbeitung des Problems, konturieren sich die Positionen anfragender Schüler*innen vor allem entlang der Deutung ihres (Nicht-)Wissens, auf das angefragte Schüler*innen, sich als mehr Wissende und mit der Sache umfassend Vertraute zeigend (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.4), in erklärenden, prüfenden, ratifizierenden oder die (Weiter-)Arbeit am Problem instruierenden Praktiken antworten (Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4). In diesen Praktiken stellen Angefragte in Aussicht, dass die Wissensdifferenz egalisiert wird (Kapitel 5.2.1), sie ratifizieren die Wissensdifferenz als egalisiert (Kapitel 5.2.4), sie weisen der Wissensdifferenz performativ zunehmend mehr Gewicht zu, geben aber auch weiterführende Arbeitsaufträge, die auf die Egalisierung der Wissensdifferenz zielen (Kapitel 5.2.2), oder bieten eine Gegenleistung an, in der die Wissensdifferenz nicht mehr bedeutsam erscheint (Kapitel 5.2.2). Angefragte kehren die Wissensdifferenz aber auch um, zeigen sich also als nicht mehr wissend, und adressieren Anfragende als Expert*innen ihrer Aufgaben, oder egalisieren das Differenzverhältnis, indem sie sich die Aufgaben ihrer Mitschüler*innen erschließen (Kapitel 5.2.3).

Auf diesen Positionen sind die Schüler*innen in Positionengefüge eingerückt, in denen sie vor allem angesichts ungleich verteilter, d. h. binär organisierter, Möglichkeiten, Einfluss auf die Inhalte und Verlauf der Bezugnahmen zu nehmen, zueinander asymmetrisch relationiert sind. Insofern angefragte Schüler*innen Deutungshoheit (über den Verlauf der Bezugnahme, das Nicht-Wissen der Anfragenden, über deren Problem und die der Problembearbeitung angemessenen Inhalte) und Verfügungsgewalt (über das eigene Tun und das Tun der Anfragenden) für sich in Anspruch nehmen, erscheinen anfragende Schüler*innen als welche, die die Deutungen der Angefragten autorisieren, wenn sie jene ihr Wissen deuten lassen und

sich – unter der Regie und entlang der Deutungen der Angefragten – etwas in bestimmter Weise erklären lassen (Kapitel 5.2.1, 5.2.2) oder sich durch Prüfungssituationen leiten lassen (Kapitel 5.2.2, 5.2.4). In einem Fall wurde ein fortlaufendes Ringen um Dependenz und (Mit-)Zuständigkeiten, Deutungshoheit und Verfügungsgewalt rekonstruiert, das demgemäß auf wechselnde Asymmetrien zwischen den Beteiligten verweist und mit der Feststellung der – erzwungenermaßen – Mit-Zuständigen endet, den Anforderungen der Unterrichtszeit nicht zu genügen (Kapitel 5.2.3). Die Praktiken, in denen die Weiterführung von Arbeitsprozessen angebahnt wird, können demgemäß als kollektivierend verstanden werden, insofern Schüler*innen in ihnen über die Betonung von Ähnlichkeit (Themen- bzw. Fachgleichheit, Aufgabengleichheit) füreinander ansprechbar werden; in ihnen werden Schüler*innen zugleich differenziert: So erscheinen die angefragten Schüler*innen gegenüber ihren Mitschüler*innen in der Initiierung der Bezugnahme durch die Anfragenden different, wenn sie als spezifische, nämlich potenziell als passende Mit-Zuständige, Schüler*innen veranschlagt werden. Von ihren Mitschüler*innen unterscheiden sich die an den Praktiken Beteiligten auch dahingehend, dass sie sich exklusiv dyadisch aufeinander beziehen und die Exklusivität der Bezugnahme auch gegenüber anderen Schüler*innen abgesichert wird (Kapitel 5.2.1, 5.2.3). Vor allem im Verlauf der Bezugnahmen scheinen die dargestellten Praktiken in besonderer Weise differenzierend zu wirken, wenn sich die Positionen der beteiligten Schüler*innen hinsichtlich binär organisierter Unterscheidungskategorien (Nichtwissen vs. Wissen, Dependenz vs. Deutungshoheit und Verfügungsgewalt) konturieren und entlang dieser Unterscheidungen in asymmetrische Relationen einrücken.

Schüler*innen können sich also in den analysierten Bezugnahmen sowie den sich in ihnen vollziehenden Praktiken als welche erleben, für deren Progression nicht nur sie selbst zuständig, sondern auch ihre Mitschüler*innen mit-zuständig sind. Mit der Initiierung und Etablierung von Mit-Zuständigkeit begeben sie sich gleichwohl in asymmetrische Relationen zu den Schüler*innen, die sich mit-zuständig zeigen (sollen), wenn sie in Praktiken, die die Weiterführung ihrer unterbrochenen Arbeitsprozesse anbahnen, deren Deutungshoheit und Verfügungsgewalt autorisieren. Demgegenüber können sich die Schüler*innen, die um Mit-Zuständigkeit angefragt werden, in diesen Bezugnahmen als welche erleben, die umfassend mit der Sache vertraut sind, die eigene Deutungen dauerhaft durchsetzen und über das eigene Tun sowie über das Tun anderer verfügen können (vgl. kontrastierend Kapitel 5.2.3) – und die dabei zur Effizienz bei der Anbahnung der Weiterführung der Progression ihrer Mitschüler*innen aufgefordert sind, wenn die eigene Progression währenddessen zurückgestellt wird.

5.3 ‚Richtig‘ arbeiten: Das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen

Im Zentrum der dritten Gruppe von Analysen von Schlüsselszenen stehen solche Bezugnahmen, in denen das unterrichtliche Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird. Anhand der Analysen von vier Schlüsselszenen zeichne ich die zentralen Praktiken nach, die diese Form der Bezugnahme ausmachen, und stelle dar, wie die beteiligten Schüler*innen in die – für diese Praktiken spezifischen – Positionen und Relationen einrücken.

In der Analyse der Schlüsselszene „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“ (Kapitel 5.3.1) zeige ich auf, wie diese Bezugnahmen als grundlegender Bestandteil der Unterrichtszeit zu verstehen sind, insofern sie darauf antworten, dass das, was Schüler*innen im Unterricht tun, klassenöffentlich beobachtbar ist und beobachtet wird – und bisweilen als Abweichung von der unterrichtlichen Normativität gedeutet wird. Ich rekonstruiere, wie Schüler*innen in Praktiken des Veröffentlichens von gedeuteten Abweichungen Bezugnahmen zu anderen Schüler*innen initiieren, in denen diese aufgefordert sind, Stellung zum eigenen Tun zu beziehen: Im Zentrum steht eine triadische Bezugnahme zwischen Schülerinnen, in der zwei Schülerinnen eine dritte, deren Tun sie als nicht angemessen deuten, über einen längeren Zeitraum – ausgehend von Praktiken des Explizierens von deren Abweichung(en) – im Rahmen kleinschrittiger Anweisungen in Praktiken des ‚richtigen‘ Arbeitens einspannen. Mit der Analyse der Schlüsselszene „Weil du mit Miri quatschst“ (Kapitel 5.3.2) erweitere ich die Ergebnisse: In den Blick kommt eine Bezugnahme, in der Deutungen fast beiläufig expliziert werden und explizierte Deutungen zunächst von Schüler*innen entschlüsselt und dann zurückgewiesen werden. Ich rekonstruiere, wie drei Schüler in unterschiedlich konstellierten Praktiken des gegenseitigen Deutens und gedeutet Werdens in hierarchisch zueinander relationierte Positionen einrücken, die im Adressierungsgeschehen zwischen den beteiligten Schülern umstritten sind. Die Analyse der Schlüsselszene „Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft“ (Kapitel 5.3.3) macht demgegenüber darauf aufmerksam, dass Schüler*innen in Bezugnahmen, in denen unterrichtliches Tun an der Normativität des Unterrichts gemessen wird, die Bandbreite von Möglichkeiten verhandeln können, sich an der unterrichtlichen Normativität ausgerichtet zu zeigen. Sodann kontrastiere ich meine Ergebnisse zu den Bezugnahmen zwischen Schüler*innen mit der Schlüsselszene „Lena, setz dich mal auf deinen Platz“ (Kapitel 5.3.4): Hier rekonstruiere ich, wie sich eine Lehrerin – ausgehend von Deutungen von Nicht-Angemessenheit – dafür zuständig zeigt, Schüler*innen ins ‚richtige‘ Arbeiten zu bringen, und zeige auf, dass lehrerinnenseitige Deutungen aufseiten anderer Schüler*innen nicht unbemerkt bleiben, sondern in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen Einzug halten, indem sie von Schüler*innen variierend zitiert werden. Abschließend führe ich die zentralen Ergebnisse der dargestellten Analysen in einer vergleichenden Darstellung zusammen (Kapitel 5.3.5).

5.3.1 Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?

Die Analyse der Schlüsselszene „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“ fokussiert auf die Bezugnahme zwischen Sitznachbarinnen, den Schülerinnen Violetta, Tini und Lena, die sich an deren Gruppentisch, über mehrere Orte im Klassenraum hinweg und im Nebenraum²¹⁶ vollzieht. Die Analyse zeigt auf, wie Tini und Lena Violetta fortwährend beobachten, ihr Tun deuten und sie kleinschrittig durch die Vorbereitung der Auseinandersetzung mit ihren unterrichtlichen Aufgaben führen: Dabei wird die (nicht angemessene) Orientierung Violettas an der unterrichtlichen Normativität – die von ihren Mitschülerinnen etwa daran gemessen wird, *ob und wen* Violetta um Hilfe anfragt – zum Ausgangspunkt von Praktiken, in denen Violetta (bzw. ihr Tun) durch Tini und Lena an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet wird und in denen die Schülerinnen in zueinander asymmetrisch relationierte Positionen eintreten.

Für die Unterrichtszeit nach der ersten Pause, also in der zweiten Hälfte des Vormittags, sind im Stundenplan²¹⁷ der Klasse die Unterrichtsfächer „F2/TZU“ und „F/TZU“²¹⁸ verzeichnet. Neben den beiden Lehrpersonen, Frau Schneider und Frau Lachmann, ist ein Teil der Schüler*innen der Klasse über den Klassenraum und den angrenzenden Nebenraum verteilt anwesend; ein weiterer Teil der Schüler*innen ist (vermutlich) im Französischunterricht. Einige Schüler*innen sitzen an Tischen, immer wieder laufen Schüler*innen mit Laptops durch den Raum. Es ist keine klassenöffentliche, lehrer*innenseitige Explikation dessen, was zu tun ist, zu Beginn der Unterrichtszeit nach der Pause dokumentiert, aber Frau Lachmann formulierte zwei Schülerinnen gegenüber folgende Aufgabe, die auch für die anderen Schüler*innen gelten mag: „*Macht jetzt euer TZU-Thema*“ – und kurz darauf fügt sie hinzu: „*Dann macht jetzt eure Arbeiten*“.²¹⁹

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, etwa 30-minütigen Situation²²⁰ stelle ich die Fall-Geschichte in fünf Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

²¹⁶ Der ‚Nebenraum‘ ist einer der drei Räume, in denen sich der Unterricht der beforschten Lerngruppe hauptsächlich vollzieht; er grenzt an den großen Klassenraum an und verbindet diesen mit dem zweiten großen Raum, der baugleich ist.

²¹⁷ Vgl. die Feldnotiz BS 20120118 A1 FN JSt.doc und das Felddokument BS 20120109 A1 FD Stundenplan GT JSt.pdf.

²¹⁸ Für diese Unterrichtsphase sind also die Fächer Themenzentrierter Unterricht („TZU“) sowie, parallel zum „TZU“, nacheinander die Fächer „Französisch 2“ und „Französisch 1“ eingetragen.

²¹⁹ Vgl. für die folgende Darstellung die Videografie BS 20120118 A1 V1 JSt.mov (02'45-03'38).

²²⁰ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

Episode I

*Violetta kommt aus dem Nebenraum, sie hat einen Laptop, ein LAN-Kabel, ihre Federtasche, ihren Hefter sowie einiges Papiermaterial dabei, und geht zu einem Regal an der Fensterfront, nahe der Tür zum Nebenraum; an der gesamten Fensterfront stehen niedrige Regale, in denen Materialien verstaubt sind – auf den Regalen ist Platz, so dass sie auch als Einzelarbeitsplätze genutzt werden können. Auf dem Regal legt Violetta alles ab, verkabelt den Laptop mit der LAN-Buchse an der Wand²²¹, setzt sich und macht sich zum Arbeiten bereit: Sie startet den Laptop, entnimmt ihrem Hefter ein Blatt, das sie neben dem Laptop ablegt. Violetta bedient den Laptop, sie fährt mit dem Finger über das Touchpad – und prüft dann die Verbindung vom Kabel zum Laptop. Sie klappt den Laptop zu und geht mit ihm in den Nebenraum, wo sie ihn auf dem großen Tisch ablegt; dort liegen eine Laptotasche und ein weiterer Laptop, an dem niemand sitzt. Nachdem Violetta in die leere Laptotasche gesehen hat, wendet sie sich dem Laptop zu, der bereits auf dem Tisch steht – und als sie gerade im Begriff ist, den anderen Laptop anzubeben, wird sie von jemandem²²² darauf hingewiesen, dass der Laptop von jemand anderem genutzt wird: „Musst du ihn fragen“. Violetta wendet sich daraufhin an Piet, der mit anderen Schüler*innen in der Ecke des Raumes steht, und fragt ihn: „Kann ich dein’ Laptop?“, Piet bejaht und Violetta nimmt das Gerät vom Tisch und kehrt zum Platz am Regal im Klassenraum zurück. Nun verkabelt und startet sie diesen Laptop, setzt sich und beginnt kurz darauf, die Verkabelung am Laptop und an der Buchse an der Wand zu prüfen. Tini fragt Violetta, durch den Raum rufend: „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“ und Violetta bejaht. Daraufhin kommt Tini zu Violetta; sie greift um den Laptop und prüft die Kabelanschlüsse, bedient den Laptop am Touchpad und versucht, die Internetverbindung zum Laufen zu bringen – bis sie sich nach einer Weile zu Lena, die am Gruppentisch sitzt, umdreht und lachend ruft: „Lena, ich schaff’ dis noch nicht mal selbst“.*

Violetta zeigt sich, passend zu der Aufforderung, die Frau Lachmann anderen Schülerinnen gegenüber formuliert hatte, dass nämlich „Arbeiten“ gemacht werden sollen, mit der Einrichtung eines Laptop-Arbeitsplatzes beschäftigt. Insofern mit dem Laptop zu arbeiten die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aufgaben erst ermöglicht, scheint sie in Praktiken des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben involviert; Violetta scheint die Situation als eine zu deuten, die auf die (Vorbereitung der) Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben angelegt ist. In der Vorbereitung ihres Arbeitens stößt Violetta auf ein Problem – der Laptop scheint nicht so zu funktionieren, wie er soll (*Violetta [...] prüft dann die Verbindung vom Kabel zum Laptop*). Daraufhin setzt Violetta an, sich ein anderes Gerät aus dem Nebenraum zu besorgen; dabei wird sie allerdings vorübergehend aufgehalten, denn

²²¹ Die LAN-Buchsen im Klassenraum befinden sich zwischen den Regalen, die an der Fensterfront stehen. Die Regale können also als einzige Plätze im Klassenraum als Laptop-Arbeitsplätze genutzt werden, d. h. die Schüler*innen können mit den Laptops (im Internet) nicht an ihren Plätzen an den Gruppentischen arbeiten.

²²² Wer spricht, ist am Material nicht zu klären, vermutlich ein Mitschüler.

jemand macht sie auf den (potenziellen) Besitzanspruch eines anderen Schülers aufmerksam: Unbenutzte Laptops müssen, so scheint es, von denjenigen, die zuletzt mit ihnen gearbeitet haben, freigegeben werden. Auch das ausgewechselte Gerät scheint Probleme zu machen (*sie [...] beginnt kurz darauf, die Verkabelung am Laptop und an der Buchse an der Wand zu prüfen*). Das Problem mit dem Laptop, vermutlich lässt sich keine Internetverbindung aufbauen, stellt sich visuell als körperliche Auseinandersetzung von Violetta mit Kabel, Computer und Kabelbuchse in der Wand dar – auf die ihre Mitschülerin Tini aufmerksam geworden zu sein scheint, wenn sie Violetta auf einige Entfernung laut anspricht („*Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?*“).

Mit ihrer Frage antizipiert Tini Violetta als Schülerin, die „*Hilfe*“ braucht, aber nicht um „*Hilfe*“ fragt. Dabei scheint Tini auf den normativen Horizont zu verweisen, der in den Schlüsselszenen der zweiten Gruppe von Bezugnahmen (Kapitel 5.2) rekonstruiert wurde: Schüler*innen zeigen sich für die eigene Progression zuständig – und wenn sie ein Problem in ihrem Arbeitsprozess feststellen, das nicht allein zu bearbeiten ist, fragen sie Mitschüler*innen um „*Hilfe*“ an bzw. wenden sich mit dem Ansinnen an ihre Mitschüler*innen, das Problem zu bearbeiten. Anders gewendet heißt das auch: Schüler*innen zeigen sich für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig, indem sie – ungefragt – Probleme aufseiten ihrer Mitschüler*innen feststellen und sich mit der Bearbeitung von deren Problemen befassen. Tinis Frage macht demnach auf eine Leerstelle in Violettas Tun aufmerksam, wenn sie Violetta die eigene Hilfsbedürftigkeit ins Gedächtnis ruft – und ihre Frage impliziert, dass das Ausbleiben einer Anfrage um Mit-Zuständigkeit der Normativität der Unterrichtszeit entgegensteht. Dass Violetta von Tini als hilfsbedürftig antizipiert wird, setzt gleichwohl einen Beobachtungsvorgang voraus, in dessen Rahmen Tini ein Hilfebedürfnis diagnostiziert haben muss, vor dessen Hintergrund die Frage nur sinnvoll erscheint. Die Frage kann demgemäß als Hinweis Tinis an Violetta gelesen werden, dass diese hilfsbedürftig und daher angehalten ist, Mitschüler*innen für die Bearbeitung des Problems in ihrem Arbeitsprozess mit-zuständig machen; dieser Hinweis erfolgt jedoch nicht diskret, wie es in einer face-to-face-Situation denkbar wäre, sondern klassenöffentlich. Tini stellt also – mit Blick auf die Selektion der ein- bzw. ausgeschlossenen Akteure in die sich potenziell anschließende Interaktion – eine dyadische Bezugnahme in Aussicht, die – sollte sie sich entfalten – der Klassenöffentlichkeit ins Bewusstsein gerufen und damit für diese beobachtbar und gegebenenfalls deren Zugriff ausgesetzt ist. Damit ist auch Violettas Reaktion auf die Adressierung durch Tini keine Privatsache mehr, sie kann sich nur öffentlich zur Frage relationieren, ob sie hilfsbedürftig ist – das heißt auch: die eigene Hilfsbedürftigkeit nicht erkannt oder geltend gemacht hat. Bestätigt Violetta Tinis Deutung, zeigt sie sich klassenöffentlich als Schülerin, die hilfsbedürftig ist und versäumt hat, das Problem im Arbeitsprozess zu erkennen und/oder geltend zu machen; Tinis Angebot abzuweisen erscheint demgegenüber legitimationsbedürftig: Violetta müsste in besonderer Weise deutlich machen, dass Tinis Deutung falsch ist, etwa indem sie, wiederum öffentlich, expliziert, dass bzw. wie sie selbst

gerade zur Lösung ihres Problems beiträgt – auch wenn es (für Tini) nicht so aussieht. Mit ihrer Frage positioniert sich Tini demgegenüber selbst als Schülerin, die aufmerksam für die Arbeitsprozesse und die Probleme anderer ist, und die – über eine auf potenzielle Anfragen antwortende Mit-Zuständigkeit hinaus – stellvertretend für eine Mitschülerin deren Problem deutet. Violettas Problem erscheint aus dieser Perspektive allerdings nicht als Laptop, der nicht funktioniert, wie er soll, sondern als Leerstelle in ihrem Tun: Violetta fragt nicht um „Hilfe“, obwohl sie ein Problem hat. Tini zeigt sich mit ihrer Frage zudem als Schülerin, die „Hilfe“ anbietet, wenn sie in Aussicht zu stellen scheint, sich mit-zuständig für das Anbahnen der Weiterführung von Violettas stockenden Arbeitsprozess zu zeigen. Im Rahmen ihrer Situationsdeutung ruft Tini verschiedene Differenzkategorien auf, entlang derer sich ihre Selbstpositionierung von der Position, die sie Violetta eröffnet, unterscheidet: Erstens erscheint die Zuständigkeit von Schüler*innen für die eigene Progression auch die Deutung und Veröffentlichung von Problemen im eigenen Arbeitsprozess zu umfassen, so dass Mit-Zuständigkeit von Mitschüler*innen einzufordern ist, wenn dies für die Weiterführung der eigenen Progression erforderlich ist. Zweitens zeigen sich Schüler*innen – auf Anfrage – für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig. Drittens zeigen sich Schüler*innen auch mit-zuständig für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen, wenn sie das Tun anderer Schüler*innen beobachten, deuten und diese auf die Möglichkeit, sich helfen zu lassen, hinweisen – und damit ebenso wie mit einer potenziell sich anschließenden Bezugnahme der Problembearbeitung, dazu beitragen, dass ins Stocken geratene Arbeitsprozesse wieder in Gang kommen. Das Differenzverhältnis, das Tini demgemäß zwischen sich und Violetta konstituiert, entfaltet sich entlang der Kategorien Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit – Violetta erscheint als Schülerin, die sich nicht in angemessener Weise für die eigene Progression zuständig zeigt, Tini erscheint als Schülerin, die sich mit-zuständig zeigt, indem sie Violettas Arbeitsprozess beobachtet und deutet und die (Nicht-)Angemessenheit von Violettas Tun (vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Normativität) zur Sprache bringt. Insofern Tini dabei für sich auch in Anspruch nimmt, in engerer Weise an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet zu sein, als Violetta – ist die Differenzierung mit einer Wertzuschreibung verbunden: In ihr bildet sich eine Rangfolge zwischen den Schülerinnen aus, die jene hinsichtlich der Angemessenheit ihres Tuns unterscheidet – wenn nicht um „Hilfe“ nachzufragen als Ausdruck einer nicht angemessenen Ausrichtung an der Normativität des Unterrichts verstanden wird, ist in Violettas Positionierung durch Tini die Etablierung einer hierarchisierenden Relationierung eingelassen, innerhalb derer Violettas (nicht angemessenes) Tun weniger Wert zugewiesen wird, als Tinis Tun, das diese kontrastierend als an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet ausweist. Die Positionen beider Schülerinnen sind also voneinander unterschieden (Tini ist an der unterrichtlichen Normativität orientiert, Violetta ist dies nicht in angemessener Weise) und zugleich – klassifizierend, d. h. eine Hierarchie entwerfend – mit Blick auf den Wert, der ihnen angesichts der unterrichtlichen Normativität eingeschrieben ist, zueinander relationiert.

In ihrer Reaktion auf Tinis Frage, sie bejaht, scheint Violetta Tinis Situationsdeutung zu stützen und die Position, in die Tini sie gebracht hatte, zu übernehmen. Ohne dass es im Verlauf zu einer Absprache darüber kommt, wie Violetta ihr Problem deutet oder in welcher Weise Tini bei der Bearbeitung des Problems beteiligt sein könnte, entfaltet sich nun eine Bezugnahme zwischen beiden Schülerinnen, die in erster Linie durch Tinis Zugriff auf die technischen Artefakte, d. h. Laptop, Kabel und Buchse, gekennzeichnet ist, mit dem sie Violetta gleichsam vom Laptop abschirmt (*Tini [...] greift um den Laptop und prüft die Kabelanschlüsse, bedient den Laptop am Touchpad und versucht, die Internetverbindung zum Laufen zu bringen*). Tini scheint zu unterstellen, dass Violetta den Laptop nicht richtig verkabelt hat, wenn sie nun selbst die Verkabelung einer Prüfung unterzieht und den Laptop bedient – und legt damit eine weitere Differenzierung entlang des Kriteriums Wissen an: Violetta scheint (aus Tinis Perspektive) nicht (richtig) zu wissen, wie der Laptop zu verkabeln und/oder zu bedienen ist, während Tini sich als Schülerin zeigt, die um das richtige Vorgehen bei der Herstellung einer Internetverbindung weiß. Tini könnte explizieren, was sie tut, und so eine Bearbeitung des Nicht-Wissens, das sie Violetta zuschreibt, anbahnen, doch das tut sie nicht. Vielmehr scheint Tini darauf ausgerichtet, Violetta ins Arbeiten zu bringen, indem sie selbst die vorbereitende Praktik (Internetverbindung herstellen) übernimmt, ohne Violettas Arbeitsprozess prospektiv dahingehend abzusichern, dass Violetta selbst in die Lage kommt, die Technik richtig anzuschließen/zu bedienen. Und Violetta lässt Tini machen – sie setzt der Deutung von Tini keine alternative Positionierung entgegen, etwa indem sie über eine Problemexplikation eine Bearbeitung der Differenz (Nicht-)Wissen einleitet. Hierarchisierung und Asymmetrie in der Relation der Positionen beider Schülerinnen etablieren sich, insofern sich Tinis Deutungen durchsetzen und die Verfügungsgewalt über den Verlauf der Bezugnahme ebenso wie über Violettas Technik und über Violettas Tun (sie ist vom Zugriff auf den Laptop abgeschirmt) auf Tini übergeht.

Wenn Tini im Verlauf ihrer Auseinandersetzung mit Violettas Laptop ihr eigenes Problem mit der Technik der am Gruppentisch verbliebenen Lena gegenüber kommentiert (*„Lena, ich schaff’ das noch nicht mal selbst“*) adressiert Tini Lena als Beteiligte an der, der Initiierung der Bezugnahme vorangegangenen, Deutung von Violettas Tun: Tini und Lena, so scheint es, hatten sich über das Ausbleiben einer angemessenen Zuständigkeit für die eigene Progression aufseiten Violettas (ein Problem im Arbeitsprozess haben und nicht um „Hilfe“ nachfragen) verständigt und ihr Nicht-Wissen in Bezug auf etwas attestiert, das sich die beiden – oder mindestens Tini – als Wissen (richtiger Umgang mit der Laptop-Technik) zurechnen. Violetta erscheint, wenn Tini gewissermaßen ein Meta-Gespräch mit Lena weiterführt, von der Bezugnahme der beiden Schülerinnen Tini und Lena ausgeschlossen und in der Bezugnahme zu Tini geradezu als nicht ansprechbar.

Episode II

Wieder wendet Tini sich dem Laptop zu, tippt eine Weile auf das Touchpad und konstatiert schließlich: „Nee, geht nicht“. Tini fügt, zu Violetta gewandt, an: „Musst du woanders hingehen“, und kehrt zu ihrem Platz am Gruppentisch zurück. Als Violetta im Begriff ist den Laptop zusammenzuräumen, wird sie von Tini auf einen anderen Laptop-Arbeitsplatz an der Fensterwand hingewiesen: „Violetta, du kannst doch da hingehen. Violetta, hier wird ein Computer frei“. Tini deutet von ihrem Platz am Gruppentisch mit der Hand in den Raum – und Violetta folgt dem Wink, sie geht zu dem anderen Arbeitsplatz an den Regalen der Fensterfront, kehrt aber unverrichteter Dinge zurück – jemand anders sitzt dort.

Dass Tini im Folgenden weiterhin auf den Laptop bezogen bleibt, deutet darauf hin, dass sie an der eigenen Deutung, über Wissen hinsichtlich der richtigen Techniknutzung zu verfügen, festhält – dass sich schließlich keine Internetverbindung herstellen lässt, markiert sie demgemäß als Technikproblem („Nee, geht nicht“). Während sich dieser Sprechakt noch als Kommentierung des eigenen Tuns verstehen lässt, nimmt Tini gleichwohl in der Folge verbal die Bezugnahme zu Violetta wieder auf, wenn sie diese über einen – als alternativlos markierten – anstehenden Arbeitsschritt instruiert („Musst du woanders hingehen“). Wieder nimmt Tini Deutungshoheit für sich in Anspruch und verfügt mit dem Hinweis darauf, was Violetta tun *„muss“*, in gesteigerter Weise als zuvor über Violettas Tun: Tini hält Violetta nicht mehr nur davon ab, etwas mit dem Laptop zu tun, sondern fordert sie auf, etwas Bestimmtes zu tun – nämlich den Platz zu wechseln. Violetta erscheint damit, in gesteigerter Weise als zuvor, als Schülerin, die darauf hinzuweisen ist, wie sie sich in angemessener Weise für die eigene Progression zuständig zeigt; auch diese Deutung Tinis übernimmt Violetta, wenn sie nicht selbst weiter die Herstellung einer Internetverbindung anbahnt, sondern den Laptop zusammen zu räumen beginnt.

Während die Bezugnahme nun zunächst beendet erscheint (*Tini [...] kehrt zu ihrem Platz am Gruppentisch zurück*), setzt sie sich sodann nahezu anschlusslos fort, wenn Tini – wieder aus der Distanz und klassenöffentlich – von ihrem Platz aus weiterhin auf Violetta (bzw. deren Tun) einwirkt, indem sie – auch gestisch – auf einen freien Internetarbeitsplatz hinweist („Violetta, du kannst doch da hingehen. Violetta, hier wird ein Computer frei“). Dabei zeigt Tini sich in leicht veränderter Weise als zuvor dafür mit-zuständig, Violetta ins Arbeiten zu bringen, wenn sie mit dem *„freien Computer“* einen Arbeitsplatz in Aussicht stellt, an dem möglicherweise keine Internetverbindung mehr zu etablieren ist, so dass auch ein, über den Hinweis auf den Arbeitsplatz hinaus gehender, Beitrag vonseiten Tinis (d. h. die Internetverbindung herzustellen) nicht nötig erscheint. Wieder übernimmt Violetta Tinis Deutung (*sie geht zu dem anderen Arbeitsplatz an den Regalen der Fensterfront*) – Tinis Hinweis erweist sich jedoch als nicht weiterführend, wenn der Arbeitsplatz bereits besetzt ist (*jemand anders sitzt dort*).

Episode III

Nun kommt Tini wieder an die Fensterfront, sie verweist Violetta auf einen weiteren Platz an einem anderen Regal: „Violetta, du könntest hier hingehen mit dem Laptop“. Auch diesem Wink folgt Violetta – sie bringt den Laptop mit und verkabelt ihn. Dabei beobachtet Tini sie; Tini fragt: „Schaffst du’s?“. Tini nimmt Violetta das Kabel aus der Hand und übernimmt das Verkabeln selbst. Violetta geht und kommt kurz darauf mit ihrem Stuhl in den Händen, auf dem ihr Material liegt, zurück. Dann setzt sie sich vor den Laptop, während Tini weiter versucht, diesen zum Laufen zu bringen – „Wieso geht dis nicht?“, scheint sich Tini währenddessen selbst zu fragen. Nach einer Weile gibt Tini auf, sie richtet sich auf und deutet auf einen weiteren Platz an der Fensterfront, dabei sagt sie zu Violetta: „Geh einfach dann, wenn der fertig ist, an den Computer, ja?“ und geht. Violetta versucht es weiter: Sie hantiert an den Kabeln. Kurz darauf kommt Tini wieder dazu und beobachtet, was auf dem Bildschirm des Laptops passiert, sie prüft die Kabel vom Laptop und geht wieder.

Das Muster der Bezugnahme setzt sich fort: Tini gibt Violetta vor, was zu tun ist („Violetta, du könntest hier hingehen mit dem Laptop“), und Violetta befolgt Tinis Weisung (Violetta [...] bringt den Laptop mit und verkabelt ihn). Tini beobachtet Violettas Tun, sie greift – wenn sie Nicht-Wissen aufseiten Violettas deutet – ohne auf eine Antwort auf ihre Frage („Schaffst du’s?“) abzuwarten ein (Tini nimmt Violetta das Kabel aus der Hand und übernimmt das Verkabeln selbst) und bearbeitet die gedeutete Wissensdifferenz nicht. Tini instruiert Violetta darüber, was zu tun ist („Geh einfach dann, wenn der fertig ist, an den Computer, ja?“) – doch in diesem Moment scheint Violetta eine gegenläufige Deutung einzubringen, wenn sie sich weiterhin selbst für die Verkabelung des Laptops zuständig zeigt (Violetta [...] hantiert an den Kabeln). Diese Selbstpositionierung wird von Tini allerdings nicht übernommen, wenn sie weiterhin beobachtend auf Violetta (und ihr Tun) Bezug nimmt und über Technik und Verlauf des Geschehens (Kurz darauf kommt Tini wieder dazu und beobachtet, was auf dem Bildschirm des Laptops passiert, sie prüft die Kabel vom Laptop) verfügt. Dass Tini in der Folge geht, ohne etwas zu sagen, kann als Verweis auf das bereits etablierte Positionengefüges verstanden werden, innerhalb dessen Violetta nicht im engeren Sinne als ansprechbar erscheint, sondern über (zuweilen wortlose) Verweise in ihrem Tun dirigiert wird: Wenn Tini geht, markiert sie, dass eine weitere Auseinandersetzung mit dem Laptop nicht erfolgversprechend ist.

Episode IV

Violetta räumt den Laptop zusammen und bringt ihn in den Nebenraum, holt ihre Arbeitsmaterialien von dem Arbeitsplatz am Regal und setzt sich an ihren Platz am Gruppentisch. Tini und Lena, die dort schon sitzen, unterhalten sich. Tini sagt: „Was kann ich denn jetzt machen? Ich bin fertig mit meinem Thema. Ich könnte dis üben“, und Lena schlägt vor: „Du kannst ein DIN-A3-Plakat machen“, doch Tini antwortet: „Aber gerade heute hat Frau Stabl gesagt, wir sollen nicht immer ’n Plakat machen“. Dann verlässt Violetta den Tisch in Richtung Max, der mit einem Laptop an einem Regal-Arbeitsplatz an der Fensterfront sitzt. Er sei noch nicht fertig,

sagt Max zu Violetta und diese fragt: „Kann ich danach ran?“ – Max bejaht. Dann geht Violetta wieder zu ihrem Platz am Gruppentisch; etwa sieben Minuten sprechen die Schülerinnen am Tisch miteinander, auch eine weitere Schülerin kommt dazu. Violetta beteiligt sich, wirkt dabei aber verhalten; sie lässt den Blick schweifen, liest in ihrem Hefter, ordnet ihre Materialien, heftet einzelne Blätter aus und wieder ein – bis sie irgendwann ihre gefalteten Arme auf ihrem Materialstapel ablegt. Plötzlich fragt Lena Violetta: „Willst du nicht arbeiten?“ und Violetta antwortet: „Ja, aber ich warte noch auf den Computer“ – doch Lena insistiert: „Dann guck, ob der andere da noch is“. „Ja, aber ich hab’ ja schon versucht, das geht ja nich“, antwortet Violetta und Lena setzt nach: „Aber vielleicht is’ da ein anderer Computer“. Nach einer kurzen Pause fügt sie hinzu: „Vielleicht lag dis einfach an dem Computer“. Violetta wendet noch ein: „Ich hab’ schon zwei ausprobiert“ – und gibt dann auf, langgezogen sagt sie: „Na schööön“. Violetta geht in den Nebenraum, holt von dort ein LAN-Kabel und geht dann zum großen Schrank in der Ecke des Klassenraums – doch der Schrank lässt sich nicht öffnen. Erneut kehrt Violetta zu ihrem Platz am Gruppentisch zurück; sie setzt sich.

Tinis wortloser Hinweis auf das (nicht zu lösende) Technikproblem wird von Violetta übernommen, die nicht weiter versucht, die Internetverbindung zum Laufen zu bringen, sondern die Artefakte, mit denen sie ihre Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben vorbereitet hatte, wegräumt und sich an den Gruppentisch setzt, an dem sie mit Tini und Lena ihren Platz hat. In das Gespräch am Tisch bringt Violetta sich nicht ein. In dem, was Tini sagt („Was kann ich denn jetzt machen? Ich bin fertig mit meinem Thema. Ich könnte dis üben“), lässt sich dennoch (auch) als Verweis auf das zuvor konstituierte Differenzverhältnis zwischen Tini und Violetta lesen, das beide entlang ihrer (nicht) angemessenen Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität unterschieden hat: Tini zeigt sich als Schülerin, die auf ihre Progression bezogen ist und an der unterrichtlichen Normativität ausgerichtet ist, wenn sie in Anschlag bringt, dass (immer) etwas zu tun ist, und dabei auch markiert, dass sie in der Bezugnahme zu Violetta ihren eigenen Arbeitsprozess nicht unterbricht – Tini ist „fertig“.

Violetta zeigt sich gleichwohl ebenfalls auf die eigene Progression ausgerichtet, wenn sie, ihren Platz am Gruppentisch verlassend, erneut dazu ansetzt, sich einen Internet-Arbeitsplatz zugänglich zu machen und prospektiv bei Max einen Anspruch auf den Laptop anmeldet, den jener im Moment noch nutzt („Kann ich danach ran?“). An ihrem Platz am Gruppentisch zeigt sich Violetta danach beschäftigt (*[S]ie ordnet ihre Materialien, heftet einzelne Blätter aus und wieder ein*), wie um die Wartezeit – bis Max den Laptop freigibt – angemessen zu nutzen. Zu warten scheint Violetta damit als Praktik der (vorbereitenden) Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben zu verstehen – so dass die Unterrichtszeit als eine erscheint, in der Schüler*innen bisweilen darauf warten, sich mit ihren Aufgaben auseinanderzusetzen.

Diese Selbstpositionierung Violettas wird von Lena jedoch im weiteren Verlauf der Situation infrage gestellt, wenn sie Violetta zum Arbeiten auffordert („Willst du nicht arbeiten?“). Violetta wird in Lenas Frage als Schülerin antizipiert, die arbeiten

(*„wollen“*) sollte, aber nicht *„arbeitet“* – oder nicht *„arbeiten will“*. Lena scheint die Unterrichtszeit also kontrastierend zu Violetta als Situation zu deuten, in der sich Schüler*innen für die eigene Progression zuständig zeigen, indem sie arbeiten (wollen), so dass zu warten als Praktik, die die Aufgabenbearbeitung vorbereitet, nur eingeschränkt angemessen erscheint – etwa für einen bestimmten Zeitraum. Lenas Frage impliziert, analog zur Frage Tinis zu Beginn der Situation (*„Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“*), dass Violettas Tun der Normativität der Unterrichtszeit entgegensteht, so dass ihr die (nicht angemessene) Ausrichtung auf die eigene Progression ins Gedächtnis zu rufen ist. Auch dieser Verweis auf die unterrichtliche Normativität setzt einen Beobachtungsvorgang voraus, in dessen Rahmen Lena Violettas Tun, d. h. das Verweilen in der Praktik des Wartens, als Problem in Violettas Arbeitsprozess und deren Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität diagnostiziert hat. Lena zeigt sich damit als Schülerin, die aufmerksam für die Arbeitsprozesse anderer Schüler*innen ist, und die stellvertretend für eine Mitschülerin deren Problem deutet, nämlich dass Violetta nicht *„arbeitet“* (oder arbeiten *„will“*), obwohl sie arbeiten (*„wollen“*) soll. Lenas Frage erscheint demgemäß in der Explikation von Violettas Problem (nicht arbeiten bzw. nicht arbeiten wollen) als Anzeigen von Mit-Zuständigkeit für die Anbahnung der Weiterführung des Arbeitsprozesses von Violetta – als Mit-Zuständigkeit wäre dabei zu verstehen, Schüler*innen auf ihr nicht angemessene Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität hinzuweisen. Im Rahmen dieser Situationsdeutung ruft Lena verschiedene Differenzkategorien auf, entlang derer sich ihre Selbstpositionierung von der Position, die sie Violetta eröffnet, unterscheidet: Erstens erscheint die Ausrichtung an der Normativität der Unterrichtszeit, d. h. der Zuständigkeit von Schüler*innen für die eigene Progression, angemessene Praktiken (arbeiten) und weniger angemessene (oder nur für einen bestimmten Zeitraum angemessene) Praktiken (warten) zu umfassen, so dass Violettas Tun (in der Deutung ihrer Mitschülerin Lena) als Ausdruck eines fehlenden Wissens um die Angemessenheit verschiedener Praktiken in Referenz auf die Normativität der Unterrichtszeit erscheint. Entlang des Kriteriums (Nicht-)Wissen wird dabei eine Differenz zwischen solchen Schüler*innen, die in der Unterrichtszeit *„richtig“* arbeiten, und solchen eingesetzt, die dies nicht in angemessener Weise tun, wenn sie warten. Zweitens zeigen sich Schüler*innen mit-zuständig für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen, wenn sie das Tun anderer Schüler*innen beobachten, deuten und diese auf ein Problem, hier: ein Nicht-Wissen um angemessene Praktiken, hinweisen – und damit ebenso wie mit einer potenziell sich anschließenden Bezugnahme der Problembearbeitung, dazu beitragen, dass ins Stocken geratene Arbeitsprozesse wieder in Gang kommen, d. h. Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet sind. Damit konstituiert sich ein Differenzverhältnis zwischen Lena und Violetta, das diese entlang von Zuständigkeit/Mit-Zuständigkeit und (Nicht-)Wissen (um angemessene Praktiken) unterscheidet: Violetta erscheint als Schülerin, die sich – wenn sie nicht um die Angemessenheit von Praktiken weiß – nicht in angemessener Weise für die eigene Progression zuständig zeigt,

Lena erscheint als Schülerin, die sich mit-zuständig zeigt, indem sie – auf die unterrichtliche Normativität verweisend – die richtige Praktik (arbeiten) sowie die (Nicht-)Angemessenheit von Violettas Tun (warten, nicht arbeiten) anspricht, und dabei vielleicht auf eine dahinter liegende Haltung (nicht arbeiten ‚wollen‘) verweist. Violetta scheint nun aufgerufen, zu Lenas Deutung Stellung zu beziehen und sich – stimmt sie zu – dazu zu bekennen, nicht zu arbeiten (bzw. nicht arbeiten zu wollen), oder – weist sie Lenas Aufforderung zurück – zu erklären, inwiefern ihr Tun als, an der unterrichtlichen Normativität gemessen, richtig zu verstehen ist. Auch Lena zeigt sich damit, ähnlich wie zuvor Tini, in engerer Weise an der Normativität der Unterrichtszeit orientiert, als Violetta – auch hier könnte sich eine Hierarchie zwischen den Positionen beider Schülerinnen anbahnen, die beide in eine Rangfolge (hinsichtlich ihrer Orientierung an unterrichtlichen Normen) einordnet, in der Lenas Position mehr Wert zugewiesen würde, als der Position Violettas.

Violetta zeigt sich an der Normativität, die Lena entworfen hat, orientiert, wenn sie zunächst anzeigt, dass sie arbeiten will, und sodann das Warten als erforderliche Praktik kennzeichnet („Ja, aber ich warte noch auf den Computer“). Lena beharrt jedoch auf ihrer Deutung, nach der Warten nicht als angemessene Praktik erscheint, wenn sie expliziert, was Violetta stattdessen tun soll, um nicht zu warten – nämlich den Laptop, den sie zuvor genutzt hatte, erneut zu nutzen („Dann guck, ob der andere da noch is“). Violettas Hinweis auf das Technikproblem ist als erneuter Versuch zu lesen, ihr Warten zu legitimieren („Ja, aber ich hab’ ja schon versucht, das geht ja nich“), doch auch dies lässt Lena nicht gelten, wenn sie einen Gerätewechsel als alternative Option benennt („Aber vielleicht is’ da ein anderer Computer“) – dabei scheint Lena in Rechnung zu stellen, dass nicht Violettas Nicht-Wissen in Bezug auf die Technik, das ihr zuvor von Tini und Lena deutend unterstellt worden war, das Problem ist, sondern eben ein Technikproblem (das, worauf auch Tini verwiesen hatte, von Schüler*innen nicht zu beheben ist) vorlag, das durch einen Gerätewechsel zu umgehen ist („Vielleicht lag dis einfach an dem Computer“).

Während Violetta nun zunächst darauf zu beharren scheint, dass zu warten angesichts der fehlerhaften Technik alternativlos ist („Ich hab’ schon zwei ausprobiert“), scheint sie zuletzt doch Lenas Deutung zu übernehmen; sie beendet ihr Warten, wenn sie sich auf die Suche nach einem Laptop macht (*Violetta geht in den Nebenraum, holt von dort ein LAN-Kabel und geht dann zum großen Schrank in der Ecke des Klassenraums*). Ihre Suche bleibt gleichwohl erfolglos, denn Violetta scheint einem anders gelagerten Technikproblem gegenübergestellt (*doch der Schrank lässt sich nicht öffnen*), das sie nicht bearbeitet; vielmehr scheint Violetta zum Warten zurück zu kehren (*Erneut kehrt Violetta zu ihrem Platz am Gruppentisch zurück; sie setzt sich, das LAN-Kabel auf dem Schoß*).

Episode V

Lena wendet sich an Violetta, sie sagt: „Musste einfach zum Lehrer gehen“. „Ja, aber Frau Stabl ist doch nich' hier“; antwortet Violetta, und Lena setzt nach: „Ja, den Schlüssel hat ja auch nur Frau Stabl“. Lena zeigt in den Raum, Violettas Blick folgt ihr, und Lena führt aus: „Frau Schneider und Frau Lachmann nich', ne? Weil's ja immer nur einen Schlüssel von einer Art gibt, ne?“. Lena schaut Violetta durchdringend an, dann fragt sie: „Habt ihr etwa nur einen Wohnungsschlüssel zuhause?“. Als Violetta bejaht, lacht Lena. Lena und Tini erzählen, wie viele Wohnungsschlüssel es bei ihnen zuhause gibt, und Violetta sagt schließlich: „Ach, doch, wir haben vier“. Dann rät Lena Violetta: „Na siehste, dann geh doch einfach zu Frau Schneider und fragst, ob die dir den Schlüssel geben kann“. Violetta steht auf und geht zu Frau Schneider, die an einem Gruppentisch im Klassenraum sitzt; sie bekommt den Schlüssel und geht dann wieder zum Schrank – der sich als leer erweist. Dann kehrt sie zu ihrem Platz am Gruppentisch zurück und Tini, die sie wohl beobachtet hatte, sagt: „Den Schlüssel musst du wieder zurückbringen“ – Lena lacht. „Ach so“, sagt Violetta; dann kehrt sie zum Schrank zurück, zieht den Schlüssel ab und gibt ihn der Lehrerin. Am Tisch angekommen, fragt Lena, die Violetta wohl auch beobachtet hatte: „Hast du abgeschlossen wenigstens?“. Violetta bejaht und Lena sagt: „Gut“. Tini kommentiert: „Sonst kommt nachher, hab' ich nicht gewusst“. Am Tisch wenden sich die Schülerinnen einem anderen Thema zu und bald machen sie sich bereit, den Klassenraum für die Pause zu verlassen.

Wieder setzt sich das Muster der Bezugnahme fort: Lena beobachtet Violettas Tun und verfügt darüber, was Violetta tun *musst* („Musste einfach zum Lehrer gehen“), Violetta tut, was man ihr sagt, und Lena und Tini deuten die Angemessenheit von Violettas Tun. Violetta erscheint dabei zunehmend als Schülerin adressiert, deren Freiheitsgrade bei der Gestaltung ihres Tuns stark eingeschränkt sind und die geradezu ‚nichts‘ von dem zu wissen scheint, was für Lena und Tini auf der Hand liegt – nämlich, dass und welche Lehrpersonen anzusprechen²²³ sind, und wie Schüler*innen verantwortungsbewusst mit Schlüsseln und Schränken umgehen. Während von Tini und Lena zuvor noch Wissens-Differenzen zwischen den Schülerinnen geltend gemacht wurden, die diese graduell voneinander unterschieden (und in einer Bearbeitung potenziell zu egalisieren wären), konturiert sich im Verlauf der Situation Violettas Position als Schülerin weiter aus, die nicht nur versäumt, sich an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet zu zeigen, und nicht weiß, wie Technikprobleme zu beheben sind, sondern insgesamt nicht zu wissen scheint, was im Unterricht angemessen ist zu tun; diese Position steht den Positionen Lenas und Tinis konträr (nicht graduell different) gegenüber, insofern eine binäre Unterscheidung wirksam wird, die die Schülerinnen danach unterscheidet, ob sie (nicht) wissen, wie etwas im Unterricht zu tun ist. Die kleinschrittigen Anweisungen, die vonseiten Tinis („Den Schlüssel musst du wieder zurückbringen“) und Lenas („Hast du abgeschlossen wenigstens?“)

²²³ Auch an dieser Stelle wird Violetta unterstellt, dass sie Probleme in ihrem Arbeitsprozess nicht als solche wahrzunehmen scheint bzw. sich nicht, so wie es die Normativität der Unterrichtszeit nahelegt, bei Problemen an Mitschülerinnen oder Lehrpersonen wendet.

an Violetta herangetragen werden, scheinen dabei zunehmend nur noch darauf abzu zielen, überhaupt eine Tätigkeit aufseiten Violettas zu erzeugen und abzusichern, dass Violettas Tun der Normativität der Unterrichtszeit entspricht. Und wenn Tini in ihrem abschließenden Kommentar gleichsam prospektiv eine Selbstpositionierung Violettas als Nicht-Wissende zitiert („*Sonst kommt nachher, hab' ich nicht gewusst*“), scheint sie für sich in Anspruch zu nehmen, Violettas Tun nicht nur deuten, sondern auch Violettas zukünftiges Tun prognostizieren zu können – Violettas Position scheint über den Verlauf der Bezugnahme (oder bereits zuvor) in einer Weise verfestigt worden zu sein, die die Schülerinnen zueinander in konträre Positionen einordnet und die eine Transformation des Positionengefüges zwischen den Schüler*innen kaum noch zu ermöglichen scheint.

Figuration: Um Hilfe bitten – Die ‚richtigen‘ Personen fragen

Die Analyse der Schlüsselszene „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“ zeigt, dass die Unterrichtsphase von den Schüler*innen als eine gedeutet wird, in der sie sich (vorbereitend) auf die Bearbeitung ihrer Aufgaben beziehen. Während Schüler*innen demgemäß als Subjekte intelligibel erscheinen, die sich in Praktiken des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben eingebunden zeigen, macht die Analyse auch darauf aufmerksam, dass sich Schüler*innen in der Unterrichtszeit den Arbeitsprozessen ihrer Mitschüler*innen zuwenden, in beobachtenden und deutenden Praktiken Rückschlüsse über das (Nicht-)Wissen und die (Angemessenheit der) Orientierung ihrer Mitschüler*innen an der Normativität des Unterrichts ziehen und vor dem Hintergrund ihrer Deutungen Bezugnahmen zu Mitschüler*innen initiieren, in denen sie ihre Deutungen explizieren und sich dafür mit-zuständig zeigen, diese Schüler*innen auf das ‚richtige‘ Arbeiten zu verpflichten. Anders gewendet heißt das auch: Schüler*innen werden in ihrem unterrichtlichen Tun von ihren Mitschüler*innen beobachtet, ihr Tun wird gedeutet und sie werden in Bezugnahmen involviert, in denen sie auf das ‚richtige‘ Arbeiten verpflichtet werden. In der sich etablierenden Bezugnahme treten die Schüler*innen in Praktiken des Beobachtens und beobachtet Werdens, des Deutens und gedeutet Werdens, des Offenlegens von Deutungen und des Stellung Beziehens zu Deutungen sowie des Instruierens darüber, was zu tun ist, und des Befolgens von Instruktionen in Positionen ein, die zueinander asymmetrisch relationiert sind – insbesondere mit Blick auf die ungleiche Verteilung der Möglichkeiten, eigene Deutungen durchzusetzen und den Verlauf der Situation zu gestalten, d. h. über das eigene Tun zu verfügen.

In der Analyse des Geschehens um die Schülerinnen Violetta und Tini wurde rekonstruiert, wie die Schülerin Tini klassenöffentlich eine Bezugnahme zu Violetta initiiert, innerhalb derer sie Violetta auf die Normativität der Unterrichtszeit verpflichtet: Violetta soll, angesichts ihres (von Tini unterstellten) stockenden Arbeitsprozesses, die Mit-Zuständigkeit ihrer Mitschüler*innen einfordern, d. h. um „Hilfe“ bitten. Mit Referenz auf die Normativität der Unterrichtszeit (Schüler*innen zeigen sich in der Arbeitszeit zuständig für die eigene Progression und wenden sich

– bei Problemen im Arbeitsprozess – mit dem Ansinnen an ihre Mitschüler*innen, das Problem zu bearbeiten) erscheint das Ausbleiben einer Anfrage um Mit-Zuständigkeit aufseiten Violettas als Tun, das nicht angemessen ist. Für die Arbeitszeit lässt sich damit eine Normativität beschreiben, in der Schüler*innen aufgefordert sind, sich für die eigene Progression zuständig zu zeigen; sich für die eigene Progression zuständig zu zeigen bedeutet jedoch auch, Mitschüler*innen für die Bearbeitung von Problemen im eigenen Arbeitsprozess mit-zuständig zu machen. Schüler*innen, die Probleme in ihren Arbeitsprozessen nicht ‚richtig‘ deuten, oder nicht ‚richtig‘ auf Probleme reagieren (etwa, indem sie keine Mit-Zuständigkeit erfragen), erscheinen nicht in angemessener Weise an der Normativität des Unterrichts orientiert.

Dabei wird der Deutung Tinis vonseiten Violettas keine alternative Deutung entgegen gesetzt, vielmehr konstituiert sich im Verlauf der Bezugnahme ein Positionengefüge, das beide Schülerinnen zunächst entlang der Kategorien Zuständigkeit und Mit-Zuständigkeit in ein Differenzverhältnis einordnet, in dem Violetta als Schülerin erscheint, die sich nicht angemessen für die eigene Progression zuständig zeigt (insofern sie keine Hilfe einfordert), und Tini als Schülerin erscheint, die Violettas Tun ‚richtig‘ deutet und sich mit-zuständig für die Ausrichtung Violettas an der unterrichtlichen Normativität zeigt. In dieses Differenzverhältnis wird im Verlauf der Bezugnahme eine weitere Kategorie, (Nicht-)Wissen, eingezogen, die Violetta hinsichtlich der Frage, wie Laptops ‚richtig‘ einzurichten sind, als Nicht-Wissende und Tini als Wissende zueinander konstellierte. Schüler*innen zeigen sich also in der Unterrichtszeit gleichwohl auch aufgefordert, die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen abzusichern, indem sie diese beobachten und deuten – und sich, auch ungefragt und klassenöffentlich, mit-zuständig für die Bearbeitung von Problemen in Arbeitsprozessen anderer Schüler*innen zeigen. Für die Unterrichtszeit lässt sich also eine Figuration beschreiben, in der Schüler*innen in Praktiken des (gegenseitigen) Beobachtens und Deutens von Arbeitsprozessen miteinander verbunden sind.

In der Position der (um das ‚richtige‘ Arbeiten) Wissenden nimmt Tini für sich Deutungshoheit (über Violettas Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität und über Violettas Wissen) für sich in Anspruch und verfügt über Violettas Tun, indem sie sich in Praktiken einbringt bzw. Praktiken übernimmt, die Violettas Arbeitsprozess vorbereiten (bspw. die Technikinstallation oder das Auffinden eines Internet-Arbeitsplatzes). Dabei legt Tini jedoch nicht offen, wie etwas zu tun ist, sondern gibt vor, was zu tun ist, so dass es weniger um die Bearbeitung der von Tini gedeuteten Wissensdifferenz zu gehen scheint (bspw. wie eine Internetverbindung einzurichten ist), sondern eher darum, Violetta an der Normativität der Unterrichtszeit auszurichten und sie ins Arbeiten zu bringen. In der Position derer, die sich nicht in angemessener Weise für die eigene Progression zuständig zeigt und über (zu) wenig Wissen hinsichtlich der Vorbereitung ihres unterrichtlichen Arbeitens verfügt, erscheint Violetta demgegenüber als Schülerin, die mit Aussicht darauf, dass ihr *geholfen* wird, die Verfügung über ihr Material und ihr Tun an Tini übergibt, und befolgt, was ihr zu tun aufgetragen wird. Als Probleme werden in

Praktiken, in denen sich Schüler*innen für das Tun anderer mit-zuständig zeigen, über Störungen des Arbeitsprozesses im engeren Sinne (bspw.: es fehlt an Wissen, um eine Aufgabe allein zu bearbeiten) hinaus also auch Orientierungen an der Normativität der Unterrichtszeit thematisch – und zum Ausgangspunkt von Bezugnahmen, in denen die (Nicht-)Angemessenheit der Orientierung an der unterrichtlichen Normativität bearbeitet wird, indem Schüler*innen Deutungshoheit und Verfügungsgewalt über das Tun anderer Schüler*innen für sich in Anspruch nehmen und diese an der Normativität des Unterrichts ausrichten.

Auch in der Bezugnahme zwischen Lena und Violetta wird die Angemessenheit von Violettas Tun verhandelt: Violetta soll, angesichts ihres (von Lena unterstellten) stockenden Arbeitsprozesses, nicht warten, sondern „arbeiten“. Mit Referenz auf die Normativität der Unterrichtszeit (Schüler*innen zeigen sich in der Arbeitszeit für die eigene Progression zuständig) erscheint das – von Lena als zu lang diagnostizierte – Verweilen in der Praktik des Wartens aufseiten Violettas als Tun, das nicht angemessen ist. Dabei wird auch in dieser Bezugnahme der (Fremd-)Deutung ihres Tuns gegenüber von Violetta keine alternative Deutung durchgesetzt; auch zwischen Violetta und Lena konstituiert sich ein Positionengefüge, in dem Lena Deutungshoheit und Verfügungsmacht für sich beansprucht und Violetta – entlang des Kriteriums (Nicht-)Wissen um die ‚richtigen‘ Praktiken – als Schülerin erscheint, die nicht um die angemessenen Praktiken in der Unterrichtszeit weiß, wenn sie wartet, statt sich aktiv auf die Suche nach einem funktionierenden Laptop zu machen. Auch in dieser Bezugnahme gibt Lena Violetta kleinschrittig vor, was zu tun ist – und Violetta tut, was Lena ihr aufträgt.

Über die Bezugnahmen zwischen Violetta, Tini und Lena hinweg verfestigt sich zunehmend eine Position, auf der Violetta – konträr zu ihren Mitschülerinnen – als Schülerin erscheint, der basales Wissen darum fehlt, wie Unterricht – d. h. das Arbeiten an Aufgaben – funktioniert; die Positionen der Schülerinnen unterscheiden sich also nicht graduell hinsichtlich der Kategorie Wissen, sondern sind binär unterschieden. Dieses ‚know how‘ (vgl. Kapitel 3.1.1) ist gleichwohl als relevante Voraussetzung zu verstehen, um die eigene Progression voranzubringen; während Teile dieses Wissens (bspw. dass und bei wem man um Mit-Zuständigkeit anfragt, bei wem man sich einen Schlüssel besorgt, oder dass man Schränke abschließt) expliziert werden, werden andere Elemente (bspw. wie man einen Internet-Arbeitsplatz findet) sprachlich und verbal oder gestisch als Aufforderungen eingebracht, etwas Bestimmtes zu tun, oder bleiben unkommentiert und sind dadurch allenfalls durch genaue Beobachtung zu erfassen (bspw. wie man am Laptop eine Internetverbindung einrichtet). Die Praktiken, in denen Tini und Lena auf Violettas Tun zugreifen, erscheinen demgemäß weniger an der Bearbeitung einer Wissensdifferenz hinsichtlich von Praktiken der (vorbereitenden) Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben ausgerichtet, sondern vielmehr darauf, Violetta auf die Normativität der Unterrichtszeit zu verweisen und sie in Tätigkeiten einzubinden, die dieser Normativität entsprechen. In Praktiken des Beobachtens und Deutens, des Hinweisens (auf unterrichtliche Normen) und Anweisens (angemessenen Tuns)

bearbeiten also Schülerinnen die Orientierung einer anderen Schülerin an der Normativität des Unterrichts und binden diese in kleinschrittiger Anleitung in Praktiken ein, in denen sie auf angemessene Weise beschäftigt ist – hinter diese Praktiken tritt die Bearbeitung von Wissensdifferenzen zurück.

Bezugnahmen, in denen Schüler*innen einander auf ein Tun verpflichten, das in der Normativität der Unterrichtszeit angemessen erscheint, begleiten – das zeigt die Analyse dieser Schlüsselszene – die Arbeitszeit der Schüler*innen. In beobachtenden, deutenden, auf die unterrichtliche Normativität hinweisenden und bestimmte Tätigkeiten anweisenden Praktiken sowie in Praktiken des beobachtet und gedeutet Werdens, des Bekennens zur unterrichtlichen Normativität und des Befolgens von Anweisungen richten Schüler*innen einander an der Normativität des Unterrichts aus, so dass die Ordnung des Unterrichts – bei festgestellten Abweichungen einzelner Schüler*innen – gewahrt bleibt. Dabei etabliert sich in der zunächst dyadisch, dann triadisch organisierten Bezugnahme zwischen den Schülerinnen Violetta, Tini und Lena ein Positionengefüge, in dem die beteiligten Schülerinnen asymmetrisch und hierarchisch zueinander relationiert sind: Die Positionen der Schülerinnen Tini und Lena sind dadurch charakterisiert, dass sie Violettas Tun beobachten und als Ausdruck einer nicht angemessenen Ausrichtung an der Normativität des Unterrichts deuten, von der ausgehend sie Violetta anleitend in Praktiken einbinden, die sie als angemessen markieren (bspw. sich helfen lassen, einen Internet-Arbeitsplatz einrichten oder finden, arbeiten). Demgegenüber konturiert sich Violettas Position darüber, dass sie Deutungen ihrer Mitschülerinnen übernimmt und sich von jenen in ihrem Tun anleiten lässt. Während also Tini und Lena für sich Deutungshoheit und Verfügungsgewalt in Anspruch nehmen, sind Violettas Möglichkeiten, ihr Tun zu deuten und über ihr Tun (und ihr Material) zu verfügen, sehr eingeschränkt. In Praktiken des Ausrichtens einer Schülerin an der unterrichtlichen Normativität durch andere Schülerinnen sind die Beteiligten demgemäß in Relationen zueinander positioniert, die sich entlang des Kriteriums (Nicht-)Wissen um die ‚richtigen‘ Praktiken unterrichtlichen Arbeitens ausbilden und eine Asymmetrie dahingehend etablieren, wer Deutungshoheit und Verfügungsmacht über das Tun anderer für sich behaupten kann. Eine weitere Differenz zwischen den Positionen der Schülerinnen bildet sich über Zuschreibungen einer (nicht) angemessenen Orientierung an der unterrichtlichen Normativität aus, die eine hierarchisierende Rangfolge zwischen Violetta, Tini und Lena einsetzt: In dieser Rangfolge sind Tini und Lena als Schülerinnen positioniert, die sich der Normativität des Unterrichts verpflichtet zeigen und über die ‚richtige‘ Art und Weise, sich für die eigene Progression zuständig zu zeigen, wissen, während Violettas Position darüber bestimmt ist, dass ihr eben die ‚richtige‘ Orientierung an der unterrichtlichen Normativität abgesprochen wird; den eigenen Arbeitsprozess nicht als problematisch zu deuten bzw. nicht bei Mitschüler*innen (oder Lehrpersonen) um eine (Mit-)Zuständigkeit bei der Bearbeitung von Problemen im Arbeitsprozess nachzusuchen erscheint dabei ebenso als nicht angemessen, wie (zu lange) darauf zu warten, mit der Arbeit an den unterrichtlichen Aufgaben zu beginnen. Wenn es richtig ist, um „Hilfe“ zu fragen

und zu „arbeiten“, ist nicht um „Hilfe“ zu fragen und zu warten, statt zu „arbeiten“ nicht richtig, so dass Violettas Positionierung durch Tini und Lena auch als Einsetzen einer hierarchischen Relation zu verstehen ist, innerhalb derer Violettas Tun, kontrastierend zum Tun Lenas und Tinis, als nicht richtig bzw. nicht angemessen gewertet, d. h. klassifiziert, wird. In den Praktiken, in denen die Schülerinnen das Tun einer anderen Schülerin an der Normativität der Unterrichtszeit messen, fallen also Differenzierungen und Klassifikationen zusammen: Das Maß der Ausrichtung auf die unterrichtliche Normativität setzt hierarchisierend Rangfolgen zwischen den Schülerinnen ein, die mit der Zuschreibung von Wert (richtig-falsch) verbunden sind.

Mit Blick auf das Subjektivationspotenzial, das sich im rekonstruierten Adressierungsgeschehen für die beteiligten Schülerinnen eröffnet, lässt sich festhalten, dass sich Tini und Lena – im Kontrast zu Violetta – als Schülerinnen erfahren können, die das Tun einer anderen Schülerin beobachten und deuten, die (mehr) wissen – auch in Bezug darauf, was angesichts der unterrichtlichen Normativität angemessen ist, zu tun – und die machtvoll auf das Tun Violettas einwirken können. Demgegenüber mag sich Violetta über den Verlauf der Situation hinweg zunehmend in ihren Möglichkeiten, das eigene Tun und Wissen zu deuten und über das eigene Tun zu verfügen, eingeschränkt erfahren. Insbesondere das – ihr von Tini gegen Ende der Bezugnahme zugeschriebene – Zitat verweist auf das performative Potenzial, das der fortlaufenden Durchsetzung von Deutungen aufseiten Tinis und Lenas innewohnt: Das Wissen, das in den Deutungen beider Schülerinnen über Violetta emergiert und sich verfestigt, wird dazu herangezogen, prospektiv Violettas Tun zu prognostizieren, so dass eine Transformation des Positionengefüges kaum noch möglich erscheint.

Nicht unerwähnt bleiben soll schließlich, dass sich in der Situation, die sich etwa über eine halbe Stunde der Unterrichtszeit erstreckt, keine der beiden Lehrpersonen für die Anbahnung von Violettas Arbeitsprozess zuständig zeigt. Dass Violetta *geholfen* wird, wurde von Tini veröffentlicht. Auch Violettas verschiedene Wege durch die Räume und zwischen den Arbeitsplätzen sind visuell, insbesondere auch in der Auseinandersetzung mit den technischen Artefakten, als Praktiken des Vorbereitens unterrichtlicher Arbeitsprozesse für die am Unterricht Beteiligten (wieder-)erkennbar. Wer nicht, wie Tini und Lena in spezifischer Weise, vielleicht als Sitznachbarrinnen, denen auch aus freundschaftlichem Interesse an Violettas Progression gelegen sein mag, Violettas Tun beobachtet und als Problem deutet, mag demgemäß auch nicht darauf aufmerksam werden, dass sich in der Bezugnahme der drei Schülerinnen für Violetta eine ungünstige Position herausbildet, die nicht nur mit Blick auf die Möglichkeiten, sich als ‚gute‘ Schülerin zu erfahren, als ungünstig einzuschätzen ist, sondern in der auch ihre Möglichkeiten, sich mit unterrichtlichen Aufgaben (im engeren Sinne) auseinanderzusetzen, stark eingeschränkt sind.

5.3.2 Weil du mit Miri quatschst

Die Bezugnahme zwischen den drei Schülern Jens, Silas und Chris, auf die sich die Analyse der Schlüsselszene „Weil du mit Miri quatschst“ richtet, vollzieht sich im weiteren Verlauf des Geschehens in der Arbeitszeit nach dem Morgenkreis, das in der Schlüsselszene „Ich komm’ da nicht weiter“ (Kapitel 5.2.1) mit Blick auf Praktiken der Anbahnung der Weiterführung von Arbeitsprozessen untersucht wurde.²²⁴ Der Arbeitsstand von Silas wird von Jens zunächst als bemerkenswert markiert. Was Chris und Silas als Etablieren einer Rangfolge hinsichtlich ihrer Arbeitsstände interpretieren, erweist sich im Verlauf der Bezugnahme jedoch als Markierung der (als nicht angemessen gedeuteten/gewerteten) Arbeitshaltung von Silas durch Jens – zu der Silas Stellung bezieht: Er erkennt Jens’ Deutung nicht an. Diese Analyse macht darauf aufmerksam, dass Bezugnahmen, in denen Schüler*innen differente Deutungen der unterrichtlichen Normativität geltend machen, sich bisweilen beiläufig in das Geschehen in der Unterrichtszeit einfügen und als solche erst von den Beteiligten entschlüsselt werden müssen; deutlich wird auch, dass es für – beobachtete, gedeutete und gewertete – Schüler*innen gilt, ihren Mitschüler*innen gegenüber die Angemessenheit der eigenen Orientierung an der unterrichtlichen Normativität auszuweisen, auch wenn diese umstritten bleibt.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografieren, etwa 30-sekündigen Situation²²⁵ stelle ich die Fall-Geschichte in zwei Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

Zur Vergegenwärtigung des vorangegangenen Geschehens füge ich an dieser Stelle das Ende der Fall-Geschichte zur Schlüsselszene „Ich komm’ da nicht weiter“ (Kapitel 5.2.1) ein:

[N]un steht Chris an seinem Platz am Gruppentisch mit dem Rücken zum Geschehen im Klassenraum [...] Silas [...] stellt sich neben Chris [...] Beide Schüler sind nun über Chris’ Hefter gebeugt [...] Chris spricht weiter – auch als Jens aus dem Nebenraum²²⁶ hinzukommt, sich neben Chris stellt und über dessen Hefter beugt – und verdeutlicht: „Und hier musst du dann wieder ’n Plus machen, weil hier wieder Minus vor der Klammer steht. Hier, ja?“ – und Silas antwortet:

²²⁴ Die Situation ereignet sich direkt im Anschluss an die Situation, die in der Schlüsselszene „Ich komm’ da nicht weiter“ (Kapitel 5.2.1) dargestellt wurde. In ihr verlagert sich die Bezugnahme der Schüler Chris und Silas auf eine Bezugnahme zwischen Silas und Jens; sie wird als eigenständige Schlüsselszene einbezogen. An dieser Stelle verzichte ich daher auf eine ausführliche Kontextualisierung (vgl. Kapitel 5.2.1).

²²⁵ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

²²⁶ Der ‚Nebenraum‘ ist einer der drei Räume, in denen sich der Unterricht der beforschten Lerngruppe hauptsächlich vollzieht; er grenzt an den großen Klassenraum an und verbindet diesen mit dem zweiten großen Raum, der baugleich ist.

„Minus Minus wird Plus“. Dann schließt Chris mit den Worten: „Und hier ist der genaue Weg“ und beide Schüler wenden sich Jens zu.

Jens schaltet sich verbal in das Gespräch zwischen Chris und Silas ein: „Boah, bist du schon da, Silas“, sagt er laut, während er seinen Standort neben Chris verlässt und zu seinem eigenen Platz am Gruppentisch nebenan geht. Silas und Chris scheinen irritiert – während Silas langgezogen „Hä?“ fragt, blättert Chris im Hefter und schlussfolgert schließlich: „Äh, du, bist du. Ach, du bist weiter als er“. Silas scheint sich diesen Umstand selbst zu vergegenwärtigen, denn er fragt: „Ja? Ich bin weiter als“; Chris und Silas lächeln nun in Jens' Richtung.

Die Bezugnahme zwischen Silas und Chris ist in ihrer, ihnen gemeinsamen, körperlichen Bezogenheit auf Chris' Hefter sichtbar: Sie stehen, mit dem Rücken zum Klassenraum gewandt, an Chris' Platz und sind über dessen Hefter gebeugt. Jens dringt, wenn er sich neben Chris stellt und Einsicht in dessen Hefter zu nehmen scheint, gewissermaßen zunächst körperlich und dann auch verbal in die Exklusivität dieser Bezugnahme ein, wenngleich er – wie es scheint – zuvor das Ende der Bezugnahme abwartet. Darauf, dass seine Ankunft nicht unbemerkt geblieben war, deutet hin, dass sich Silas und Chris Jens zuwenden, als Chris das Ende seiner Ausführungen sprachlich markiert („Und hier ist der genaue Weg“).

Jens positioniert sich, wenn er sich der Dyade nähert, als einer, dem der Platz eines Beobachters offensteht; dies erscheint vor dem Hintergrund der rekonstruierten Praktiken der Schüler*innen, sich über Arbeitsinhalte und Arbeitsstände anderer zu informieren, legitim: Jens könnte sich darüber informieren, womit Silas und Chris beschäftigt sind und sich vielleicht – im Dienste der eigenen Progression – mit einer Frage an die beiden wenden. Wenn er dann allerdings Silas anspricht („Boah, bist du schon da, Silas“), initiiert Jens die Transformation der Bezugnahme von einer des – beobachteten – dyadisch organisierten Anbahnens der Weiterführung von Silas' Arbeitsprozess (Kapitel 5.2.1) zu einer, in der die Progression von Silas zu einem bestimmten Zeitpunkt thematisiert und damit das Kriterium Arbeitsstand als potenzielle Differenz zwischen den Schülern thematisch wird. In seinem Sprechakt adressiert Jens Silas als Schüler, dessen Fortschritt bei der Aufgabenbearbeitung zu diesem Zeitpunkt („schon“) bemerkenswert ist. Die Art und Weise, in der Jens seine Beobachtung („Boah“) als Frage formuliert, wirkt, als hätte Jens ihm den Arbeitsstand nicht zugetraut, vielleicht sogar – hätte er sich nicht durch Einsichtnahme in Chris' Hefter davon überzeugt – nicht geglaubt.²²⁷ Jens positioniert sich selbst dabei als Schüler, der die Progression anderer beobachtet und einzuschätzen weiß, ob ein bestimmter Arbeitsstand bemerkenswert ist. Jens scheint die Situation also als eine zu verstehen, in der er die Progression anderer – in Relation dazu, was von jenen zu erwarten wäre – deuten und verbal thematisieren kann, und Silas erscheint

²²⁷ Die Spezifik dieser Thematisierung von Silas' Arbeitsstand wird insbesondere im Vergleich mit anderen Varianten deutlich, in denen Schüler*innen etwa Arbeitsstände im Zuge der Herstellung von Passung thematisieren; in der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) fragt Lisa: „Hast du jetzt schon drei Sechstel?“, in der Schlüsselszene „Ich komm' da nicht weiter“ (Kapitel 5.2.1) fragt Silas: „Chris, wie weit bist du mit Mathe?“.

vor dem Hintergrund von Jens' Situationsdefinition aufgerufen, sich zu der von Jens explizierten Diskrepanz zwischen erwartetem und festgestelltem Arbeitsstand legitimierend zu äußern. Jens Selbstpositionierung, das Tun anderer zu beobachten und zu deuten erscheint hier – angesichts des resultierenden Legitimationsdrucks – als machtvollere Position als die des beobachteten und zur Stellungnahme aufgerufenen Silas; die installierte Relation zwischen beiden Schülern erscheint zugleich ambivalent, wenn sich Jens nämlich noch im Sprechen vom Tisch entfernt, zu seinem eigenen Platz an einem anderen Tisch hinübergeht, und keine Reaktion von Silas abwartet.

Sowohl Silas als auch Chris nehmen die Ambivalenz, ob die eben eröffnete Bezugnahme mit Jens' Abwendung ein abruptes Ende gefunden hat, nicht auf, sondern öffnen ihre dyadische Bezugnahme, etablieren die inhaltliche Neuausrichtung durch Jens und zeigen sich aufgerufen, auf dessen Äußerung zu reagieren. Dabei sind sie gleichwohl aufgefordert die Bedeutung von Jens Aussage zu entschlüsseln, und während Silas zunächst Unverständnis zu äußern scheint („Hü?“), deutet Chris die Äußerung von Jens als Thematisierung einer Differenz der Arbeitsstände von Jens und Silas („*Äh, du, bist du. Ach, du bist weiter als er*“). Insofern Chris sich an Silas wendet, hält er – auch angesichts der thematischen und personalen Transformation der Bezugnahme – den dyadischen Bezug zwischen beiden aufrecht; dabei zeigt sich Chris über die Arbeitsstände beider Schüler informiert und antizipiert, dass Jens Silas aufruft, Stellung dazu zu nehmen, dass Silas „weiter“ als Jens ist. Chris positioniert also Jens als Schüler, der die Relation zwischen sich und Silas hinsichtlich ihrer Arbeitsstände (schon weiter-weniger weit in der Aufgabenbearbeitung vorangeschritten sein) als bemerkenswert thematisiert, und Silas erscheint – im Vergleich zu Jens – bemerkenswert, vielleicht unerwartet, „weit“ vorangeschritten. In dieser Deutung von Jens Äußerung scheint Chris auf eine Ordnung zu referieren, nach der Schüler*innen einander in Rangfolgen bringen, die graduelle Unterschiede der Arbeitsstände zum Bezugspunkt haben – und vor deren Hintergrund es sinnvoll erscheint, unerwartete Positionen zu thematisieren. Mit Blick auf die Normativität der Unterrichtszeit, nach der Schüler*innen sich für die eigene Progression zuständig zeigen²²⁸, mag mit der Etablierung von Rangfolgen auch eine hierarchisierende Wertzuschreibung (vgl. Kapitel 3.1.3) verbunden sein: Einander nach dem Arbeitsstand zu differenzieren würde dann mit einer (klassifizierenden) Bewegung zusammen fallen, in der Schüler*innen zueinander – entlang des Kriteriums Arbeitsstand – hierarchisch relationiert werden, insofern „weit(er)“ vorangeschritten zu sein auch bedeutet, als Schüler*in graduell besser bzw. schlechter zu sein.

Auch Silas scheint sich nun zunächst noch an Chris zu wenden, wenn er das Differenzverhältnis zwischen Jens und sich fragend, fast ungläubig verifiziert („*Ja? Ich bin weiter als*“ – für beide Schüler scheint Chris' Deutung von Jens Äußerung Sinn zu machen: Jens erscheint damit als Schüler, der auf eine unerwartete Differenz von Arbeitsständen hinweist – und eine Erklärung von Silas einzufordern scheint.

²²⁸ Diese Normativität der Unterrichtszeit zeigt sich auch in den vorangehenden Analysen.

Und wenn Silas und Chris dann ihre Aufmerksamkeit auf Jens richten, sie lächeln ihn an, lässt sich dies als Reaktion auf die (Jens zugeschriebene) Irritation deuten: Jens legt eine falsche Einschätzung seiner eigenen Progression in Relation zu Silas offen – das trägt ihm ein Lächeln ein.

Episode II

Silas wirkt unsicher, er zupft an dem Bund seines Pullovers, deutet auf Chris' Hefter und kommentiert: „Er ist schon auf Seite fünf“; „Das ist voll schwer“; fügt er hinzu, fasst sich ins Gesicht und setzt sich in Richtung Jens in Bewegung. Silas spricht weiter: „Ich komm' nich“ – „Ja, is' ja egal, wie weit du bist“, wird er von Jens unterbrochen. Silas setzt, noch immer auf dem Weg in Richtung Jens, fort: „Aber ich komm' nicht“, und wieder unterbricht Jens ihn: „Ja, guck mal, wenn du in der Schule arbeitest“. Silas beginnt von Neuem zu sprechen, „Ich brauch' eine Stunde für 'ne halbe Seite“, und kommt schließlich an Jens' Platz am Gruppentisch zu stehen. „Ja, weil du mit Miri quatschst“, kommentiert Jens, mit der Hand durch den Raum, dahin deutend, wo sowohl Silas' als auch Miris Sitzplätze sind. „Nein, aber“, wendet Silas ein und fügt dann hinzu: „Nerv nicht“. Silas dreht sich weg, er murmelt nochmals: „Nerv nicht“, als er schon auf dem Weg zu seinem Platz ist. Weder Jens, noch Chris sind zu sehen, aber man hört Chris kichern – kurz ist zu sehen, wie Chris sich an seinem Platz für den anstehenden Französischunterricht bereit macht.

Dass Schüler*innen einander hinsichtlich ihrer Arbeitsstände ins Verhältnis setzen, nimmt Silas im Folgenden als Gegenstand der Bezugnahme auf: Er verweist – mit Bezug auf Chris' Hefter – auf dessen noch weiter vorangeschrittenen Arbeitsstand („Er ist schon auf Seite fünf“) und konstituiert damit eine Verhältnissetzung, die auch Chris umfasst. Silas scheint, ebenso wie zuvor Chris, auf eine Rangfolge der Schüler zu verweisen, die diese anhand ihres Arbeitsstandes zueinander einordnet – und insofern Chris dabei als am weitesten in der Aufgabenbearbeitung vorangeschrittener Schüler erscheint, lässt sich Silas' Verweis auf Chris als Relativierung des (ihm von Jens zugeschriebenen) weit vorangeschrittenen Arbeitsstandes verstehen, in der er jedoch die Aufforderung, Stellung dazu zu nehmen, dass seine Progression von Jens als unerwartet markiert wurde, zurückweist. Mit seinem Nachsatz („Das ist voll schwer“) nimmt Silas sodann Abstand von der Relationierung der Schüler zueinander, die sich am Arbeitsstand bzw. an Seitenzahlen bemisst; er qualifiziert die Qualität der Aufgaben als „schwer“ und positioniert sich als Schüler, der die eigene Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben reflektiert und dabei auch die aufgerufene hierarchisierende Rangfolge relativiert, nach der sein weiter Arbeitsstand ihn als guten Schüler ausweist. Dabei stabilisiert Silas die Bezugnahme zu Jens, die eben noch abubrechen drohte, wenn er ihm folgt und damit die körperliche Nähe aufrechterhält.

Silas' anschließende Aussage („*Ich komm' nich**“) erschließt sich ohne Kontextualisierung²²⁹ nicht und wird von Jens auch nicht aufgenommen, wenn auch er die Bezugnahme fortführt und in seiner Entgegnung („*Ja, is' ja egal, wie weit du bist**“) darauf verweist, dass ihm nicht an einer Klärung, wie weit Silas im Einzelnen ist (und auch nicht dessen Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben) gelegen ist, und weist, wie zuvor Silas, das von Chris eingebrachte, mit den Arbeitsständen verbundene, hierarchische Verhältnis zwischen beiden zurück.

Während Silas das Begonnene zu beenden ansetzt („*Aber ich komm' nicht**“), bringt Jens eine Erklärung für seine – zuvor geäußerte – Irritation ein („*Ja, guck mal, wenn du in der Schule arbeitest**“) und weist damit auch die ihm von Chris angetragene Position zurück. Jens fordert Silas' Aufmerksamkeit („*guck mal**“) ein und scheint auf eine Kausalität („*wenn**“) hinzuweisen, die er gleichwohl nicht ausführt – er spricht allerdings mit der Verknüpfung „*wenn du in der Schule arbeitest**“ etwas an, was bislang nicht thematisiert wurde: Die Unterrichtszeit („*Schule**“) kann von Schüler*innen auch nicht zum Arbeiten genutzt werden; und Silas erscheint dabei als Schüler, der bisweilen nicht *arbeitet*. Als Bezugspunkt für die von Jens zu Beginn der Situation explizierte Diskrepanz zwischen dem von Silas (aus Jens' Perspektive) erwartbaren und dem gezeigten Arbeitsstand erscheint damit ein Kriterium benannt, das sich als Arbeitshaltung bezeichnen lässt und das eine Differenz zwischen solchen Schüler*innen, die in der Unterrichtszeit arbeiten, und solchen einsetzt, die dies nicht tun. In diesem Licht scheint Jens' Irritation über Silas' Arbeitsstand also – rückwirkend – nicht damit begründet, dass dieser „*weiter**“ vorangeschritten ist, als er selbst, sondern damit, dass Silas angesichts der Arbeitshaltung, die Jens ihm zuschreibt, einen spezifischen Arbeitsstand vorweisen kann. Das Differenzkriterium Arbeitsstand erscheint dabei mit dem Differenzkriterium Arbeitshaltung insofern verbunden, als dass eine Beobachtung der Arbeitshaltung von Jens zur Prognose des Arbeitsstandes genutzt wird. Damit macht Jens eine unterrichtliche Normativität geltend, die lauten könnte: Die unterrichtliche Arbeitszeit ist im Sinne der Zuständigkeit für die eigene Progression zu nutzen, d. h. es ist zu arbeiten. Jens positioniert sich also, kontrastierend zu der Position, die Chris ihm zugewiesen hatte, als Schüler, der Silas' Arbeitshaltung und Progression beobachtet und deutet – und sich mit-zuständig für die Wahrung der unterrichtlichen Ordnung zeigt, wenn er darauf verweist, was angebracht ist zu tun: Silas soll *arbeiten*. Nicht zu arbeiten erscheint in dieser Relationierung zur unterrichtlichen Normativität als Regelverstoß – als Abweichung davon, was im Unterricht zu tun anerkenntbar ist, mit der auch eine Wertzuschreibung verbunden sein kann: Wenn es richtig (oder gut) ist, zu arbeiten, ist nicht zu arbeiten nicht richtig (oder nicht gut), so dass Silas' Positionierung durch Jens auch als Einsetzen einer klassifizierenden, hierarchischen Relation zu verstehen

²²⁹ Im Vergleich mit der Analyse der Schlüsselszene „Ich komm' da nicht weiter“ (Kapitel 5.2.1) erscheint das, was Silas hier ansetzt zu sagen, als direkte Referenz auf seine Selbstpositionierung („*Ich komm' da nicht weiter, das ist voll scheiß**“) als Schüler, der zur Anbahnung der Weiterführung seines Arbeitsprozesses auf die Mit-Zuständigkeit seines Mitschülers Chris angewiesen ist.

ist, innerhalb derer Silas' (nicht angemessene) Arbeitshaltung weniger Wert als einer angemessenen Arbeitshaltung zugewiesen wird. Mit Jens' Selbstpositionierung ist zudem eine weitere Differenzsetzung verbunden: Schüler*innen zeigen sich nicht nur über ihre Arbeitshaltung in unterschiedlicher Art und Weise an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet, insofern sie (nicht oder weniger als andere) arbeiten, sondern sie zeigen sich auch in unterschiedlicher Art und Weise dafür mit-zuständig, die Normativität des Unterrichts (bzw. Verstöße gegen diese Normativität) zu thematisieren. Insofern Jens für sich also eine Deutungshoheit über das, was Silas tut, und die Arbeitshaltung, die darin zum Ausdruck kommt, in Anspruch nimmt, erscheint die Positionierung von Silas mehrfach prekär: Sein Tun wird nicht nur von jemandem als unangemessen gedeutet, sondern auch als nicht richtig (oder gut) klassifiziert.

Silas ist nun also aufgerufen, sich zu der in Chris' Sprechakt eingelassenen Deutung, nicht (umfänglich) an der Normativität des Unterrichts orientiert zu sein, und zu der damit einhergehenden Wertsetzung zu verhalten. In seiner Reaktion („*Ich-ich brauch' eine Stunde für 'ne halbe Seite*“) zeigt Silas sich – im Kontrast zu Jens' Positionierung – als Schüler, der die Arbeitszeit zwar nutze, aber langsam vorankomme. Vielleicht referiert Silas dabei auf die zuvor von ihm angeführte „*Schwierigkeit*“ der Aufgaben²³⁰; interessant ist dabei, dass er die von Jens ins Spiel gebrachte Praktik des unterrichtlichen Arbeitens sowie die mit ihr verbundenen Positionen ausdifferenziert: In der Unterrichtszeit unterscheiden sich Schüler*innen nicht nur danach, ob sie arbeiten, sondern auch danach, wie schnell (oder langsam) sie arbeiten.

Silas' Deutung wird jedoch nicht von Jens aufgenommen, wenn er wiederum eine Beobachtung dessen, was Silas im Unterricht tut, einbringt („*Ja, weil du mit Miri quatschst*“) und auch körperlich anzeigt, wo er seine Beobachtung im Raum verortet. Jens expliziert erneut ein Fehlverhalten, oder einen Regelverstoß, angesichts der zuvor aufgerufenen unterrichtlichen Normativität – Silas arbeitet nicht bzw. langsam, denn er „*quatschst*“ – und stabilisiert damit das Positionengefüge, das er zuvor entworfen hatte, in dem Silas nicht nur eine Spezifik (unangemessene Arbeitshaltung), sondern auch – in Relation zur Normativität des Unterrichts – ein Wert (die Unterrichtszeit nicht richtig/gut nutzen) zugeschrieben wird. Silas scheint im Anschluss Jens' Deutungshoheit argumentativ zurückzuweisen („*Nein, aber*“) – bricht dann aber ab, und wiederholt zweimal: „*Nerv nicht*“; damit beendet Silas die Bezugnahme zu Jens auch körperlich, wenn er sich von diesem ab- und seinem Platz im Klassenraum zuwendet. Die Entgegnung von Silas („*Nerv nicht*“) auf Jens lese ich in zwei Richtungen: Es mag sich für Silas angesichts des fortlaufenden Konkurrierens gegensätzlicher Deutungen darüber, wie es zu seinem Arbeitsstand kommt (schwierige Aufgaben vs. falsche Arbeitshaltung) „*nervig*“ darstellen, seine eigene Deutung weiterhin durchzusetzen. Dass er Jens als „*nervend*“ kennzeichnet kann gleichwohl

²³⁰ Es liegt nahe, dass Silas auf die in der vorangegangenen Bezugnahme zwischen Chris und sich selbst etablierte Position als Schüler, der einen anderen Schüler für die Bearbeitung eines Problems im eigenen Arbeitsprozess mit-zuständig macht, verweist (Kapitel 5.2.1).

auch, ebenso wie die kontrastierenden Deutungen, die er zuvor vorgebracht hat, als Hinweis darauf gelesen werden, dass es ihn *,nervt'*, von Jens beobachtet, gedeutet und von ihm auf den – diagnostizierten – Regelverstoß (sowie die damit eingesetzte Hierarchie) angesprochen zu werden.

Dass Chris anschließend an seinem Platz am anderen Gruppentisch kichert, lese ich als Hinweis darauf, dass die Öffentlichkeit der Triade zwischen Jens, Silas und Chris auch über die räumliche Bewegung und die Verlagerung der Bezugnahme auf Jens und Silas, erhalten geblieben ist – Jens deutender Zugriff auf Silas' Tun war bereits in der Initiierung keine Sache zwischen diesen beiden Schülern und auch ihr Ende bleibt der Wahrnehmung von Chris nicht verborgen.

Figuration: Arbeiten – Die Unterrichtszeit ,richtig' nutzen

Die Ergebnisse der Analyse der Schlüsselszene „Weil du mit Miri quatschst“ schließen mit Blick auf die Deutung der Unterrichtszeit an die Ergebnisse der ersten Schlüsselszene (Kapitel 5.3.1) dieser Gruppe an: Die Arbeitszeit wird von den Schüler*innen als eine verstanden, in der sie in beobachtenden und deutenden Praktiken Rückschlüsse über die (Angemessenheit der) Orientierung ihrer Mitschüler*innen an der Normativität des Unterrichts ziehen und vor dem Hintergrund ihrer Deutungen Bezugnahmen zu Mitschüler*innen initiieren, in denen sie (gedeutete) Regelverstöße explizieren – hier bezieht sich der Schüler Jens auf die Arbeitshaltung des Schülers Silas. Anders gewendet heißt das auch: Schüler*innen werden von ihren Mitschüler*innen auf ihr Tun im Unterricht in einer Art und Weise angesprochen, die dieses als Regelverstoß markiert, und dazu aufgefordert, Stellung zu nehmen.

In der Analyse der Bezugnahme der drei Schüler Jens, Silas und Chris aufeinander wurde rekonstruiert, wie sich Jens sich als Beobachter in die dyadische Bezugnahme zwischen Silas und Chris einbringt, und den Arbeitsstand von Silas als unerwartet weit vorangeschritten kennzeichnet. Bereits zu Beginn der Bezugnahme zeigen sich aufseiten der beteiligten Schüler konkurrierende Situationsdeutungen – während Chris und Silas eine anstehende graduelle Differenzierung der Beteiligten anhand des Kriteriums Arbeitsstand antizipieren und einander in Relationen des weiter-weniger weit vorangeschritten-Seins anordnen, setzt Jens eine Deutung der Situation ein, in der Silas' Arbeitsstand in Verbindung zu dessen Arbeitshaltung gebracht wird, und Silas zu einer Stellungnahme aufgefordert ist. Silas übernimmt diese Situationsdeutung partiell, er bezieht Stellung, bringt aber seinen Arbeitsstand in Verbindung mit Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung; im Verlauf der Bezugnahme beharren Silas und Jens auf ihre Deutungen, bis die Bezugnahme zuletzt von Silas abgebrochen wird.

Zu Beginn der Bezugnahme zeigen sich die beteiligten Schüler in Praktiken des Beobachtens, Thematisierens und Vergleichens von Arbeitsständen als welche, die sich über die Arbeitsstände der anderen informieren bzw. bereits um die Arbeits-

stände anderer wissen und einschätzen können, ob Arbeitsstände anderer bemerkenswert (weit vorangeschritten) sind. Die Schüler rücken dabei in Positionen ein, die sie einander hinsichtlich des Kriteriums, wie weit sie mit der Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben vorangeschritten sind, graduell voneinander differenzieren und sie zueinander in Relationen des (weiter-weniger weit) vorangeschritten-Seins einordnen. Insofern insbesondere Chris dabei eine Ordnung installiert, in der schon weit(er) vorangeschritten zu sein als bemerkenswert erscheint, erweist sich das als Rangfolge konstituierte Positionengefüge als hierarchisch, insofern es mit der Zuschreibung von Wert einhergeht: An der Norm der Unterrichtszeit (Schüler*innen zeigen sich für ihre Progression zuständig) gemessen, erscheint weit(er) voran geschritten zu sein als Merkmal, das Schüler*innen entlang des Kriteriums Arbeitsstand differenziert, und als Zeichen dafür, ob Schüler*innen besser bzw. schlechter sind, d. h. der Normativität der Unterrichtszeit besser oder schlechter entsprechen; dieses Positionengefüge und die damit verbundene Hierarchie zwischen den beteiligten Schülern werden im Verlauf des Geschehens zurückgewiesen. Für das Vergleichen von Arbeitsständen lässt sich damit eine Figuration beschreiben, in der Schüler*innen in Rangfolgen einrücken und dabei hierarchisch zueinander relationiert sind: Der Stand der Progression erscheint dabei als Kriterium dafür, ob Schüler*innen der Normativität der Unterrichtszeit besser bzw. schlechter entsprechen.

Die Bezugnahme verlagert sich im Verlauf des Geschehens auf Jens und Silas. Ausgehend von vorangegangenen Praktiken des Beobachtens und Deutens von Silas' Arbeitshaltung bahnt sich dabei die Etablierung eines anders gelagerten hierarchischen Positionengefüges an, wenn Jens sich als Beobachtender und Deutender positioniert und mehrfach einen Regelverstoß aufseiten von Silas diagnostiziert, mit dem eine Wertzuschreibung verbunden ist: An der Normativität der Unterrichtszeit (Schüler*innen zeigen sich für ihre Progression zuständig, indem sie arbeiten) gemessen, erscheint (nicht) zu arbeiten (oder zu quatschen) als Merkmal, das Schüler*innen entlang des Kriteriums Arbeitshaltung differenziert, und als Bezugspunkt einer Wertung, ob Schüler*innen die Arbeitszeit richtig (oder gut) nutzen. In diesen Praktiken wird Silas vielfach als Spezifischer positioniert: Sein Tun wird von Jens nicht nur als unangemessen gedeutet, sondern auch als nicht richtig (oder gut) klassifiziert; zudem wird Silas als Schüler positioniert, der begründungspflichtig ist, d. h. zu dem ihm diagnostizierten Regelverstoß Stellung nehmen muss. Die Deutungshoheit, die Jens dabei für sich in Anspruch nimmt, ist gleichwohl im Verlauf der Bezugnahme umkämpft: Silas setzt den Deutungen von Jens eigene Deutungen seines Tuns entgegen und positioniert sich als Schüler der, wenngleich angesichts der Schwierigkeit der Aufgaben langsam, arbeitet, bis er schließlich Jens' Deutungshoheit und die von ihm eingesetzte Hierarchie im Abbruch der Bezugnahme endgültig zurückweist – was wiederum durch Chris kichernd kommentiert wird. Für die Bezugnahme, in der ein Schüler mit Verweis auf die Normativität der Unterrichtszeit aufseiten eines anderen Schülers einen Regelverstoß deutet und expliziert, lässt sich also eine Figuration beschreiben, in der die Beteiligten zueinander

asymmetrisch hinsichtlich ihrer Deutungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und hierarchisch hinsichtlich ihrer Einordnung in Rangfolgen relationiert sind: Demjenigen, der für sich Deutungshoheit über das Tun eines anderen in Anspruch nimmt, steht derjenige gegenüber, der sein Tun – vor Dritten – erklären muss. Die Arbeitshaltung von Schüler*innen erscheint in dieser Bezugnahme als Merkmal dafür, ob Schüler*innen der Normativität der Unterrichtszeit besser bzw. schlechter entsprechen, wenn sie die Unterrichtszeit besser bzw. schlechter nutzen. Die Relationierung der beteiligten Schüler ist also durch ein hierarchisierendes Zusammenfallen von Differenzierung und Wertsetzung entlang des Kriteriums Arbeitshaltung gekennzeichnet, innerhalb derer die Unterrichtszeit ‚richtig‘ zu nutzen als Ausdruck einer angemessenen Orientierung an der unterrichtlichen Normativität gedeutet wird – was sich jedoch im Verlauf des Geschehens nicht durchsetzt.

Das Subjektivationspotenzial des Adressierungsgeschehens zwischen den beteiligten Schülern lässt sich folgendermaßen skizzieren: Der Schüler Chris erfährt sich – vorübergehend – als Schüler, der seine Mitschüler Silas und Jens anhand ihrer Arbeitsstände in eine Rangfolge einordnen und zueinander hierarchisch relationieren kann. Jens scheint sich demgegenüber als Schüler zu erfahren, der sich zwar der Ordnung des Unterrichts verpflichtet zeigt und für sich Deutungshoheit über das tun anderer in Anspruch nimmt, dessen Deutung (und die damit verbundene hierarchisierende Relationierung der Schüler) sich aber nicht durchsetzt. Silas erfährt sich dem gegenüber als Schüler, dessen Tun von seinem Mitschüler Jens beobachtet, gedeutet und diagnostiziert wird und der, eine hierarchisierende Relationierung der Schüler zueinander zurückweisend, gegenüber Jens – und vor Chris – seine Orientierung an der unterrichtlichen Normativität ausweisen und das (langsame) Vorranschreiten seines Arbeitsprozesses erklären muss.

5.3.3 Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft

Mit der Analyse der Schlüsselszene „Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft“ richte ich den Blick nochmals auf die Dyade der beiden Schülerinnen Lisa und Frieda in der Arbeitszeit nach dem Morgenkreis, die mit Fokus auf das gemeinsam organisierte Arbeiten zur gleichen Zeit, am gleichen Ort und an der gleichen Sache in der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) als Absicherung von Progressionen in der Arbeitszeit rekonstruiert wurde.²³¹ Lisa macht in dieser Schlüsselszene die Art und Weise, in der Frieda sich zu erledigende Aufgaben notiert, zum Ausgangspunkt einer Wertung von Friedas Tun und einer

²³¹ Die Situation ereignet sich in dem etwa zehnminütigen Abschnitt des Geschehens, der in der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) keine Berücksichtigung gefunden hat (vgl. Episode VI). Die Schüler*innen kommen auf ein anderes Thema zu sprechen und die Spezifik der Bezugnahme ändert sich im Kontrast zum vorangegangenen und zum nachfolgenden Geschehen; sie wird als eigenständige Schlüsselszene einbezogen. An dieser Stelle verzichte ich daher auf eine ausführliche Kontextualisierung (vgl. Kapitel 5.1.1).

gradueller Differenzierung beider Schülerinnen, die allerdings – angesichts der Betonung von Ähnlichkeit und der Re-Etablierung von (bereits zuvor etablierten) Praktiken und Positionengefügen – keine hierarchische Relation zwischen beiden einsetzt. Diese Analyse erweitert die Ergebnisse der vorangegangenen Analysen zum ‚richtigen‘ Arbeiten mit Blick auf die Möglichkeiten von Schüler*innen, sich zu den Deutungen/Wertungen ins Verhältnis zu setzen, in denen ihr Tun von anderen Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videografierten, etwa einminütigen Situation²³² stelle ich die Fall-Geschichte in einer Episode (kursiv gedruckt) dar; die Episode wird von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

Zur Vergegenwärtigung des vorangegangenen Geschehens skizziere ich an dieser Stelle sehr verkürzt den Verlauf der Bezugnahme zwischen Lisa und Frieda, die in der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) analysiert wurde:

Am Gruppentisch sitzen Lisa und Frieda nebeneinander, über einen längeren Zeitraum sind sie aufeinander bezogen und sichern ihre jeweilige Progression ab, wenn sie einander Informationen weitergeben. Lisa hatte Frieda auch schon eine Mathematikaufgabe erklärt und dann wechseln sich Phasen, in denen beide Schülerinnen unter Lisas Führung Lösungswege besprechen, mit solchen ab, in denen beide an ihren eigenen Aufgaben rechnen.

Zwischen Frieda und Lisa entspinnt sich ein Gespräch über das Portfolio. Die beiden Schülerinnen sitzen einander seitlich zugewandt, so dass sie dem Tisch und den anderen Schülern gegenüber abgewandt sind, und sprechen so leise, dass nur wenig von dem zu verstehen ist, was sie sagen.²³³

Frieda fragt: „Muss man Deckblätter machen?“ und Lisa nickt bestätigend. Frieda fragt weiter nach: „Für jedes einzelne Blatt?“ und wieder antwortet Lisa: „Für jedes einzelne Arbeits-[...] Wenn du fünf Arbeiten oder fünf Erfolge reintust. Ich hab’ noch mal Frau Stahl gefragt [...] und ein Inhaltsverzeichnis, hat Frau [...] gesagt“. Daraufhin fragt Frieda: „Bis wann muss das Portfolio fertig sein?“ und Lisa antwortet: „Eine Woche“. „Diese Woche haben wir noch“, spezifiziert Frieda, und Lisa sagt: „Nächste Woche. Nächste Woche is’ es, dann musst du es fertig haben, [...] sind die Entwicklungsgespräche“. Frieda greift nun nach einem Stift aus Lisas Federtasche und fragt: „Kann ich den Stift haben kurz?“ – und schreibt, nachdem Lisa bejaht hat, das Wort „Portfolio“ auf ihren Handrücken. Dabei sagt sie, Lisa ansehend: „Aber ich wollt’s eh heute machen“, kurz darauf fügt sie hinzu: „Aber ich muss auch zum Zahnarzt“. „Ich muss heut’ zum Kieferorthopäden“, antwortet Lisa, während Frieda noch schreibt. „Dafür hat man

²³² Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

²³³ Das Gesprochene, das nicht zu verstehen ist und nicht transkribiert werden konnte, wird durch Auslassungen gekennzeichnet.

eigentlich ein Hausaufgabenheft“, sagt Lisa dann und fügt hinzu: „Oder so was Ähnliches“. Frieda antwortet, Lisa anlächelnd: „(Ich notier’ mir das schon) in mein Hausaufgabenheft rein“²³⁴ – dann legt sie Lisas Stift zurück und wendet sich dem Arbeitsblatt zu, das vor ihr liegt. Lisa und Frieda schauen sich kurz an, Frieda lächelt, und fragt dann, wieder ihrem Arbeitsblatt zugewandt: „Äh, wie geht das jetzt?“.

Frieda und Lisa sind einander – ihren Mitschülern am Tisch gegenüber – exklusiv zugewandt; ihre körperliche Bezogenheit aufeinander und der leise Tonfall, in dem sie miteinander sprechen, bieten Außenstehenden kaum eine Möglichkeit nachzuvollziehen, was die beiden miteinander tun. Frieda fragt Lisa zunächst nach einzelnen Produkten, die die Schülerinnen zu erstellen aufgefordert sind („Muss man Deckblätter machen?“), und Lisa spezifiziert, was zu tun ist in Referenz darauf, was sie von der Lehrerin Frau Stahl erfahren hat („und ein Inhaltsverzeichnis“). Sodann wird der Zeitraum thematisch, in dem zu tun ist, was beide gerade zusammengetragen haben – Lisa nennt auf Nachfrage den Zeitpunkt, an dem das „Portfolio“ fertig sein ‚muss‘ („Nächste Woche. Nächste Woche is’ es, dann musst du es fertig haben“). Beide Schülerinnen scheinen die Situation als eine zu deuten, in der sich die eine bei der anderen über anstehenden Aufgaben informiert und so die eigene Progression absichert – und beide zeigen sich für die eigene Progression zuständig: Frieda holt Informationen über anstehende Arbeitsschritte sowie über zu erstellende Produkte ein und entwirft mit Lisa einen Zeithorizont, in dem das eigene Tun prospektiv erledigt sein ‚muss‘; Lisa zeigt sich über das, was Frieda erfragt, informiert und zeigt auch an, dass sie selbst diese Informationen bei der Lehrerin eingeholt hatte. Beide Schülerinnen adressieren einander – über ihre Aufgabengleichheit – als Ähnliche, die sich jedoch mit Blick darauf, was sie darüber wissen, wie und bis wann das „Portfolio“ zu erstellen ist, unterscheiden. Dass Frieda sich bei Lisa nach den Aufgaben, die die Erstellung des „Portfolio[s]“ umfasst, erkundigt, schließt zwar nahtlos an die vorangegangene Bezugnahme an – es ging auch zuvor um die Weitergabe von Informationen, die den eigenen Arbeitsprozess absichern (Kapitel 5.1.1); gleichwohl handelt scheint es sich bei den nun erfragten Informationen nicht um welche zu handeln, über die Frieda nur situativ nicht verfügt; vielleicht war sie nicht anwesend, als die Erstellung des „Portfolio[s]“ klassenöffentlich besprochen wurde. Frieda antizipiert Lisa als verlässliche Informantin, so dass sie sich – anders als Lisa dies für sich beschreibt²³⁵ – nicht bei einer Lehrperson über die Aufgaben versichert (oder: versichern muss).

Mit ihrer Ankündigung, das Portfolio „*eh heute*“ bearbeiten zu wollen, schließt Frieda an ihre Positionierung als Schülerin, die sich für die eigene Progression zuständig zeigt, an und weist zugleich mit dem anstehenden Zahnarzttermin auf eine

²³⁴ Der erste Teil der Äußerung Friedas steht in Klammern, da er sehr schwer zu verstehen ist. Der genaue Wortlaut kann nicht gesichert am Material geklärt werden; hier steht, was ich beim wiederholten Hören zu verstehen meine.

²³⁵ Dass Frieda auf Lisa setzt, um sich zu informieren, unterscheidet sich auch von der Praktik des Schülers Theo, der sich – wie in der Schlüsselszene „Zeig mal, was de kannst“ (Kapitel 5.1.4) rekonstruiert wurde – bei Lehrpersonen, auch über das Portfolio, rückversichert.

Planungsschwierigkeit hin. Frieda zeigt sich, wenn sie begleitend auch das Wort „Portfolio“ auf ihren Handrücken schreibt, als Schülerin, die sich Informationen, die ihre Progression absichern, einholt und die die Zeit, die ihr zur Bearbeitung schulischer Aufgaben zur Verfügung steht, auch außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit plant, ihren Arbeitsprozess also organisiert, und sich – wenn nötig – Gedächtnisstützen unter Einbezug ihres Körpers (die Schrift auf ihrer Hand) konstruiert.

Und während Lisa nun zunächst eine (außerunterrichtliche) Gemeinsamkeit zwischen sich und Frieda betont, wenn sie auf ihren eigenen Termin beim Kieferorthopäden verweist, stellt sie dann eine Differenz zwischen beiden her: Lisa kommentiert Friedas Praktik, die Erinnerung an die anstehenden Aufgaben körperlich zu verankern. Sie scheint irritiert von Friedas Vorgehen – und verweist sie darauf, wie „*eigentlich*“ vorzugehen wäre („*Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft*“). Schüler*innen notieren sich anstehende Aufgaben schriftlich in einem „*Hausaufgabenheft*“, könnte die Normativität der Unterrichtszeit besagen, auf die Lisa Bezug zu nehmen scheint – und von der Friedas Tun in Lisas Deutung „*eigentlich*“ abweicht. Während Lisa also für sich in Anspruch nimmt, Friedas Tun an der unterrichtlichen Normativität zu messen und als nicht umfänglich angemessen zu werten, zeigt sie sich selbst als Schülerin, die an der unterrichtlichen Normativität ausgerichtet ist und (besser als Frieda) weiß, wie anstehende Aufgaben zu notieren sind – dabei adressiert Lisa Frieda als Schülerin, die „*eigentlich*“ weiß (oder wissen müsste), wie zu verfahren ist. Wenn Lisa nun hinzufügt, dass auch andere Dinge zum Notieren genutzt werden können („*Oder so was Ähnliches*“), scheint sie ihre Deutung und Wertung von Friedas Tun abzuschwächen: Friedas Tun erscheint demnach nicht per se unangemessen, wohl aber mit Blick auf die Dinge, die sie nutzt. Die Differenz, die Lisa damit zwischen sich und Frieda aufspannt, verläuft entlang der Frage, wie – in Referenz auf die unterrichtliche Normativität – beim Notieren von Aufgaben „*eigentlich*“ vorzugehen ist; insofern Friedas Tun dabei zwar als abweichend, aber nicht als grundlegend falsch markiert wird, konstituiert sich eine graduelle Differenz zwischen beiden Schülerinnen, die sie danach unterscheidet, ob sie sich strikt an der unterrichtlichen Normativität ausrichten (bspw.: anstehende Aufgaben in einem „*Hausaufgabenheft*“ oder etwas „*Ähnlichem*“ verankern) oder flexibel, an die eigenen Erfordernisse angepasst, mit den Anforderungen umgehen, die sich aus der unterrichtlichen Normativität ableiten (bspw. anstehende Aufgaben materiell auf dem Handrücken fixieren). Zu dieser Positionierung als Schülerin, deren Praktiken von einer Mitschülerin als graduelle Abweichung von der Normativität der Unterrichtszeit gedeutet und gewertet werden, kann Frieda sich relationieren, indem sie Lisas Deutung Geltung verleiht – oder nicht. Frieda könnte das, die anstehenden Aufgaben repräsentierende, Wort „*Portfolio*“ nochmals in einem Heft notieren; Frieda könnte Lisa gegenüber auch ihre eigene Deutung davon explizieren, wie mit unterrichtlichen Anforderungen umgegangen werden kann.

Wenn Frieda nun lächelnd in Aussicht stellt, dass sie das, was Lisa ihr als angemessene Praktik angeraten hatte, tun wird („*Ich notier' mir das schon in mein Hausaufgabenheft rein*“), zeigt sie zunächst an, dass sie Lisas Bezug auf die unterrichtliche

Normativität teilt – aber anders als Lisa situativ auch solche Praktiken als angemessen gelten lässt, die Frieda als nicht umfassend gekennzeichnet hatte – Friedas Lächeln mag als Hinweis darauf gelesen werden, dass sie Lisas Kommentar nicht übel nimmt, oder um Lisas striktere Auslegung der unterrichtlichen Normativität weiß. Abrupt beendet Frieda sodann die Aushandlung beider Schülerinnen um die (Nicht-)Angemessenheit von Praktiken (*dann legt sie Lisas Stift zurück und wendet sich dem Arbeitsblatt zu, das vor ihr liegt*) und überführt die Bezugnahme beider Schülerinnen in Praktiken des Bearbeitens von Aufgaben („Äh, wie geht das jetzt?“). Frieda zeigt sich damit als Schülerin, die zugunsten der eigenen Progression die Verhandlung der Frage, wie Aufgaben zu notieren sind, zeitlich einschränkt; dabei adressiert sie Lisa als Schülerin, die ihr hinsichtlich der Frage, wie eine unterrichtliche Aufgabe zu bearbeiten ist, auf die Sprünge helfen soll – und scheint damit an das Thema und das Positionengefüge zwischen Lisa und sich anzuschließen, das in der Bezugnahme zuvor bereits etabliert worden war: Die Absicherung der Progressionen beider Schülerinnen in Praktiken des Informierens, Erklärens und eigenständigen Arbeitens an Aufgaben (Kapitel 5.1.1).

Figuration: Ein Hausaufgabenheft führen – Die ‚richtigen‘ Dinge nutzen

In der Analyse der Schlüsselszene „Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft“ wurde rekonstruiert, wie sich in der Bezugnahme zwischen den Schülerinnen Lisa und Frieda eine diskrete, sich im Schutze einer exklusiven Dyade vollziehende Aushandlung der Frage anbahnt, wie Anforderungen, die aus der unterrichtlichen Normativität abzuleiten sind, zu begegnen ist: Regelkonform oder flexibel. Während Lisa zunächst Frieda über verschiedene anstehende Aufgaben bezüglich des Portfolios informiert, nimmt sie sodann an Friedas Art und Weise, sich Aufgaben zu notieren – nämlich sich eine Gedankenstütze auf den Handrücken zu schreiben – Anstoß; vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Normativität erscheint Friedas Tun nicht umfänglich angemessen. Aber auch Frieda zeigt sich an der Normativität des Unterrichts orientiert, wenn sie in Aussicht stellt, ihr „Hausaufgabenheft“ zu nutzen – und im Anschluss das re-etabliert, was die Bezugnahme der Schülerinnen aufeinander schon zuvor ausgemacht hatte: Die gleichzeitige Arbeit an den gleichen unterrichtlichen Aufgaben.

Die Unterrichtszeit scheinen beide Schülerinnen als Situation zu deuten, in der sie sich für die eigene Progression zuständig zeigen – und Informationen einholen bzw. geben, die den Arbeitsprozess derjenigen absichern, die über diese Informationen nicht verfügt. Im leisen, körperlich von der Öffentlichkeit des Gruppentischen abgeschirmten, Einholen und Geben von Informationen adressieren sich Lisa und Frieda als Ähnliche, d. h. als Schülerinnen, für die die gleichen Arbeitsschritte bei der Erstellung des „Portfolios“ anstehen und die auch Gemeinsamkeiten hinsichtlich außerunterrichtlicher Verpflichtungen haben – die sich gleichwohl hinsichtlich ihres Wissens um die anstehenden Aufgaben unterscheiden, wengleich auch Lisa anzeigt, sich zuvor bei der Lehrerin informiert zu haben.

Eine Transformation der Bezugnahme, der Situationsdeutung sowie der Praktiken und zueinander relationierten Positionen, die mit ihr verbunden sind, bahnt sich an, als Lisa Friedas Praktik, sich anstehende Aufgaben zu merken, an der Normativität des Unterrichts misst: Zwar scheint Frieda sich für die eigene Progression zuständig zu zeigen, wenn sie sich das Wort „*Portfolio*“ gewissermaßen als Container für die verschiedenen, anstehenden Aufgaben und Zeiten, in denen diese zu erledigen sind, auf dem Handrücken notiert; allerdings tut sie dies aus Lisas Perspektive nicht in umfänglich angemessener Form – denn: „*dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft*“. Lisas Kommentar kennzeichnet und wertet Friedas Vorgehen – und zieht eine Differenz zwischen den Schülerinnen in die Bezugnahme ein, die beide nicht danach unterscheidet, ob sie um das richtige Vorgehen beim Notieren von Aufgaben wissen, sondern dahingehend, welche Praktiken sie von diesem Wissen ausgehend als angemessen markieren. Nachfolgend relativiert Lisa diese Differenzsetzung, wenn sie auch andere Möglichkeiten des Notierens benennt („*Oder so was Ähnliches*“): Friedas Tun ist nicht falsch, sondern graduell weniger angemessen, als das Vorgehen, das Lisa als richtig markiert. Kontrastierend zu den bislang dargestellten Ergebnissen lässt sich damit eine Figuration beschreiben, in der Schülerinnen einander diskret, d. h. unter Ausschluss der (Tisch-)Öffentlichkeit auf graduelle Abweichungen von der unterrichtlichen Normativität hinweisen.

Die sich anbahnende (graduelle) Differenzsetzung zwischen beiden Schülerinnen wird von Frieda jedoch nicht übernommen, wenn sie wiederum Ähnlichkeit zu Lisa betont: Sie zeigt sich ebenso an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet wie Lisa. Dennoch bringt Frieda eine eigene Deutung ein, wenn sie darauf verweist, dass sie die Normativität des Unterrichts anders auslegt – und die Nutzung der richtigen Dinge, d. h. des Hausaufgabenheftes, zugunsten einer (aus ihrer Perspektive) situativ angemessenen Gedankenstütze und der Weiterarbeit an unterrichtlichen Aufgaben zeitlich verlagert. In Praktiken der Betonung von Ähnlichkeit können also graduelle Differenzen als unterschiedliche Auslegungen dessen, was vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Normativität als angemessen erscheint, gedeutet werden.

Das sich in der analysierten Bezugnahme vollziehende Adressierungsgeschehen ermöglicht beiden Schülerinnen, sich entlang der Betonung geteilter Orientierungen an der Normativität des Unterrichts als graduell unterschiedlich wahrzunehmen. Dabei setzt sich das, in die Praktik des Deutens des Tuns der Schülerin Frieda durch Lisa eingelassene, Moment des Zusammenfallens von Differenzsetzung und Wertung nicht durch – vielmehr bleiben die Deutungen beider Schülerinnen als gültige Auslegungen der unterrichtlichen Normativität nebeneinander stehen. Vielleicht ist dies dem diskreten Charakter von Lisas Kommentar geschuldet, zu dem Frieda nicht öffentlich Stellung beziehen muss; mit Blick auf die Ergebnisse der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (Kapitel 5.1.1) scheint auch möglich, dass in den Praktiken der vorangegangenen Bezugnahme ein

stabiles Positionierungsgefüge etabliert wurde, das den Schülerinnen ein unproblematisches Wiedereintreten in die symmetrisch zueinander relationierten Positionen erlaubt.

5.3.4 Lena, setz dich mal auf deinen Platz

Mehrere, ineinander verflochtene und einander zitierende, Bezugnahmen sind Gegenstand der Analyse der Schlüsselszene „Lena, setz dich mal auf deinen Platz“: Die Schülerin Lena steht am Tisch der Schülerin Violetta, die Lehrerin Frau Lachmann kommt hinzu und fordert Lena dazu auf, sich auf ihren Platz zu setzen und ‚anzufangen‘. Auf ihrem Weg durch den Klassenraum wird Lena vom Schüler Jan angesprochen, der auf das verweist, was zuvor Frau Lachmann zu Lena sagte, und schließlich beginnt Lena ein Gespräch mit ihrer Sitznachbarin Judith – worauf Frau Lachmann wiederum Bezug nimmt. Kontrastierend zu den vorangegangenen Analysen von Bezugnahmen, in denen das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird, wird in dieser Analyse aufgezeigt, wie Lenas Tun zunächst (klassenöffentlich) von Frau Lachmann und im direkten Anschluss von Jan, der gewissermaßen die Äußerung der Lehrerin zitiert, an der Normativität des Unterrichts gemessen wird – und Lenas Möglichkeiten, sich zur Adressierung durch Jan ins Verhältnis zu setzen ob der Wirkmacht der lehrerinnenseitigen Aufforderung, etwas Bestimmtes zu tun, stark eingeschränkt sind.

In der Unterrichtszeit nach der ersten Pause, also in der zweiten Hälfte des Vormittags, befinden sich neben der Lehrerin nur zehn Schüler*innen im Klassenraum; im Stundenplan²³⁶ der Klasse sind für diese Zeit die Unterrichtsfächer „TZU“, „Spanisch“ und „Französisch 1“ verzeichnet.²³⁷ In dieser Phase des Unterrichts sind die Schüler*innen aufgefordert, Aufzeichnungen zu einem Unterrichtsgespräch zum ‚Thema‘, das vor der Pause stattgefunden hatte, anzufertigen. Die Lehrerin Frau Lachmann hatte dies vor der Pause folgendermaßen formuliert: *„Stopp mal eben kurz, äh, wenn ihr jetzt runtergeht, äh, nur dran denken, nach der Pause, ja, da geht die andere Gruppe hier rauf. Und dann bitte ich euch, mal alles, was ihr jetzt von dieser Lektion, ähm, noch im Kopf habt, noch mal aufzuschreiben. Also, woran orientiert man sich? Nordstern, Kompass, wie funktioniert der, und so weiter, ja? Alles mal festzubalten“*.²³⁸

²³⁶ Vgl. das Felddokument BS 20120828 A1 FD AMa.pdf.

²³⁷ In dieser Unterrichtsphase sind also die Fächer Themenzentrierter Unterricht („TZU“) sowie, parallel zum „TZU“, nacheinander „Spanisch“ und „Französisch 1“ eingetragen; auch für die Unterrichtsphase vor der Pause war „TZU“ verzeichnet, parallel hatte „Französisch 2“ stattgefunden. So verlassen also über den Schultag hinweg Gruppen von Schüler*innen den Klassenraum für den Spanisch- bzw. Französisch-Unterricht. Parallel werden Schüler*innen in verschiedenen Gruppen zum ‚Thema‘ unterrichtet oder arbeiten im Klassenraum an Aufgaben zum ‚Thema‘.

²³⁸ Vgl. die Videografie BS 20120828 A1 V5 AMa.MTS.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Analyse einer videograferten, etwa zweiminütigen Situation²³⁹ stelle ich die Fall-Geschichte in zwei Episoden (kursiv gedruckt) dar; die Episoden werden von einem Kommentar begleitet, der zentrale Ergebnisse der Interpretation, die rekonstruierten Praktiken sowie die in ihnen eröffneten und zueinander relationierten Subjektpositionen offenlegt.

Episode I

Frau Lachmann steht in einer Ecke des Raums, zwischen Regal und Wand, neben ihr am Gruppentisch sitzen Jan und Max. Frau Lachmann schaut in den Raum – und scheint sich zugleich bei den Schülern am Gruppentisch vergewissert zu haben, ob diese wissen, was zu tun ist – was sie sagt, ist nicht zu verstehen, aber Max sagt: „Wir soll’n nur schreiben was, was wir“ und Frau Lachmann beendet seinen Satz: „Was ihr jetzt eben gelernt habt“. Dann spricht sie Silas an: „So, Silas, setz dich an deinen Platz und mach, ja“. Lena steht derweil am Gruppentisch von Violetta und Anne, sie ist zwischen den beiden postiert. Lena fragt die kichernde Violetta: „Soll ich jetzt hierherkommen?“, aber Violetta antwortet: „Du darfst nicht“, noch immer lachend. Lena und Anne scheinen genervt von Violettas Lachen – Lena boxt Violetta auf den Oberarm und Anne fragt mehrfach: „Was is’n so lustig?“, langsam beruhigt sich Violetta: „Jetzt geht’s wieder“. Lena wiederholt ihre Frage gerade nochmals („Soll ich jetzt hierherkommen?“), als Frau Lachmann an sie herantritt und sie anspricht: „So, Lena, setz dich mal auf deinen Platz, bitte“. „Ich frag’ sie grad, ich wollte aber hierhin“, antwortet Lena, sich der Lehrerin zuwendend und auf Violetta zeigend. Frau Lachmann berührt Lena an der ihr zugewandten Schulter und beharrt auf die Anweisung: „Nee, du musst auch, du hast nicht mehr so lange. Jetzt fang einfach mal an, du musst Stichworte machen, danach gehst du los“.

Frau Lachmann scheint, im Raum stehend und sich umsehend, fast nebenher zu erfragen, ob Max um den Arbeitsauftrag weiß – darauf deutet Max’ Sprechakt („Wir soll’n nur schreiben was, was wir“), der von der Lehrerin beendet wird („was ihr jetzt eben gelernt habt“). Die Lehrerin adressiert Max als einen Schüler, dem in Erinnerung zu rufen ist, wozu er aufgefordert ist. Dabei zeigt sie sich in der Bezugnahme zu Max dafür zuständig, dessen Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben insofern anzubahnen, als dass dieser weiß, wozu er aufgefordert ist. Sodann spricht sie einen weiteren Schüler, Silas, an („So, Silas, setz dich an deinen Platz und mach, ja“) – über dessen Arbeitsauftrag sie sich demgegenüber nicht versichert. Vielmehr scheint die Lehrerin zu antizipieren, dass Silas weiß, was zu tun ist – und dies ‚machen‘ kann, wenn er an seinem Platz sitzt. Auch in der Bezugnahme zu Silas zeigt sich Frau Lachmann dafür zuständig, dessen Zuwendung zu unterrichtlichen Aufgaben vorzubereiten. Die Situation im Klassenraum scheint die Lehrerin als eine zu deuten, in der die Schüler*innen aufgerufen sind, an ihren unterrichtlichen Aufgaben zu arbeiten – und dafür lehrerinnenseits zugleich bisweilen sicher zu stellen ist,

²³⁹ Die videografischen Daten, die die Grundlage für die Analyse dieser Schlüsselszene bilden, sind in der „Auflistung der ausgewählten Schlüsselszenen“ (Tabelle 5) ausgewiesen.

dass diese um Arbeitsaufträge wissen und an ihren Plätzen sitzen. Diese Situationsdeutung impliziert eine Normativität der Unterrichtszeit, in der Schüler*innen sich in der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben zuständig für die eigene Progression zeigen – so dass die Schüler*innen (bzw. ihr Tun), auf die die Lehrerin Bezug nimmt, als welche erscheinen, die nicht der unterrichtlichen Normativität entsprechen.

Demgegenüber scheint die Schülerin Lena die Unterrichtszeit als Situation zu deuten, in der sie einen Sitzplatz wählen kann, wenn sie, am Gruppentisch von Violetta und Anne stehend, erfragt, ob sie dort sitzen kann – oder „*soll*“ („*Soll ich jetzt hierherkommen?*“). Lena zeigt sich dabei – mit Blick auf die Situationsdeutung der Lehrerin – als Schülerin, die im Anbahnen dessen begriffen ist, was die Lehrerin anderen Schüler*innen aufträgt zu tun, nämlich zu sitzen und zu „*machen*“. Dabei variiert Lena, was die Lehrerin (wie in der Ansprache von Silas) als Grundlage der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben zu verstehen scheint – nämlich, dass Schüler*innen an ihren Plätzen sitzen. Vielleicht zielt Lena auf einen Sitzplatzwechsel; den Zugang zu ihrem (angestammten) Platz zu erfragen, erscheint nicht plausibel. Für den Sitzplatzwechsel scheint sie sich bei der bereits am Gruppentisch sitzenden Violetta eine Art Erlaubnis, oder angesichts von Lenas Wortwahl: eine Aufforderung, einzuholen, denn Lena erfragt von Violetta gleichsam, zu explizieren, dass sie „*hierherkommen soll*“.

Lena stößt dabei gleichwohl auf ein Hindernis – Violetta scheint Lena zu verbieten, sich an den Gruppentisch zu setzen („*Du darfst nicht*“); vielleicht verweist Violetta dabei auf eine Normativität, die auch in Frau Lachmanns Situationsdeutung aufgerufen wurde: Schüler*innen sitzen in der Unterrichtszeit an ihren Plätzen (und arbeiten an unterrichtlichen Aufgaben) – nach der Lenas Ansinnen unangemessen erscheint. Dass Violetta lacht, scheint die beiden anderen Schülerinnen am Tisch, Lena und Anne, zu stören – beide markieren Violettas Lachen als unangemessen: Lena zeigt ihr Missfallen ganz körperlich an (*Lena boxt Violetta auf den Oberarm*), Anne fordert Violetta mehrfach zu einer Stellungnahme auf („*Was is'n so lustig?*“) und impliziert damit, dass sie die Situation nicht als „*lustig*“ deutet.

Als hätte sie es eilig, erfragt Lena, als sich Violetta wieder ansprechbar zeigt („*Jetzt geht's wieder*“), nochmals den Platzwechsel und geht dabei auf die Norm, die Violetta geltend gemacht hatte, nicht ein – doch auch dieses Mal stößt Lena auf ein Hindernis: Frau Lachmann kommt dazu und zeigt sich Lena gegenüber – in einem ähnlichen Wortlaut wie davor gegenüber Silas – dafür zuständig, sicher zu stellen, dass Schüler*innen an ihren Plätzen sitzen („*So, Lena, setz dich mal auf deinen Platz, bitte*“). Die Lehrerin adressiert Lena als Schülerin, die – entgegen der Situationsdeutung, die Frau Lachmann zuvor aufgerufen hatte – nicht an ihrem Platz sitzt (und „*macht*“); Lenas Tun erscheint damit als eines markiert, das nicht der Normativität des Unterrichts entspricht. Anders als Silas, bittet Frau Lachmann Lena zu tun, wozu diese sie auffordert, und lässt auch zunächst den Grund offen, aus dem Lena

an ihrem Platz sitzen soll – so als würde sich mit dem Sitzen am eigenen Platz einstellen, was die Lehrerin von den Schüler*innen erwartet: Die Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben.

Lena bringt auch in die Bezugnahme zur Lehrerin ihre Situationsdeutung ein, wenn sie darlegt, dass sie gerade bei Violetta einen angestrebten Sitzplatzwechsel erfragt (*„Ich frag sie grad, ich wollte aber hierhin“*). Lena positioniert sich damit auch der Lehrerin gegenüber als Schülerin, die ihren Sitzplatz selbst wählt (bzw. bei Violetta eine Erlaubnis erbittet) – und scheint auf eine unterrichtliche Normativität zu verweisen, in der die Zuständigkeit für die eigene Progression mit Entscheidungen der Schüler*innen verbunden ist – zum Beispiel dahingehend, an welchem Platz sie sich mit unterrichtlichen Aufgaben auseinandersetzen. Diese Deutung wird von Frau Lachmann zurückgewiesen: Die Lehrerin formuliert eindringlicher, als in den vorangegangenen Bezugnahmen zu Max und Silas, dass es in der Unterrichtszeit Aufgaben in einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Reihenfolge zu bearbeiten gilt (*„Nee, du musst auch, du hast nicht mehr so lange. Jetzt fang einfach mal an, du musst Stichworte machen, danach gehst du los“*) und verleiht ihren Worten auch körperlich Nachdruck (*Frau Lachmann berührt Lena an der ihr zugewandten Schulter*). Die Adressierung Lenas wird in Frau Lachmanns Ausführung weiter ausdifferenziert: Lena erscheint als Schülerin, die nicht die ‚richtigen‘ Prioritäten setzt, also nicht mit der Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben befasst ist, wenn sie nicht nur nicht an ihrem Platz sitzt, sondern bislang nicht ‚mal‘ begonnen hat zu tun, was sie tun ‚muss‘, obwohl sie unter Zeitdruck steht, wenn noch anderes zu tun ist – Lena werden von der Lehrerin also der zeitliche Verlauf des Unterrichtstages und der Arbeitsauftrag ins Gedächtnis gerufen. Dabei wird Lena als Schülerin positioniert, deren Freiraum, ihren Arbeitsprozess zu gestalten, durch eine Vielzahl von Hinweisen und Vorgaben begrenzt ist bzw. – aus Perspektive der Lehrerin – zu begrenzen ist, insofern Frau Lachmann für sich in Anspruch nimmt, zu deuten, was Lena (nicht) tut, und darüber zu verfügen, was Lena (aus welchen Gründen) wann tun ‚muss‘.

Episode II

Noch während Frau Lachmann spricht, hört man Jan aus dem Hintergrund, von seinem Platz neben Max an einem anderen Gruppentisch aus, „Lena“ rufen – und als Lena sich dann zu ihrem Platz begibt, ruft Jan ihr zu: „Arbeite doch mal, nimm dir ein Vorbild an Max und mir“. An ihrem Platz spricht Lena, einen Block vor sich und einen schreibereiten Stift gezückt, Judith an, die neben ihr sitzt: „Wie wird Wildnis geschrieben?“. „Zeugnis?“, fragt Judith, mit ihrer Tasche unter dem Tisch beschäftigt, zurück und Lena wiederholt: „Nee, Wildnis“. Judith buchstabiert sodann das erfragte Wort und Lena sagt: „Ob nein“, korrigiert etwas, das auf ihrem Block notiert ist, und fragt dann: „Wollen wir’s zusammen machen?“. Judith schaut auf Lenas Blatt und wiederholt, was dort geschrieben steht („Orientierung in der Wildnis“*). Als Lena kichernd erklärt: „Mir is’ nichts Besseres eingefallen“, wird sie von Frau Lachmann angesprochen: „Lena, bitte nicht ganz so laut“ – Lena und Judith schweigen.*

Lena scheint ihre Deutung der Situation angesichts der Deutungshoheit und Weisungsbefugnis, die Frau Lachmann für sich in Anspruch nimmt, aufzugeben, wenn sie sich wortlos zu ihrem Platz begibt.

Auf dem Weg zu ihrem Platz wird Lena von Jan gerufen („Lena“), der Lena, ähnlich wie die Lehrerin zuvor, darauf verweist, was zu tun ist („Arbeite doch mal, nimm dir ein Vorbild an Max und mir“). In dieser Bezugnahme wird zunächst deutlich, dass das, was in der Unterrichtszeit gesagt wird, auch über Tischgrenzen hinweg der Wahrnehmung derer, die im Raum sind, ausgesetzt ist: Was Frau Lachmann zu Lena gesagt hatte, ist ebenso wie die Position Lenas, die in der Bezugnahme zwischen Lena und Lehrerin konstituiert wurde, am Gruppentisch von Jan (und Max) nicht unbemerkt geblieben. In der Ansprache durch Jan wird die zuvor von Frau Lachmann in Anschlag gebrachte Adressierung Lenas allerdings variiert: Lena erscheint als Schülerin, die nicht *„arbeitet“*. Darauf, dass dies angesichts der unterrichtlichen Normativität, nach der Schüler*innen aufgefordert sind, sich für die eigene Progression zuständig zu zeigen, nicht angemessen ist, scheint auch Jan zu referieren. Lena wird von Jan darüber hinaus aber auch als Schülerin adressiert, die versäumt hat, sich an *„Vorbildern“*, nämlich ihren Mitschüler Jan und Max, zu orientieren. Damit nimmt Jan nicht auf Inhalte und Zeiträume des von Lena eingeforderten *„Arbeits“* Bezug, sondern entwirft *„Arbeiten“* als Praktik, die in erster Linie visuell zu deuten ist (bspw. indem Schüler*innen am Platz sitzen) und damit gewissermaßen auch mimetisch, durch das Nachahmen des Tuns von *„Vorbildern“* zu vollziehen ist. Jan positioniert sich selbst dabei als Schüler, der aufmerksam ist für das Geschehen im Raum und die Arbeitsprozesse seiner Mitschüler*innen, der beobachtet, was andere (nicht) tun, seine Beobachtungen an der Normativität des Unterrichts misst und Mitschüler*innen gegenüber expliziert, was angemessen ist, zu tun. Er bringt damit eine Situationsdeutung zum Ausdruck, in der er – ähnlich wie die Lehrerin – Schüler*innen vor dem Hintergrund seiner Deutungen auf die unterrichtliche Normativität verpflichten kann. Insofern Jan dabei impliziert, dass sein (und Max’) Tun der unterrichtlichen Normativität entspricht (beide eignen sich als *„Vorbild“*), setzt er entlang des Kriteriums *„arbeiten“* ein Differenzverhältnis ein, in dem er sich und Max (arbeitend) konträr zu Lena (nicht arbeitend) positioniert; dabei wertet er Lenas Tun (gemessen an der Normativität des Unterrichts) hierarchisierend als nicht angemessen. Neben der Deutungshoheit über die Angemessenheit von Lenas Tun, die Jan damit für sich in Anspruch nimmt, zeigt Jan auch an, über Lenas Tun verfügen zu können – wenn er nicht nur expliziert, was Lena nicht tut, sondern sie auch anweist, etwas Bestimmtes zu tun, nämlich zu *„arbeiten“* und sich *„ein Vorbild“* an Max und Jan zu nehmen.

Angesichts dessen, dass Lena – bevor Jan sie angesprochen hatte – bereits angesetzt hatte, der Aufforderung der Lehrerin nachzukommen, scheinen ihre Möglichkeiten, sich zu Jans Adressierung und dem Differenzverhältnis, das darin entworfen wurde, zu relationieren eingeschränkt: Lena ist geradezu gezwungen, Jans Aufforderung und die damit verbundenen Implikationen unbeantwortet im Raum

stehen zu lassen, um nicht nachträglich in Opposition zu Frau Lachmanns Situationsdeutung zu gehen – eine Verhandlung der Frage, ob oder inwiefern sich Jan und Max als „Vorbild“ eignen, würde Lena weitergehend davon abhalten zu tun, wozu sie aufgefordert ist. Lena reagiert nicht verbal; sie setzt sich an ihren Platz am Gruppentisch neben Judith und involviert sich umstandslos in Praktiken der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben, wenn sie sich zunächst bei Judith über die Schreibweise eines Wortes vergewissert („*Wie wird Wildnis geschrieben?*“) und so dann, Judith als passende Arbeitspartnerin antizipierend, eine Situation entwirft, in der beide ihren Arbeitsprozess synchron und als gemeinsame Arbeit an der gleichen Aufgabe voranbringen („*Wollen wir's zusammen machen?*“). Die sich anschließende Verhandlung zwischen Judith und Lena über die Überschrift, die Lena gewählt hatte („*Orientierung in der Wildnis*“), erscheint als Auftakt einer gemeinsamen Arbeit, auf den von Frau Lachmann korrigierend Bezug genommen wird, wenn diese zwar nicht prinzipiell gegen das „zusammen machen“, wohl aber gegenüber der Nicht-Angemessenheit der Lautstärke dessen, was Lena und Judith im Begriff sind zu tun, interveniert („*Lena, bitte nicht ganz so laut*“). In der Fortführung ihrer Bezugnahme zu Lena zeigt sich die Lehrerin also darüber, Lena auf das Arbeiten zu verpflichten, hinaus dafür zuständig, im Unterricht eine angemessene Arbeitsatmosphäre herzustellen (oder zu wahren). Frau Lachmann erweitert dabei die bereits etablierte unterrichtliche Normativität (d. h.: Schüler*innen arbeiten an ihrem Platz – leise – an Aufgaben) und macht eine Differenz zwischen Lena, die von ihr angesprochen wird, und Judith, die nicht angesprochen wird, geltend, die beide hinsichtlich der Angemessenheit der Lautstärke, in der sie sprechen, unterscheidet. Dass die Schülerinnen im Anschluss schweigen kann als Ausdruck eines Dilemmas gelesen werden, in das die lehrerinnenseitige Intervention die beiden gebracht hat: Gemeinsam zu arbeiten, ohne (laut) zu sprechen, mag ihnen für den Moment nicht möglich erscheinen.

Figuration: Sich ein Vorbild an anderen nehmen – Die ‚richtigen‘ Prioritäten setzen

Auch in der Analyse der Schlüsselszene „Lena, setz dich mal auf deinen Platz“ wird deutlich, dass das Tun von Schüler*innen in der unterrichtlichen Arbeitszeit von anderen am Unterricht Beteiligten – von Lehrer*innen und ihren Mitschüler*innen – beobachtet, gedeutet und an der Normativität des Unterrichts gemessen wird. In dieser Situation, und das kontrastiert mit den zuvor dargestellten Analysen dieser Gruppe, zeigt sich die Lehrerin, Frau Lachmann, dafür zuständig, einzelne Schüler*innen auf ihre Plätze im Raum zu verweisen und auf die Bearbeitung von Aufgaben zu verpflichten. Die Praktiken der Lehrerin bleiben allerdings nicht unbenutzt, und es schließt sich eine Bezugnahme zwischen den Schüler*innen Jan und Lena an, in der Jan die vorangegangene Bezugnahme zwischen Frau Lachmann und Lena variierend zitiert.

Im Verlauf der analysierten Schlüsselszene entfaltet die Lehrerin eine Situationsdeutung, nach der sie sich dafür zuständig zeigt, dass Schüler*innen in der Unterrichtszeit an ihren Plätzen sitzen und leise arbeiten. Nicht am Platz zu sitzen und nicht leise zu sein erscheinen dabei als Kriterien, die sie zur Differenzierung der Schüler*innen heranzieht, wenn sie sowohl Silas, als auch Lena zur Einnahme ihres Sitzplatzes auffordert und Lena später darauf hinweist, „*nicht ganz so laut*“ zu sein. Daneben scheint sie zu antizipieren, dass manchen Schüler*innen der Arbeitsauftrag, der zur Verfügung stehende Zeitrahmen und anschließende Tätigkeiten ins Gedächtnis zu rufen sind, wenn sie Max auf den Arbeitsauftrag und Lena darüber hinaus auf Zeiten und Anschlussaufgaben hinweist – das Kriterium, nach dem Frau Lachmann zwischen Schüler*innen unterscheidet, die einer weitergehenden Instruktion (nicht) bedürfen, bleibt dabei implizit. In Praktiken der örtlichen Platzierung, in Praktiken der Explikation des Arbeitsauftrags sowie der Tagesstruktur und in Praktiken, die zur angemessenen Lautstärke ermahnen, stellt die Lehrerin also eine unterrichtliche Ordnung her, die auf eine Normativität verweist, nach der Schüler*innen sich – leise und am eigenen Platz – in der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben zuständig für die eigene Progression zeigen. Für die Bezugnahme, in der eine Lehrperson das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts misst, lässt sich also eine Figuration beschreiben, in der die Lehrperson Schüler*innen in Praktiken des Beobachtens, des Deutens, des Hinweisens (auf unterrichtliche Normen) und Anweisens (angemessenen Tuns) Ordnung in eine Differenzordnung einrückt, die Schüler*innen untereinander danach unterscheidet, ob sie an der Normativität des Unterrichts ausgerichtet sind. Lena scheint die Situationsdeutung der Lehrerin zu variieren: Sie zeigt sich in der Arbeitszeit als Schülerin, die den Platz wählt, an dem sie sitzt. Die Situationsdeutung Lenas wird gleichwohl nicht nur von der Schülerin Violetta, sondern auch von der Lehrerin zurückgewiesen, wenn diese Lena auf ihren Platz verweist und eindringlich aufruft, was Lena wann tun soll.

Die, in die Ansprache durch die Lehrerin eingelassene, Positionierung Lenas als Schülerin, deren Freiraum, ihren Arbeitsprozess zu gestalten, durch eine Vielzahl von Hinweisen und Vorgaben begrenzt ist, oder zu begrenzen ist, wird nicht nur von Lena, sondern ebenfalls von ihrem Mitschüler Jan aufgenommen. Der kollektiven Aufmerksamkeit der Schüler*innen für das, was im Klassenraum geschieht, geschuldet, scheint sich in der Adressierung Lenas durch die Lehrerin Wissen über Lena zu formieren, das vom Schüler Jan zitiert wird. Ähnlich wie die Lehrerin zeigt sich also auch Jan in der Bezugnahme zu Lena als mit-zuständig dafür, diese ins Arbeiten zu bringen, und ähnlich wie die Lehrerin verpflichtet Jan Lena vor dem Hintergrund seiner Deutungen auf die unterrichtliche Normativität. Das Differenzverhältnis, das Jan zwischen Max und sich auf der einen und Lena auf der anderen Seite entwirft, rückt die Schüler*innen auf konträre Positionen ein: Jan wertet Lenas Tun (nicht zu *arbeiten*), das er – vor dem Hintergrund der Normativität des Unterrichts – als nicht angemessen markiert, und relationiert sich und Max dazu hierar-

chisch, wenn er in Anschlag bringt, dass beide, in ihrer Orientierung an der unterrichtlichen Normativität ein „*Vorbild*“ für Lena sein können. Fast schon perfide nimmt Jan dabei Deutungshoheit und Verfügungsgewalt über Lenas Tun für sich in Anspruch, wenn deren Möglichkeiten sich zu Jans Adressierung – angesichts dessen, worauf die Lehrerin sie zuvor verpflichtet hatte – stark eingeschränkt sind. Positionen, in die Schüler*innen von Lehrpersonen in Praktiken der Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität eingerückt werden, werden in dieser Schlüsselzene also von anderen Schüler*innen zitiert – und so zum Ausgangspunkt einer asymmetrischen und hierarchischen Relationierung zwischen den Beteiligten.

Mit Blick auf das Subjektivationspotenzial des rekonstruierten Adressierungsgehehens lässt sich festhalten, dass sich jene Schüler*innen, die nicht von der Lehrerin angesprochen werden, vor allem in Kontrast zu denjenigen, die angesprochen werden, als welche erfahren können, deren Tun vonseiten der Lehrerin (gemessen an der Normativität der Unterrichtszeit) als angemessen gedeutet wird. Angesichts der klassenöffentlichen Zuschreibung von (Nicht-)Angemessenheit in lehrerinnenseitigen Praktiken des Hin- und Anweisens scheinen sich Schüler*innen, die lehrerinnenseitig auf die Normativität des Unterrichts verpflichtet werden, demgegenüber als welche zu erfahren, deren Freiheitsgrade bei der Gestaltung ihres unterrichtlichen Tuns eingeschränkt werden. Im Fall von Lena kann das auch bedeuten, dass Mitschüler*innen das Subjektivationspotenzial, das die lehrerinnenseitige Ansprache entfaltet, zum Bezugspunkt der Etablierung asymmetrisch und hierarchisch relationierter Positionengefüge machen: So erfährt sich Lena in der Adressierung durch ihren Mitschüler Jan als Schülerin, über die bekannt ist, dass sie nicht der Normativität des Unterrichts entspricht, während Jan – die Deutung der Lehrerin in Anspruch nehmend – die eigene Positionierung gegenüber Lena aufwerten kann; es scheint vorstellbar, dass sich entlang der veröffentlichten, lehrer*innenseitigen Deutung sowie deren Zitation von Mitschüler*innen ein Wissen über Lena sedimentieren könnte, das ihre Position über den Moment hinaus stabilisiert.

5.3.5 Praktiken, Subjektpositionen und ihre Relationen in Bezugnahmen, in denen das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird

Die Ergebnisse der Analysen der ausgewählten Schlüsselzenen zeigen auf, wie sich in der Arbeitszeit des beforschten Unterrichts Bezugnahmen zwischen Schüler*innen, und zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, entfalten, in denen sie sich aufeinander und auf die Angemessenheit der Art und Weise, wie Schüler*innen ihre Arbeitsprozesse gestalten, beziehen. Auch die Praktiken, die diese Bezugnahmen ausmachen, sind als Teil des unterrichtlichen Arbeitens der Schüler*innen zu verstehen: Sie reagieren auf Momente, in denen Schüler*innen aus Perspektive ihrer Mitschüler*innen (oder Lehrpersonen) nicht ,richtig‘ arbeiten. Praktiken, in denen sich Schüler*innen ihren Aufgaben zuwenden, werden also von solchen Praktiken

begleitet, in denen ihr Tun durch Mitschüler*innen (oder Lehrpersonen) an der unterrichtlichen Normativität gemessen und gewertet wird – oder anders gewendet: Praktiken, in denen sich Schüler*innen ihren Aufgaben zuwenden, werden von solchen Praktiken begleitet, in denen sie das Tun ihrer Mitschüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen und werten.

Die analysierten Bezugnahmen werden durch Praktiken initiiert, in denen eine Wertung zum Ausdruck gebracht wird; sie umfassen mehrere Beteiligte und vollziehen sich (klassen-)öffentlich (Kapitel 5.3.1, 5.3.2, 5.3.4), oder Verweise werden diskret vorgebracht, wenn wertende Praktiken in bestehende, exklusiv dyadisch organisierte Bezugnahmen einziehen (Kapitel 5.3.3). Wertende Verweise können längere Bezüge etablieren, in denen sie variiert werden, aber fortlaufend Bezugspunkt des sich entfaltenden Geschehens bleiben (Kapitel 5.3.1); sie können aber auch kommentierend in bestehenden Bezugnahmen (Kapitel 5.3.3), oder beiläufig und wie im Vorbeigehen (Kapitel 5.3.2, 5.3.4) geäußert werden. Die initiiierenden, wertenden Verweise werden als Hilfsangebot (Kapitel 5.3.1) ebenso wie als bemerkenswerte Beobachtung (die sich jedoch im Verlauf des Geschehens als Hinweis auf einen Regelverstoß erweist, vgl. Kapitel 5.3.2), oder als Replik auf eine Irritation (Kapitel 5.3.3) formuliert; andere Verweise erscheinen als lehrer*innenseitiges Aufrufen von Arbeitsaufträgen und als lehrer*innenseitige Aufforderung an Schüler*innen, ihre Sitzplätze einzunehmen (Kapitel 5.3.4) oder schließen an (veröffentlichte und etablierte) Verweise an (Kapitel 5.3.1, 5.3.4).

In allen Schlüsselszenen wird in den wertenden Verweisen, die die Bezugnahmen initiieren, formuliert, was – aus Perspektive der Initiierenden – ‚richtig‘²⁴⁰ wäre, zu tun: In der ersten Schlüsselszene wird eine Schülerin gefragt, ob sie ‚vielleicht Hilfe‘ braucht und ob sie nicht ‚arbeiten‘ will (Kapitel 5.3.1), in der zweiten Schlüsselszene bringt ein Schüler seine Verwunderung über den vorangeschrittenen Arbeitsstand eines anderen zum Ausdruck – und schließt später an: ‚Ja, guck mal, wenn du in der Schule arbeitest‘ (Kapitel 5.3.2). In der dritten Schlüsselszene kommentiert eine Schülerin das Tun ihrer Mitschülerin: ‚Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft‘ (Kapitel 5.3.3), in der vierten Schlüsselszene weist die Lehrerin Schüler*innen gegenüber aus, was zu tun ist, wenn sie diese auf ihre Plätze verweist und ihnen Arbeitsaufträge ins Gedächtnis ruft, und auch der Schüler, der eine Bezugnahme zu einer Mitschülerin initiiert, expliziert nicht, was ist, sondern was sein soll: ‚Arbeite doch mal, nimm dir ein Vorbild an Max und mir‘ (Kapitel 5.3.4).

In den Bezugnahmen ist eine Situationsdeutung aufseiten von Schüler*innen und Lehrpersonen zu rekonstruieren, nach der Schüler*innen sich in der Unterrichtszeit in Praktiken der (vorbereitenden) Auseinandersetzung mit ihren unterrichtlichen Aufgaben involviert zeigen und dabei eine Normativität etablieren, die lauten könnte: Schüler*innen fokussieren sich auf ihre Arbeitsprozesse. Die wer-

²⁴⁰ Im Verlauf des Geschehens in der zweiten Schlüsselszene wird kontrastierend auch explizit benannt, was ‚falsch‘ ist: ‚Ja, weil du mit Miri quatschst‘ (Kapitel 5.3.2).

tenden Praktiken, die die analysierten Bezugnahmen initiieren, verweisen gleichwohl darauf, dass diese Normativität selbst Gegenstand von Deutungen ist – dass sich also aufseiten der am Unterricht Beteiligten unterschiedliche Verständnisse davon ausbilden, welche Anforderungen an das Tun der Schüler*innen mit dieser Normativität verbunden sind: Mit der Darstellung dessen, was sein soll, wird also das aktuelle Tun derjenigen Schüler*innen, die angesprochenen werden, als kontrastierend zu einem ,richtigen‘ Tun gekennzeichnet. Diejenigen, die ,richtiges‘ Tun markieren, verweisen demnach auf ihre Deutungen der Normativität des Unterrichts, an denen gemessen spezifisches unterrichtliches Tun erst als ,richtig‘ oder ,falsch‘ zu werten ist. In der ersten Schlüsselszene stellt sich so etwa entlang der Thematisierung divergierender Deutungen der Normativität des Unterrichts die Frage, ob Schüler*innen die eigene Hilfsbedürftigkeit erkennen und/oder geltend machen müssen, und ob die Praktik ,Warten‘ weniger angemessen ist, als sich in andere Praktiken des Vorbereitens unterrichtlichen Arbeitens zu involvieren bzw. ob diese Praktiken zielführend sind (Kapitel 5.3.1). In der zweiten Schlüsselszene wird vorgebracht, dass ,quatschen‘ und nicht (fortwährend) zu ,arbeiten‘ im Kontrast zu einer (anzustrebenden) Fokussierung auf das unterrichtliche Arbeiten stehen, mit der ,bessere‘ Arbeitsstände einhergehen (Kapitel 5.2.2). In der dritten Schlüsselszene ist fraglich, ob Schüler*innen die ,richtigen‘ Dinge („Hausaufgabenbeft“) nutzen müssen, um sich Aufgaben zu notieren, oder ob auch das situative Anfertigen von Gedächtnisstützen unter die Kategorie „Oder so was Ähnliches“ fällt (Kapitel 5.3.3). In der vierten Schlüsselszene bringt die Lehrerin demgegenüber zum Ausdruck, in welcher Weise zu arbeiten ist, nämlich am eigenen Platz und leise; die Wirkmacht der Deutung der Lehrerin scheint groß, so dass schülerinnenseitige, alternative Deutungen nicht vorgebracht bzw. zurückgewiesen werden (Kapitel 5.3.4).

Alle Bezugnahmen eint, dass Schüler*innen und Lehrpersonen die Unterrichtszeit also auch als Situation deuten, in der konkurrierende Auslegungen der unterrichtlichen Normativität, bzw. die Nicht-Angemessenheit des Tuns von Schüler*innen, thematisiert werden: Schüler*innen (und Lehrpersonen) zeigen sich dafür mit-zuständig, ihre Deutung der unterrichtlichen Normativität zu thematisieren, wenn sie kontrastierende Deutungen feststellen. Anders gewendet heißt das auch: Das unterrichtliche Tun von Schüler*innen wird beobachtet und gedeutet und muss sich daran messen lassen, inwiefern es vor dem Hintergrund der Deutungen von anderen Schüler*innen (oder Lehrpersonen) der Normativität des Unterrichts, der gemäß sich Schüler*innen auf ihre Arbeitsprozesse fokussieren und sich für die eigene Progression zuständig zeigen, ,angemessen‘ erscheint. Sich für die eigene Progression zuständig zu zeigen, könnte aus dieser Perspektive für Schüler*innen, die das Tun anderer Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen (und bisweilen: ausrichten), bedeuten, die Aufrechterhaltung einer Situation abzusichern, die für die Beteiligten als Unterricht zu erkennen ist – und in der sich schließlich auch ihre Progressionen vollziehen.

In den analysierten Bezugnahmen selbst wird nicht expliziert, dass wertende Verweise an Praktiken des Beobachtens und des Deutens anschließen – allerdings erscheinen sie nur als Ergebnis von Beobachtungen und Deutungen sinnvoll. Beobachtungen und Deutungen können sich situativ auf das aktuelle Tun von Schüler*innen beziehen (Kapitel 5.3.3, 5.3.4), oder auf längere Prozesse des Beobachtens und Deutens, die das Tun von Schüler*innen auch in der Retrospektive als nicht angemessen thematisieren (Kapitel 5.3.1, 5.3.2); bisweilen werden mit Bezug auf Beobachtungen und Deutungen prospektiv Prognosen des Tuns von Schüler*innen entworfen (Kapitel 5.1.1).

Insofern Schüler*innen in der Unterrichtszeit also gewissermaßen fortlaufend in Praktiken des (gegenseitigen und lehrer*innenseitigen) Beobachtens und Deutens der Angemessenheit ihres Tuns verbunden sind, setzt die Initiierung von Bezugnahmen, in denen (Nicht-)Angemessenheit thematisiert wird, eine Differenz zwischen ihnen ein: Angesprochen zu werden bedeutet, der Deutung eines*r Anderen nach nicht (umfänglich) der Normativität des Unterrichts zu entsprechen. So werden Differenzen zwischen Schüler*innen (implizit) eingesetzt, wenn manche Schüler*innen von einer Lehrerin angesprochen werden (und andere nicht) und so das Tun mancher Schüler*innen als (im Verständnis der Lehrperson) nicht-angemessen erscheint, während das Tun anderer nicht thematisiert wird (Kapitel 5.3.4). In Bezugnahmen zwischen Schüler*innen bilden sich jedoch weitergehende Differenzsetzungen aus: In die Ansprache anderer ist das Anzeigen von Deutungshoheit eingelassen, die die ‚richtige‘ Auslegung der unterrichtlichen Normativität ebenso wie die ‚richtige‘ Deutung des Tuns anderer angesichts dieser Normativität beansprucht. So zeigen Schüler*innen einander an, dass sie nicht um „Hilfe“ zu fragen (Kapitel 5.3.1), nicht zu arbeiten (Kapitel 5.3.4, oder: zu warten, Kapitel 5.3.1, oder: zu ‚quatschen‘, Kapitel 5.3.2) sowie nicht das „Hausaufgabenheft“ zu nutzen (Kapitel 5.3.3) – gemessen an ihrer Auslegung der unterrichtlichen Normativität – als Ausdruck einer nicht (oder weniger) angemessenen Ausrichtung an der Normativität des Unterrichts deuten. Im Anzeigen von Nicht-Angemessenheit differenzieren Schüler*innen einander gleichwohl nicht nur entlang des Kriteriums ‚Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität‘ – vielmehr werten Schüler*innen das Tun anderer auch als ‚falsch‘, wenn sie das ‚richtige‘ Tun benennen. Damit fallen im Moment des Initiierens der analysierten Bezugnahmen Differenzierung und hierarchisierende Klassifikation zusammen: Das Maß der Ausrichtung auf die unterrichtliche Normativität setzt Rangfolgen zwischen Schüler*innen ein, in denen sie in Positionen einrücken, die über Wertzuschreibungen hierarchisch zueinander relationiert sind (vgl. Kapitel 3.1.3), insofern ‚falschem‘ Tun weniger Wert zugeschrieben wird, als ‚richtigem‘ Tun.

Die Initiierung der analysierten Bezugnahmen ist zudem mit einer (impliziten) Aufforderung an die*den Angesprochene*n verbunden, sich zum Verweis darauf, was zu tun ‚richtig‘ ist, zu relationieren; in manchen Bezugnahmen werden gegenläufige Deutungen/Wertungen nicht bzw. nur implizit eingebracht (Kapitel 5.3.1),

in anderen Bezugnahmen müssen Deutungen/Wertungen zunächst von den Angesprochenen interpretiert werden, und alternative Deutungen/Wertungen bleiben unverbunden nebeneinander stehen (Kapitel 5.3.2), oder werden als graduelle Abstufungen geteilter Deutungen/Wertungen in ein gemeinsames Verständnis integriert (Kapitel 5.3.3). Zuweilen sind Stellungnahmen Angesprochener angesichts der Eingebundenheit in andere Praktiken nicht möglich (Kapitel 5.3.4), und lehrerinnenseitig vorgebrachten Deutungen/Wertungen gegenüber bleiben schülerinnen-seitige Stellungnahmen aus oder werden zurückgewiesen (Kapitel 5.3.4). Manche Bezugnahmen gehen damit nicht über die Initiierung hinaus (Kapitel 5.3.4), in anderen folgt der Initiierung eine Interpretation und eine Stellungnahme (Kapitel 5.3.2.). In bestehenden Bezugnahmen können deutende Praktiken durch andere Praktiken abgelöst werden (Kapitel 5.3.3); Initiierungen können aber auch Bezugnahmen zwischen Schüler*innen eröffnen, die über längere Zeiträume bestehen bleiben und in die weitere Praktiken Einzug finden, innerhalb derer die beteiligten Schüler*innen aufeinander bezogen bleiben. In diesen Bezugnahmen entfalten sich nach der initiierenden Darstellung dessen, was das ‚richtige‘ Tun ist, Praktiken, in denen Schüler*innen darüber instruiert werden, was sie tun sollen, und kleinschrittig durch Praktiken geleitet werden (Kapitel 5.3.1).

In den analysierten Bezugnahmen eröffnen sich damit Positionen, auf denen Schüler*innen als Beobachtende, Deutende und Wertende einerseits und Beobachtete, Gedeutete, Gewertete andererseits voneinander unterschieden sind. Mit diesen Positionen sind asymmetrisch verteilte Möglichkeiten verbunden, Einfluss auf den Verlauf und die Inhalte der Bezugnahme zu nehmen: Wer beobachtet, deutet und wertet, nimmt Deutungshoheit für sich in Anspruch und setzt mit der Initiierung von Bezugnahmen das Thema. In der Markierung dessen, was ‚richtig‘ ist zu tun, ist darüber hinaus eine hierarchisierende Einordnung in eine Rangfolge sowie, damit verbunden, ein Anspruch zu rekonstruieren, über das Tun derer zu verfügen, deren Tun beobachtet, gedeutet und gewertet wird – und insofern Beobachtete, Gedeutete und Gewertete aufgerufen sind, die initiierende Wertung zu interpretieren und sich zu ihr zu relationieren, können sie mindestens für den Zeitraum der Bezugnahme nicht über das eigene Tun verfügen. In den initiierenden Akten dieser Bezugnahmen sind qua Differenzierung also Asymmetrien und Hierarchien der emergierenden Positionen angelegt, die in den analysierten Schlüsselszenen unterschiedlich wirksam werden: Während sich in Bezugnahmen, in denen graduell unterschiedliche Deutungen/Wertungen in geteilte Verständnisse integriert werden, eine asymmetrische Relationierung der Positionen zwar anbahnt, aber im Verlauf egalisiert wird (Kapitel 5.3.3), können in Bezugnahmen, in denen sich keine Deutung/Wertung durchsetzt, gegensätzliche Deutungen/Wertungen bestehen bleiben und der eröffneten Position des Beobachteten/Gedeuteten/Gewerteten gegenüber bleibt auch eine gegensätzliche Selbstpositionierung bestehen (Kapitel 5.3.2). Zudem können Positionen zum Bezugspunkt von Zitationen werden (Kapitel 5.3.1, 5.3.4). Bezugnahmen, die über längere Zeiträume verlaufen, werden über beobachtende, deutende und wertende Praktiken hinaus über weitere Praktiken formiert

– in ihnen werden Schüler*innen von Schüler*innen aus Praktiken des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben gewissermaßen ausgeschlossen, wenn sich andere dafür zuständig zeigen, ihre (fremd gedeuteten) Probleme zu lösen; sie werden in Praktiken des kleinschrittigen Anweisens (und Befolgens von Anweisungen) in Tätigkeiten eingebunden, die andere Schüler*innen als angemessen deuten, und dabei wird ihnen partiell die Verfügung über ihr Arbeitsmaterial ebenso entzogen, wie das Verfügen über das eigene Tun. Ich habe rekonstruiert, wie dabei neben Differenzen des Wissens um das ‚richtige‘ Tun, auch weitere Wissensdifferenzen zwischen den beteiligten Schüler*innen eingesetzt werden, die teils nicht bzw. nur in Ansätzen bearbeitet werden. Die beteiligten Schüler*innen treten so auf Positionen ein, die sie voneinander als hinsichtlich ihres Wissens, vor allem aber hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, Einfluss auf Inhalte und Verlauf der Bezugnahme zu nehmen, differenzieren, so dass sich entlang binär organisierter Unterscheidungskategorien (Nichtwissen vs. Wissen, Deutungen übernehmen vs. Deutungshoheit, Anweisungen befolgen vs. Verfügungsgewalt) ein Positionengefüge etabliert, in dem die Beteiligten auf stabilen Positionen konträr und asymmetrisch zueinander relationiert sind (Kapitel 5.3.1). Die Praktiken, in denen das Tun von Schüler*innen gedeutet/gewertet wird, wirken damit differenzierend, wenn sie (stabile) Differenzen zwischen den beteiligten Schüler*innen markieren (und gegebenenfalls etablieren), und klassifizierend, insofern mit der Differenzierung eine hierarchisierende Wertsetzung verbunden ist. Zugleich lässt sich die Verpflichtung von Schüler*innen in den analysierten Praktiken des Deutens/Wertens auf ein – geteiltes (bzw. zu teilendes) – Verständnis der Normativität des Unterrichts als kollektivierend verstehen: Schüler*innen, die auf geteilte Deutungen referieren oder die ihnen nahe gelegten Deutungen anderer autorisieren, betonen Ähnlichkeit bzw. graduelle Differenz.

In Bezugnahmen, in denen wertende Praktiken auf das ‚richtige‘ Arbeiten verweisen, erfahren sich Schüler*innen demnach grundlegend als welche, deren Tun in der Unterrichtszeit Gegenstand von Praktiken der Beobachtung, Deutung und Wertung – und somit: begründungspflichtig – ist. In der Position der Beobachtenden/Deutenden/Wertenden können sich Schüler*innen – werden ihre Deutungen/Wertungen autorisiert – als welche erleben, die kontrastierend zu anderen Schüler*innen (besser) wissen, wie ‚richtig‘ zu arbeiten ist, eigene Deutungen dauerhaft durchsetzen und über das Tun anderer so verfügen können, dass es (ihrer Deutung nach) der unterrichtlichen Normativität entspricht. Die Position der Beobachteten/Gedeuteten/Gewerteten birgt demgegenüber das Subjektivationspotenzial, dass Schüler*innen sich als welche erfahren, die sich (jederzeit) zu mit der Wertung verbundenen, asymmetrischen (mit Blick über Deutungshoheit und Verfügungsgewalt über ihr Tun) und hierarchischen (hinsichtlich des Wertes, das ihrem Tun bzw. ihrer Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität zugeschrieben wird), Relationierungen ins Verhältnis setzen und dabei Stellung zu ihrer Interpretation der unterrichtlichen Normativität und zur (Nicht-)Angemessenheit ihres un-

terrichtlichen Tuns beziehen müssen. Autorisieren Schüler*innen die Deutungen/Wertungen ihrer Mitschüler*innen (oder von Lehrpersonen), erleben sie sich als welche, die mit Blick auf die Gestaltung und Deutung ihres unterrichtlichen Tuns mit wenig Freiheitsgraden ausgestattet sind, wenn sie befolgen, wozu sie angewiesen werden. Die Analysen zeigen, dass diese Positionierungen entlang des Grades ihrer Öffentlichkeit und ihrer Repetition besondere Wirkmacht entfalten können – werden sie vor anderen wiederholt zugeschrieben und eingenommen, stabilisieren sie sich und sind Referenz für Zitationen und Prognosen.

5.4 Praktiken, Subjektpositionen und Relationen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht

In der vorangegangenen Darstellung der Ergebnisse der Analysen von zwölf exemplarisch ausgewählten Schlüsselszenen habe ich neben solchen Praktiken, in denen Schüler*innen in der beforschten unterrichtlichen Arbeitszeit – ausgehend von eigenen Planungen oder lehrer*innenseitigen Aufforderungen – Aufgaben bearbeiten, verschiedene Praktiken unterrichtlichen Arbeitens beschrieben, die voneinander unterscheidbare Bezugnahmen zwischen Schüler*innen formieren: Bezugnahmen zwischen Schüler*innen vollziehen sich in Praktiken, in denen Schüler*innen gegenseitig Progressionen absichern (Kapitel 5.1), in denen sie die Weiterführung (unterbrochener) Progressionen anbahnen (Kapitel 5.2) und das Tun ihrer Mitschüler*innen an (ihren Deutungen) der unterrichtlichen Normativität messen – oder mit anderen Worten: Schüler*innen von ihren Mitschüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen werden (Kapitel 5.3).

Die Ergebnisse der zuvor dargestellten Analysen stelle ich in diesem Kapitel vergleichend und vom einzelnen Fall abstrahierend dar. Dabei folge ich jedoch nicht der Logik der Teilkapitel (Kapitel 5.1.5, 5.2.5, 5.3.5), die am Ende der gruppierten Analysen stehen. Diese Teilkapitel stehen für eine detaillierte Übersicht über Praktiken, Subjektpositionen und Relationen, die auch einen seriellen Vergleich ermöglicht; in ihnen werden vergleichend die Konstellationen der an den rekonstruierten Bezugnahmen Beteiligten, der Verlauf der Bezugnahmen und in sie eingelagerte Praktiken, die in den Bezugnahmen aufgerufenen Situationsdeutungen und die in ihren Praktiken emergierenden Subjektpositionen sowie die Differenzsetzungen, entlang derer sie sich konturieren und zueinander relationieren, aufgezeigt.

Am Ende dieses Kapitels ist mir vielmehr daran gelegen, meine Analyseergebnisse auf die Heuristiken bezogen, die in der theoriegeleiteten Gegenstandsbestimmung (vgl. Kapitel 3) entworfen wurden, zu schärfen. Die Heuristiken sollten meinen forschenden Blick in zwei Richtungen sensibilisieren: Erstens habe ich die analytische Charakterisierung der Relationierung von Subjektpositionen innerhalb ei-

nes subjektivierenden Adressierungsgeschehen hinsichtlich der Genese von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit vorbereitet und dafür Praktiken der Wertzuschreibung bzw. „Valuation“ (Ricken 2013a, S. 96) einerseits und der „Autorisierung“ (Jergus et al. 2012) von Be-/Deutungen andererseits heuristisch als performativ A-/Symmetrien und Hierarchien einsetzend veranschlagt (vgl. Kapitel 3.1.3). Zweitens habe ich – ausgehend von der Darstellung von „elementaren Formen pädagogischen Handelns“ (vgl. Prange & Strobel-Eisele 2015) – heuristisch ‚Praktiken des (potenziell pädagogischen) Zeigens‘ zusammengestellt und so eine Analyseperspektive vorbereitet, die Praktiken in schüler*innenseitigen aufgabenbezogenen Bezugnahmen als ‚pädagogische Praktiken‘ in Rechnung stellen kann (vgl. Kapitel 3.2.3). Nachfolgend orientiere ich mich an der damit angelegten Ordnung – und fasse die Ergebnisse meiner Analysen vergleichend mit Blick auf die Bedeutsamkeit von erstens Praktiken der Valuation sowie der Autorisierung von Deutungen und zweitens solcher Praktiken, die als (potenziell pädagogische) Zeige-Praktiken veranschlagt werden können, für die Genese von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen pointiert zusammen.

Valuation und Autorisierte Be-/Deutungen

Zunächst betrachte ich die Ergebnisse der vorliegenden Analysen mit Blick auf die theoretisch entwickelte Heuristik zur ‚Valuation‘, die für *den Unterschied zwischen bzw. das Zusammenfallen von kategorisierenden und klassifizierenden Differenzsetzungen* in schüler*innenseitigen, aufgabenbezogenen Bezugnahmen sensibilisiert. Hinsichtlich der rekonstruierten Bezugnahmen fällt die Bedeutsamkeit von Praktiken auf, in denen Schüler*innen ‚Ähnlichkeit‘ erzeugen, indem sie sich einander als an der eigenen Progression Orientierte zeigen, die individuelle Aufgabenbearbeitung aneinander ausrichten (und dabei auch Arbeitsprozesse synchronisieren) und so Gleichheit in Bezug auf zu bearbeitende Themen, Fächer oder Aufgaben sowie räumliche Nähe und bisweilen exklusive, auf Langfristigkeit angelegte Dyaden herstellen (Kapitel 5.1 und 5.2).²⁴¹ Ich habe diese Praktiken als ‚kollektivierend‘ beschrieben, insofern sie Schüler*innen zueinander als – im Rahmen der eigenen Aufgabenbearbeitung – Ansprechbare gruppieren. Mit der Herstellung von Ähnlichkeit ist zugleich eine ‚Differenzierung‘ der qua Ähnlichkeit Gruppiereten von ihren Mitschüler*innen – eben jenen, die als nicht ansprechbar erscheinen – verbunden. Innerhalb von Verhältnissen der Ähnlichkeit vollziehen sich Differenzsetzungen entlang verschiedener Kriterien, die nicht klassifizierend wirksam werden – wie situativ (nicht) über ‚Informationen‘ (Kapitel 5.1.1) oder ‚gesichertes Wissen‘ (Kapitel 5.1.2) zu verfügen; dabei stellen graduelle Differenzen entlang des Kriteriums ‚Arbeitsstand‘ bisweilen erst Ansprechbarkeit her (Kapitel 5.2.1).

²⁴¹ Lehrer*innenseitige Gruppierungen themen- bzw. aufgabengleicher Schüler*innen finden sich in den Schlüsselszenen „Lola, du musst mir helfen“ (Kapitel 5.2.3) und „Komm, du setzt dich mal dazu“ (Kapitel 5.2.4).

Im Kontrast zu Progressionen absichernden Bezugnahmen (Kapitel 5.1), in denen sich – ausgehend von der Herstellung von Ähnlichkeit (d. h. auch: Zurückweisung von Differenz, Kapitel 5.1.2) – symmetrische, nicht hierarchische Relationen zwischen den Positionen ‚ähnlicher‘ Schüler*innen ausbilden, stehen Relationen, die in Bezugnahmen emergieren, in denen das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird (Kapitel 5.3). Zum Kriterium einer hierarchisierenden Differenzsetzung wird hier die – in initiierte Praktiken eingelassene – Deutung, dass ‚Schüler*innen ihr Tun nicht (umfänglich) an der unterrichtlichen Normativität ausrichten‘. Mit dieser Deutung ist eine Differenzierung der Beteiligten über die Positionen ‚Beobachtender, Deutender, Wertender‘ einerseits und ‚Beobachteter, Gedeuteter, Gewerteter‘ andererseits verbunden, und sie fällt mit einer klassifizierenden Zuschreibung von Wert (richtig/falsch) zusammen, mit der die Einordnung der Subjektpositionen in eine Rangfolge²⁴² einhergeht, die jene hinsichtlich der Angemessenheit ihres Tuns unterscheidet.²⁴³

Für Bezugnahmen, in denen die Weiterführungen von Progressionen angebahnt wird (Kapitel 5.2), wurden Differenzsetzungen zwischen den Positionen ‚Anfragender‘ und ‚Angefragter‘ rekonstruiert, die sich vornehmlich entlang des Kriteriums ‚(k)ein Problem im eigenen Arbeitsprozess haben‘ und der Dependenz derer konturieren, die um Mit-Zuständigkeit bei der Bearbeitung eines Problems anfragen, von der Art und Weise, in der sich angefragte Schüler*innen zu dieser Anfrage relationieren. Grundlegend scheint diesen Differenzsetzungen keine mit Wertzuschreibungen verbundene, hierarchisierende Ordnung eingeschrieben – um Mit-Zuständigkeit anzufragen entspricht der unterrichtlichen Normativität. In Praktiken der Bearbeitung von (Nicht-)Wissen bilden sich zwischen den Beteiligten jedoch asymmetrische Relationen hinsichtlich ihrer jeweiligen Möglichkeiten aus, über das eigene Tun bzw. das Tun anderer zu verfügen – für deren Analyse die theoretisch entwickelte Heuristik zu ‚Autorisierung‘ von Bedeutungen weiterführend ist, die den forschenden Blick für die *performative Durchsetzung von Be-/Deutungen* und die damit verbundene *machtvolle Herstellung von Realität* in schüler*innenseitigen, aufgabenbezogenen Bezugnahmen sensibilisiert. Schüler*innen auf den Positionen derer, die um Mit-Zuständigkeit angefragt werden, gestalten ausgehend von ihren – sich durchsetzenden – Deutungen des (Nicht-)Wissens anfragender Schüler*innen den Verlauf dieser Bezugnahmen. Dabei nehmen sie für sich in Anspruch, im Dienste einer ‚angemessenen‘ Bearbeitung von deren ‚Problem‘, in erklärenden, prüfenden, ratifizierenden oder die (Weiter-)Arbeit am Problem instruierenden Praktiken über deren Tun zu verfügen – und dieser Anspruch setzt sich durch.

²⁴² In der Schlüsselszene „Weil du mit Miri quatschst“ (Kapitel 5.3.2) wird diese Hierarchisierung von den Beteiligten mit differenten Arbeitsständen verknüpft – die aber im Verlauf des Geschehens als Hinweise auf eine (nicht) angemessene Orientierung an der unterrichtlichen Normativität gewertet werden.

²⁴³ Die Aussetzung einer hierarchisierenden Differenzierung entlang der Betonung von Ähnlichkeit, d. h. einer geteilten Orientierung an der unterrichtlichen Normativität, wurde in der Schlüsselszene „Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft“ (Kapitel 5.3.3) rekonstruiert.

Ähnlich wurde auch für Bezugnahmen, in denen das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird (Kapitel 5.3), rekonstruiert, wie Deutungen/Wertungen derer, die Mitschüler*innen auf das ‚richtige‘ Arbeiten verweisen, Asymmetrien zwischen den Beteiligten hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, die Bezugnahme zu gestalten, einsetzen: Schon mit dem Vorbringen der Deutung/Wertung gerät der*die Angesprochene unter Zugzwang – zur Angemessenheit der eigenen Deutung unterrichtlicher Normativität muss Stellung bezogen werden. Setzen sich Deutungen/Wertungen im Verlauf der Bezugnahme durch, stabilisieren sich die asymmetrisch relationierten Positionen der Beteiligten (Kapitel 5.3.1), und können, je nach Grad der Öffentlichkeit, auch zum Bezugspunkt hierarchisierender Zitationen werden (Kapitel 5.3.1 und 5.3.4).

Zeige-Praktiken

Schüler*innen erklären in den – im Rahmen der vorliegenden Analysen rekonstruierten – Praktiken anderen Schüler*innen Inhalte unterrichtlicher Aufgaben und legen dar, wie einzelne Schritte der Aufgabenbearbeitung zu vollziehen sind, sie erfragen, deuten und prüfen das (Nicht-)Wissen von Mitschüler*innen, und sie leiten diese an, zu ‚richtigen‘ Antworten zu kommen. Dabei evaluieren sie Vorwissen, versichern sie sich darüber, ob das Erklärte verstanden wurde, und zeigen sich, etwa im Formulieren weitergehender Arbeitsaufträge, auch auf das Gelingen sich anschließender, d. h. der Bezugnahme nachgelagerten, Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen bedacht (Kapitel 5.2.5). Diese Praktiken erinnern an Praktiken, die sich heuristisch dem *repräsentativen* und *ostensiven Zeigen* zuordnen lassen. In ihnen wird – eingelassen in die Bearbeitung von (Nicht-)Wissen – ‚Wissen‘ bezüglich des Gegenstandes unterrichtlicher Aufgaben und des richtigen Vorgehens bei Aufgabenbearbeitung dargelegt. Andere Praktiken, vor allem das Prüfen von Wissen (Kapitel 5.2.2, 5.2.4) und das Instruieren darüber, was ‚noch zu lernen‘ ist, um unterrichtlichen (Leistungs-)Anforderungen, etwa in Form eines Tests (Kapitel 5.2.2), zu genügen, weisen Ähnlichkeit zu Praktiken auf, die heuristisch dem *reaktiven Zeigen* zuzuordnen sind. Sich den Arbeitsprozessen anderer Schüler*innen in einer Art und Weise zuzuwenden bzw. zuwenden zu sollen, die auf die Ermöglichung von deren Weiterführung zielt, erscheint nicht begründungspflichtig, wird nicht infrage gestellt und die Schüler*innen scheinen ernst zu nehmen, was sie tun – insbesondere mit Blick auf zwei der analysierten Schlüsselszenen wird deutlich, dass die beteiligten Schüler*innen in Bezugnahmen zu anderen die Weiterführung von deren Arbeitsprozessen anbahnen und sich dabei den Praktiken des Erklärens, Prüfens und Instruierens gegenüber wenig distanziert zeigen (Kapitel 5.2.1, 5.2.2). Gleichwohl zeigen sich die um Mit-Zuständigkeit angefragten Schüler*innen zugleich ihrer eigenen Progression verpflichtet, die eben in den sich entwickelten Bezugnahmen nur zeitweise ausgesetzt wird – darauf deutet das Beenden von Bezugnahmen durch

diejenigen, die sich den Arbeitsprozessen anderer zuwenden, ebenso hin (Kapitel 5.2.1, 5.2.2) wie der Versuch, eine Bezugnahme zu beenden mit dem Verweis darauf, das eigene Aufgabensum voranbringen zu müssen (Kapitel 5.2.3).

Vor allem die rekonstruierten Bezugnahmen, in denen Schüler*innen das Tun von Mitschüler*innen an der unterrichtlichen Normativität messen (Kapitel 5.3), machen auf Praktiken aufmerksam, in denen Schüler*innen nahegelegt wird, sich in ‚angemessener‘ Weise auf sich selbst, d. h. ihre Motive, Haltungen und Einstellungen, zu beziehen – und die heuristisch als Praktiken eines *reaktiven* und *direktiven Zeigens* veranschlagt werden können. In diesen Praktiken werden Bezugnahmen mit Verweis auf differierende (oder als different verstandene) Deutungen der unterrichtlichen Normativität initialisiert. Thematisch wird also nicht ein ‚Wissen‘, das sich auf einen unterrichtlichen Gegenstand im engeren Sinne bezieht, sondern ein ‚Wissen‘, das die ‚richtige‘ Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Gegenständen bzw. „Formen [...], in denen etwas gelernt wird“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 179), betrifft. Anders formuliert: ‚Wissen‘ um das ‚richtige‘, der unterrichtlichen Normativität entsprechende, Arbeiten wird zum Bezugspunkt einer hierarchisierenden Differenzsetzung von Schüler*innen entlang der Kategorie ‚richtig/falsch‘ (Kapitel 5.3.5).²⁴⁴

Den genannten Praktiken ist gemeinsam, dass sie Bezugnahmen formieren, in denen sich die Positionen, die Schüler*innen einnehmen (können), deutlich mit Blick auf ihre Möglichkeiten unterscheiden, Einfluss auf den Verlauf und die Inhalte der Bezugnahmen zu nehmen (Kapitel 5.2; 5.3.1 und 5.3.4). Die damit verbundene, als asymmetrisch rekonstruierte, Relationierung von Schüler*innen endet mit der Bezugnahme (expl. Kapitel 5.2.1, 5.3.4) – oder wird schon mit ihrem Beginn zurückgewiesen (Kapitel 5.3.2, 5.3.3). Sie kann jedoch, auch das habe ich rekonstruiert, Positionen von Schüler*innen über graduelle Differenzsetzungen hinaus konträr voneinander unterscheiden und stabilisieren, wenn sie über längere Zeiträume hinweg wirksam bleibt (Kapitel 5.2.2, 5.3.1), oder – über dyadische Bezugnahmen hinaus – Gegenstand von Zitationen durch Dritte wird (Kapitel 5.3.1, 5.3.4).

Damit unterscheiden sich die Praktiken, die heuristisch als Praktiken erscheinen, die einen „potentiellen pädagogischen Sinn[]“ (Fritzsche et al. 2011, S. 33) transportieren, und die Bezugnahmen, die sie formieren, von jenen, in denen Schüler*innen gegenseitig Progressionen absichern (Kapitel 5.1), hinsichtlich der in ihnen emergierenden Subjektpositionen und Relationen: In Praktiken des sich beieinander Informierens und Rückversicherns, mit denen Praktiken des aneinander orientierten Herstellens von Themen- und Aufgabengleichheit und des Synchronisierens von Arbeitsprozessen verbunden sind, sind Schüler*innen entlang situativer, gradueller Differenzen zueinander als ‚Ähnliche‘ symmetrisch relationiert (Kapitel 5.1.5).

²⁴⁴ In der Analyse der Schlüsselszene „Dafür hat man eigentlich ein Hausaufgabenheft“ (Kapitel 5.3.3) wurde eine ‚Einigung‘ zwischen Schüler*innen – unter Betonung von Ähnlichkeit, d. h. einer geteilten Orientierung an der unterrichtlichen Normativität – auf ‚Facetten‘ von Angemessenheit rekonstruiert.

Meine Analysen zeigen, dass der Einzug von ‚Zeige-Praktiken‘ in Bezugnahmen, in denen Progressionen abgesichert werden, das für sie rekonstruierte symmetrische Positionengefüge transformiert (Kapitel 5.1.1); bisweilen werden in diesen Bezugnahmen initiierte ‚Zeige-Praktiken‘ von anderen, an einer Bezugnahme beteiligten, Schüler*innen zurückgewiesen (Kapitel 5.1.2, 5.1.3). Die rekonstruierten Praktiken, und die Bezugnahmen, die sie formieren, teilen dabei eine Ausrichtung auf eine unterrichtliche Normativität, der gemäß Schüler*innen sich auf ihre Arbeitsprozesse fokussieren und sich für die eigene Progression zuständig zeigen – die allerdings je auch erweitert wird: In Bezugnahmen, die Progressionen absichern, zeigen sich Schüler*innen dafür mit-zuständig, dass (andere) Schüler*innen im Arbeiten bleiben, indem sie sich jenen beiläufig zuwenden oder einander fortlaufend gegenseitig informieren, den eigenen Arbeitsprozess kurzfristig zurückstellen (Kapitel 5.1.5). Bezugnahmen, in denen die Weiterführung von Progressionen angebahnt wird, werden im Dienste der eigenen Progression initiiert – in ihnen wird die Normativität der Unterrichtszeit jedoch erweitert, wenn sich Schüler*innen auf Anfrage für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig zeigen und dabei die eigene Progression für den Zeitraum ihrer Mit-Zuständigkeit zurückstellen (Kapitel 5.2.5). In Bezugnahmen, in denen das Tun von Schüler*innen an der unterrichtlichen Normativität gemessen wird, zeigen sich demgegenüber Schüler*innen dafür mit-zuständig, die unterrichtliche Normativität – bzw. ihre Deutung der unterrichtlichen Normativität – durchzusetzen, oder mit anderen Worten: ihre Mitschüler*innen auf eine – aus ihrer Perspektive – ‚angemessene‘ Art und Weise zu verweisen, sich der eigenen Progression zuzuwenden. Sich für die eigene Progression zuständig zu zeigen, scheint für die Schüler*innen, die diese Bezugnahmen initiieren, mit der Anforderung einher zu gehen, die Aufrechterhaltung einer Situation abzusichern, die für die Beteiligten als Unterricht zu erkennen ist – und in der sich schließlich auch die Progression ihrer Arbeitsprozesse vollzieht (Kapitel 5.3.5).

Die rekonstruierten Praktiken in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen – ebenso jene, die heuristisch nicht als ‚Zeige-Praktiken‘ erscheinen, wie die, die sich als solche verstehen lassen – verweisen also gerade in der Veranschlagung von Mit-Zuständigkeit darauf, dass es gilt, eigene Progressionen *und* Progressionen anderer zu ermöglichen: Mit-zuständige Schüler*innen zeigen sich in den analysierten Schlüsselszenen nicht außerhalb der unterrichtlichen Normativität, die sie als Zuständige für die eigene Progression entwirft; vielmehr tritt sich mit-zuständig zu zeigen je auch in Konkurrenz zur Zuständigkeit für die eigene Progression. Die Positionen Mit-Zuständiger mögen demnach über das, was Bennewitz und Breidenstein (2004) mit Blick auf schüler*innenseitiges „Helfen“ als „Rollen-spiel“ (ebd., S. 30) rekonstruieren, hinausgehen (vgl. auch Breidenstein 2006, S. 199–201). Die Autor*innen resümieren, dass Schüler*innen, wenn sie einander ‚helfen‘, entlang ihres „Kompetenzgefälle[s]“ in eine „asymmetrische Konstellation“ (ebd., S. 29) eintreten – die es ‚gelingend‘ zu bearbeiten gilt: „Die Interaktion im Hilfearrangement scheint dann zu gelingen, wenn die Konstellation im Lehre-

rin-Schülerin-Spiel moduliert und ironisiert werden kann, wenn es den Teilnehmerinnen gelingt, sich zugleich von ihren Rollen und der Identifikation mit den Unterrichtsnormen zu distanzieren und ›Kompetenz-Symmetrie‹ wieder hergestellt werden kann“ (ebd., S. 30).²⁴⁵ Ausgehend von der Anlage meiner Studie lassen sich keine Aussagen zur ‚Identifikation‘ der Schüler*innen mit den Positionen, die sie in den analysierten Bezugnahmen einnehmen, treffen. Meine Ergebnisse deuten aber eben auch nicht auf ‚Ironisierungen‘ und ‚Distanzierungen‘ von den Relationen, in die Schüler*innen auf den eingenommenen Positionen eintreten, und von der unterrichtlichen Normativität hin – vielmehr zeichnet sich ab, dass in den analysierten Bezugnahmen ein Verhältnis zwischen den beteiligten Schüler*innen emergiert, innerhalb dessen *das Voranschreiten von Arbeitsprozessen – und damit auch der (angemessene) Verlauf der Planarbeitsphasen – qua Mit-/Zuständigkeit schüler*innenseitig kollektiv verantwortet wird*. Die damit aufgerufene Richtung meine Ergebnisse zu theoretisieren führe ich im nachfolgenden sechsten Kapitel, der Ergebnisdarstellung, aus.

²⁴⁵ Auf die hier aufgerufenen Befunde von Bennewitz und Breidenstein (2004) bzw. Breidenstein (2006) komme ich mit Blick auf das Verhältnis von ‚Produktionsorientierung‘ und ‚relationaler Selbstständigkeit‘ im Verlauf des nachfolgenden Kapitels (vgl. Kapitel 6.4) nochmals zurück.

6 Die Mit-/Zuständigkeit von Schüler*innen für die eigene Progression und die Progression anderer in aufgabenbezogenen Bezugnahmen im individualisierten Unterricht – Ergebnisdarstellung

An das Ende dieser Arbeit zu Differenzverhältnissen, die sich zwischen Schüler*innen in solchen Bezugnahmen formieren, in denen sie sich in den Planarbeitsphasen individualisierten Sekundarschulunterrichts aufeinander und ihr unterrichtliches Arbeiten beziehen, stelle ich mit diesem Kapitel eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der *Mit-/Zuständigkeit von Schüler*innen für die eigene Progression und die Progression anderer* für den individualisierten Unterricht.

Diese – auf den ersten Blick überraschende – thematische Ausrichtung will ich zunächst, auf die eigentliche Ergebnisdarstellung vorausblickend, plausibilisieren: In eine Zusammenstellung von Analysen der „(Vor-)Geschichte des Konzepts ‚Leistung‘“ einleitend, verweisen Ricken und Reh (2018, S. 6) im Anschluss an begriffsgeschichtliche Forschungsperspektiven methodologisch auf ein Verständnis von ‚Konzepten‘, das jene als je spezifische Formationen von ‚Wissen‘ veranschlagt: Als „Wissenskonfigurationen“ (Ricken & Reh 2018, S. 6) entfalten Konzepte performativ „Wirkmächtigkeit“ (ebd., S. 5) – sie formieren „Worte und Logiken, damit verbundene Bedeutungen und Wertungen“, sie wirken in „Praktiken, in denen sie

eine Rolle und konventionalisierte Gestalt gewinnen“ (ebd., S. 6) – und sind demgemäß analytisch auf eben diese „Bestandteile“ (ebd., S. 6) hin zu befragen. Am Ende dieser Arbeit ziele ich, an diese Überlegungen zur Bedeutung von Konzepten anschließend, auf die Darstellung und Diskussion von *Mit-/Zuständigkeit als Konzept*, das ich empirisch entlang meiner Analysen des Anerkennungsgeschehens in schüler*innenseitigen, aufgabenbezogenen Bezugnahmen im individualisierten Sekundarschulunterricht bestimme. Als Konzept verweist Mit-/Zuständigkeit, die Ergebnisse der vorliegenden Analysen theoretisierend, auf ein (praktisches) Wissen um die miteinander verwobenen, und zuweilen konkurrierenden, Normen der Zuständigkeit der Schüler*innen für die eigenen Arbeitsprozesse und der Mit-Zuständigkeit der Schüler*innen für die Arbeitsprozesse anderer Schüler*innen, das die Praktiken, die mit ihnen verbundene Sozialität und die Ordnung anerkannter, zueinander relationierter, Subjektpositionen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen in Arbeitsphasen des beforschten Unterrichts organisiert.

Das Konzept Mit-/Zuständigkeit arbeite ich nachfolgend mit Blick auf die damit benannten ‚Bestandteile‘²⁴⁶ in drei Schritten aus: Zunächst zeige ich auf (Kapitel 6.1), wie Mit-/Zuständigkeit in den Praktiken aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen eine spezifische Normativität ‚mobilisiert‘ (vgl. Wagenknecht 2020); sodann fokussiere ich auf die „Sozialität“ (Ricken 2018a), die sich in Verhältnissen der Mit-/Zuständigkeit entfaltet (Kapitel 6.2), bevor ich schließlich auf die subjektivierende Wirkmacht von Mit-/Zuständigkeit sowie die (Grenzen der) Anerkennbarkeit (vgl. Butler 2003, Balzer & Ricken 2010) von Schüler*innen eingehe (Kapitel 6.3). Abschließend führe ich die vorgestellten Ergebnisse zusammen und reflektiere sie hinsichtlich ihrer, mit der theoretischen Verortung, der Methodologie und dem methodischen Vorgehen verbundenen, Potenziale und Begrenzungen sowie mit Blick darauf, welche ‚neuen‘ Fragen an individualisierten Unterricht sie aufwerfen (Kapitel 6.4).

6.1 Zur Normativität der Mit-/Zuständigkeit

In diesem Teilkapitel rekapituliere ich die Ergebnisse meiner empirischen Analysen (vgl. Kapitel 5) mit Blick auf die Normativität, die mit dem Konzept Mit-/Zuständigkeit verbunden ist. Einleitend gehe ich dafür kurz darauf ein, wie in Praktiken des beforschten Unterrichts eine Normativität aufgerufen wird, in der Schüler*innen als Zuständige für die eigene Progression anerkannt sind, und zeige dabei auch auf, wie im Unterrichtsgeschehen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen in besonderer Weise nahegelegt werden. Sodann stelle ich dar, wie in den Praktiken, die die drei herausgearbeiteten Formen von Bezugnahmen, d. h. ‚Progressionen absichern‘ (Kapitel 6.1.1), ‚die Weiterführung von Progressionen anbahnen‘ (Kapitel

²⁴⁶ Normativität, Sozialität und Subjektpositionen sind gleichwohl als miteinander verflochten zu denken – ich trenne sie im Folgenden analytisch, um in der Darstellung auf wesentliche Aspekte zu fokussieren.

6.1.2) und ‚das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen‘ (Kapitel 6.1.3), formieren, Schüler*innen als Zuständige für die eigene Progression aufgerufen werden – und wie in diesen Praktiken zugleich die Normativität des Unterrichts nuanciert wird, wenn in ihnen Schüler*innen *auch* als Mit-Zuständige für das Tun anderer Schüler*innen aufgerufen werden und sich als Mit-Zuständige zeigen. Abschließend lege ich dar, wie in den sich etablierenden Verhältnissen der Mit-/Zuständigkeit zwischen Schüler*innen das Voranschreiten von Arbeitsprozessen – und damit gewissermaßen auch der (angemessene) Verlauf des Unterrichts – schüler*innenseitig kollektiv verantwortet wird und fokussiere dabei auf die (Nuancen der) Normativität der rekonstruierten Praktiken (Kapitel 6.1.4).

Praktiken, in denen Schüler*innen (im Feldverständnis) mit der Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben befasst sind, sind – in der Zusammenschau der analysierten Schlüsselszenen – in einer Vielzahl von Aktivitäten zu rekonstruieren: Schüler*innen richten sich auf ihren Plätzen ein, sie schreiben in ihre Planer, hantieren mit Arbeitsbögen oder Heftern, machen sich weitere Artefakte, wie Bücher, Laptops, Taschenrechner oder Brüchelabore, im Raum zugänglich und nutzen diese oder fertigen Plakate an. Diese Aktivitäten habe ich als Praktiken des (vorbereitenden)²⁴⁷ Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben rekonstruiert, in die Schüler*innen regelmäßig und routiniert in der individuellen Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Artefakten eingebunden sind. Sie verweisen ebenso wie klassenöffentliche oder an einzelne Schüler*innen gerichtete lehrer*innenseitige Explikationen dessen, was zu tun die Schüler*innen aufgefordert sind²⁴⁸, auf eine Normativität der Arbeitszeit, nach der Schüler*innen sich für die Progression ihrer Arbeitsprozesse zuständig zeigen (sollen), d. h. Aufgaben wählen und bearbeiten.²⁴⁹ Sich als Schüler*in für die

²⁴⁷ So mag etwa das ‚*Planer Schreiben*‘ im Feld als ‚Vorbereitung‘ unterrichtlicher Aufgabebearbeitung gelten; ich rekonstruiere es als Praktik des (vorbereitenden) Arbeitens an unterrichtlichen Aufgaben, die mit der lehrer*innenseitig formulierten Aufgabe des ‚*Planer Schreibens*‘ korrespondiert (vgl. Kapitel 5.1.1).

²⁴⁸ Lehrer*innenseitige, zumeist kollektive, Hinweise darauf, was in der Unterrichtszeit zu tun ist, stehen nicht im Fokus meiner Analyse, sind aber in einzelnen Analysen *auch* ausführlicher dargestellt (vgl. expl. Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.3.4).

²⁴⁹ Dieses Verständnis der unterrichtlichen Normativität zeigt sich etwa auch darin, dass die Praktik des Wartens, die eine der beiden Schülerinnen in der Schlüsselszene ‚Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?‘ (vgl. Kapitel 5.1.1) zur synchronisierenden Vermittlung der nicht passenden Arbeitsstände der anderen beteiligten Schülerin vorschlägt, von dieser abgelehnt wird. Besonders deutlich wird dieses Verständnis der am Unterricht Beteiligten jedoch in Momenten, in denen das Tun von Schüler*innen von Lehrpersonen oder anderen Schüler*innen als *nicht* an dieser Normativität ausgerichtet gedeutet/gewertet wird (vgl. Kapitel 5.3); in einigen der analysierten Schlüsselszenen werden Schüler*innen aufgefordert zu ‚*arbeiten*‘: So weist die Lehrerin einen Schüler in der Schlüsselszene ‚Komm, du setzt dich mal dazu‘ (vgl. Kapitel 5.2.4) darauf hin, dass ‚*nicht Essenszeit*‘ sei. Eine Schülerin fragt ihre Mitschülerin in der Schlüsselszene ‚Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?‘ (vgl. Kapitel 5.3.1): ‚*Willst du nicht arbeiten?*‘. Eine Lehrerin sagt zur Schülerin in der Schlüsselszene ‚Lena, setz dich mal auf deinen Platz‘ (vgl. Kapitel 5.3.4): ‚*Nee, du musst auch, du hast nicht mehr so lange. Jetzt fang einfach mal an*‘ und ein Schüler fügt an: ‚*Arbeite doch mal*‘.

Progression des eigenen Arbeitsprozesses zuständig zu zeigen und adressiert zu werden erscheint damit als – der Normativität des beforschten individualisierten Unterrichts – angemessene Subjektposition, die sich in bereits bestehende Befunde zum individualisierten Planunterricht einordnet – so beschreibt Hackbarth (2017, S. 81) eine „Orientierung [der Schüler*innen, d. Vf.] an der Aufgabenerledigung“ als „Basistypik“ und Huf (2007, S. 164) rekonstruiert „auf den eigenen Lernfortschritt bedacht zu sein“ als „Anforderungsprofil des Wochenplans“.

Der von mir beforschte Unterricht legt seinen Schüler*innen gleichwohl auf vielfältige Weise nahe, in Bezugnahmen zueinander einzutreten: Mit Blick auf das materiale Arrangement habe ich rekonstruiert, dass das, was Schüler*innen auf ihren Plätzen und im Raum tun, anderen Schüler*innen (und Lehrpersonen) nicht verborgen bleibt, sondern deren Wahrnehmung zugänglich ist: Schüler*innen sind im Klassenraum zumeist an Gruppentischen platziert²⁵⁰ und der Nebenraum wird von einem großen Tisch eingenommen, an dem Schüler*innen zusammensitzen (können). Für Gruppentische habe ich eine Tischöffentlichkeit beschrieben, die sich entlang der körperlichen Nähe, der Ausrichtung der Personen, die am Tisch sind, aufeinander und der damit verbundenen Sicht- und Hörbarkeit des Geschehens am Tisch konstituiert. Was an Tischen passiert, ist den am Unterricht Beteiligten aber auch über diese Tischöffentlichkeit hinaus zugänglich. So treten Schüler*innen (und Lehrpersonen) an Gruppentische – oder besser: an die, an diesen Tischen Sitzenden – heran und beziehen sich dabei auf etwas, was zuvor am Tisch gesagt wurde. Schüler*innen nehmen auch Einsicht in die Materialien anderer Schüler*innen, wenn sie den Blick auf das Material ihrer Sitznachbar*innen richten oder anderen Schüler*innen über die Schulter schauen. Und Schüler*innen beobachten, auch über Entfernungen, was andere Schüler*innen tun. Eine, über die Beteiligten im engeren Sinne hinaus, erweiterte Öffentlichkeit – in bzw. vor der sich Bezugnahmen vollziehen – stellen Schüler*innen her, wenn sie einander über größere Distanzen hinweg ansprechen; kontrastierend habe ich Bezugnahmen rekonstruiert, in denen sich Schüler*innen einander körperlich zuwenden und miteinander flüstern, wie um die (Tisch-)Öffentlichkeit von ihrem Tun auszuschließen. Anders als für Unterrichtsformate, in denen Schüler*innen aufgefordert sind, „die Herstellung sozialer Orte [...] unauffälliger in die offizielle Unterrichtsordnung“ (Bennewitz & Meier 2010, S. 106) zu integrieren, kann für den beforschten Unterricht gefolgert werden, dass sein materiales Arrangement geradezu zur Initiierung und Etablierung schüler*innenseitiger Bezugnahmen einlädt – die daneben auch vielfach lehrer*in-

²⁵⁰ Ausnahmen sind Einzelplätze, die etwa in den Analysen der Schlüsselszenen „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“ (vgl. Kapitel 5.2.2) und „Komm, du setzt dich mal dazu“ (vgl. Kapitel 5.2.4) beschrieben werden. Das Verhältnis von Einzelplätzen und Plätzen an Gruppentischen steht nicht im Fokus meines Interesses; in den Analysen habe ich jedoch am Rande darauf aufmerksam gemacht, dass Einzelplätze als ‚sedimentierte Positionierungen‘ von Schüler*innen – als auf Dauer gestellte Differenz gegenüber Schüler*innen, die an Gruppentischen platziert sind – verstanden werden können.

nenseitig eingesetzt werden und in besonderer Weise pädagogisch erwünscht erscheinen. Als Praktiken des lehrer*innenseitigen Einsetzens von Bezügen zwischen Schüler*innen habe ich etwa solche Aktivitäten rekonstruiert, in denen Lehrpersonen die Schüler*innen am Gruppentisch kollektiv ansprechen und sie – als Tischöffentlichkeit – für die Herstellung einer ‚angemessenen‘ Ordnung am Tisch zuständig adressieren oder in Bezugnahmen zu einzelnen Schüler*innen einbeziehen. Bezugnahmen zwischen Schüler*innen werden aber auch situativ arrangiert oder prospektiv für Gruppen von Schüler*innen entworfen, wenn sich etwa eine Gruppe von Schüler*innen, die mit denselben Aufgaben befasst sind, im Tagesverlauf zusammenfinden und ‚gegenseitig helfen‘ soll.²⁵¹ Praktiken der individuellen Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Anforderungen, in denen sich Schüler*innen für die eigene Progression zuständig zeigen, sind für den beforschten Unterricht, das soll an dieser Stelle resümierend festgehalten werden, also konstitutiv – und sie vollziehen sich innerhalb eines Arrangements, in dem Bezugnahmen von Schüler*innen aufeinander auf materialer Ebene ebenso wie in lehrer*innenseitigen Praktiken nahegelegt, angebahnt oder eingesetzt werden.

6.1.1 Progressionen absichern

Im beforschten Unterricht werden Praktiken, in denen Schüler*innen sich ihren individuellen Arbeitsprozessen zuwenden, von solchen Praktiken begleitet, in denen sie in Bezugnahmen zu anderen Schüler*innen eintreten und dabei (gegenseitig) ihre Progressionen absichern (vgl. Kapitel 5.1): Schüler*innen verständigen sich in Praktiken des gegenseitigen Informierens und Rückversicherns etwa über den Verlauf der Unterrichtszeit, die Bezeichnungen von Arbeitsmaterialien oder darüber, wie beim Bearbeiten von Aufgaben vorzugehen ist, und über Ergebnisse bearbeiteter Aufgaben.

In diesen Bezugnahmen zeigen sich die Schüler*innen, die etwas erfragen, das für sie situativ nicht verfügbar, für das Voranschreiten im eigenen Arbeitsprozess aber relevant ist, ebenso für die eigene Progression zuständig, wie diejenigen, die – im Arbeiten begriffen – antworten; dabei zeigen sich die Schüler*innen, die einander Informationen im Dienste der Absicherung von Progressionen weitergeben, gleichwohl auch mit-zuständig für die Progression anderer Schüler*innen, insofern sie mit der Weitergabe von Informationen den Fortgang von deren Arbeits-

²⁵¹ Die lehrer*innenseitige Herstellung einer mit-verantwortlichen Tischöffentlichkeit habe ich im Rahmen der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (vgl. Kapitel 5.1.1) rekonstruiert. In der Analyse der Schlüsselszene „Komm, du setzt dich mal dazu“ (vgl. Kapitel 5.2.4) wird lehrer*innenseitig eine dyadische Bezugnahme zwischen Schüler*innen eingesetzt, und in der Kontextualisierung der Analyse der Schlüsselszene „Lola, du musst mir helfen“ (vgl. Kapitel 5.2.3) beschreibe ich den lehrer*innenseitigen prospektiven Einsatz eines mit-zuständigen Schüler*innenkollektivs.

prozessen ermöglichen – und damit an einer unterrichtlichen Normativität ausgerichtet, die sie zur Zuständigkeit für die eigene Progression *und* zur Mit-Zuständigkeit für die Progression anderer Schüler*innen aufruft.

Die Positionen, die Schüler*innen in den Praktiken einnehmen, unterscheiden sich zwar grundlegend danach, ob die beteiligten Schüler*innen situativ (nicht) über Informationen verfügen und bisweilen auch hinsichtlich (gradueller) unterschiedlicher Arbeitsstände oder binärer Unterscheidungen danach, wer – insbesondere mit Blick auf das Ratifizieren von Ergebnissen – über ‚abgesichertes Wissen‘²⁵² verfügt. Die Positionen konstituieren sich jedoch grundlegend über die Betonung von Ähnlichkeit, die die Ausrichtung an der eigenen Progression und das Herstellen von Themen- oder Aufgabengleichheit umfasst; sie erscheinen (potenziell) umkehrbar und sind in Bezug auf Deutungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Situation symmetrisch zueinander angeordnet. Während aber manche Bezugnahme die Tischöfentlichkeit am Gruppentisch mobilisieren kann, erfordern andere Bezugnahmen gesteigerte Verhältnisse der Passung (bspw. in Bezug auf Arbeitsstände) zwischen Schüler*innen – so dass im gegenseitigen Informieren grundlegend auch stets eine Differenz zwischen den Schüler*innen der Lerngruppe entlang von Passung einge-zogen wird, die sie danach unterscheidet, ob sie für andere Schüler*innen sinnvollerweise in Bezugnahmen einzubeziehen sind – oder eben nicht.

Bezugnahmen, in denen Schüler*innen (bisweilen auf Dauer gestellt) das Vorranschieben von Arbeitsprozessen absichern, ermöglichen ihnen also, sich für die eigene Progression und die Progression anderer zuständig zu zeigen und einander als Ähnliche, als füreinander Mit-Zuständige und zueinander symmetrisch Relati-onierte zu erfahren, die das kontinuierlich²⁵³ Vorantreiben von Progressionen kollektiv verantworten.

6.1.2 Die Weiterführung von Progressionen anbahnen

In anders gelagerte Bezugnahmen zu anderen Schüler*innen treten Schüler*innen im beforsteten Unterricht in Praktiken ein, die die Weiterführung unterbrochener Arbeitsprozesse anbahnen (vgl. Kapitel 5.2): Schüler*innen zeigen, diese Bezugnahmen initiiierend, anderen Schüler*innen gegenüber Probleme im eigenen Arbeitsprozess an. Sie erfragen, ob andere Schüler*innen einzelne Arbeitsschritte mit ihnen vollziehen, Aufgaben mit ihnen bearbeiten oder fordern andere Schüler*innen auf, ihnen zu ‚helfen‘ – und diese Anfragen werden bearbeitet, wenn sich die initiierten

²⁵² Diese Differenz wird etwa in der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“ (vgl. Kapitel 5.1.2) relevant gesetzt.

²⁵³ Die Ergebnisse der Analyse der Schlüsselszene „Zeig mal, was de kannst“ (vgl. Kapitel 5.1.4) deuten darauf hin, dass informierende Bezugnahmen von Schüler*innen aufeinander im beforsteten Unterricht mit Blick auf die Norm der Zuständigkeit von Schüler*innen für die eigene Progression in besonderer Weise bedeutsam sind: Bezugnahmen zu Lehrpersonen sind für Schüler*innen mit Wartezeiten verbunden, in denen sie die eigene Progression nicht voranbringen können. In den Bezugnahmen müssen Schüler*innen ihre Position (als sich Informierende) zudem je neu aufrufen und zuweilen gegenüber lehrer*innenseitigen Alternativdeutungen durchsetzen.

Bezugnahmen etablieren: Schüler*innen legen anderen Schüler*innen Lösungswege von Aufgaben dar, prüfen deren Wissen und instruieren sie darüber, was (noch) zu tun ist, um im Arbeitsprozess voranzuschreiten.

In diesen Praktiken zeigen sich Schüler*innen für die eigene Progression zuständig, indem sie Mitschüler*innen für die Bearbeitung von Problemen in ihrem unterbrochenen Arbeitsprozess mit-zuständig machen – und Schüler*innen zeigen sich, auf Anfrage, dafür mit-zuständig, die Weiterführung von Progression anderer Schüler*innen anzubahnen, indem sie mit anderen Schüler*innen Probleme in deren Arbeitsprozessen bearbeiten. Mitschüler*innen in den eigenen, unterbrochenen Arbeitsprozess zu involvieren, erscheint vor dem Hintergrund einer unterrichtlichen Normativität, die Schüler*innen zur Zuständigkeit für die eigene Progression aufruft, bedeutsam. Kontrastierend zu Bezugnahmen, in denen Schüler*innen das Voranschreiten von Progressionen absichern, sind die bei der Anbahnung einer Weiterführung von Progressionen um Mit-Zuständigkeit angefragten Schüler*innen mit konkurrierenden Anforderungen konfrontiert, die mit der Normativität des Unterrichts verbunden sind: Sich mit-zuständig zu zeigen erfordert von den angefragten Schüler*innen in gesteigertem Maße von der eigenen Progression zurückzutreten – so dass anfragende Schüler*innen dependent von der Art und Weise sind, in der sich Angefragte zu ihrer Problemanzeige relationieren, *wie* sich also angefragte Schüler*innen für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig zeigen.²⁵⁴

Schüler*innen treten in Bezugnahmen, in denen die Weiterführung von Progressionen angebahnt wird, in Positionen ein, die deutlich voneinander unterschieden und zueinander asymmetrisch relationiert sind: Zwar sind auch diese Bezugnahmen grundlegend durch eine Betonung von Ähnlichkeit der an ihnen Beteiligten gekennzeichnet, Schüler*innen zeigen sich und adressieren einander als auf die eigene Progression ausgerichtet und stellen Passung (im Sinne von Themen- oder Aufgabengleichheit) her. Zugleich unterscheiden sich die Positionen (um Mit-Zuständigkeit) anfragender und angefragter Schüler*innen dahingehend, dass mit der Position Anfragender die Offenlegung eines Problems im Arbeitsprozess verbunden ist, das (der eigenen Deutung nach) nicht allein zu bearbeiten ist, während die Angefragten – qua angetragener Mit-Zuständigkeit – als welche adressiert werden, die mit dem Anliegen der Anfragenden in einer Weise vertraut sind, dies es ermöglicht, das Problem zu bearbeiten, und die sich – im Sinne einer kollektiven Mit-Zuständigkeit für die Progression anderer Schüler*innen – in Arbeitsprozesse involvieren lassen. Wenngleich in diesen Bezugnahmen prinzipiell eine Egalisierung von (graduellen) Unterschieden hinsichtlich des (Nicht-)Wissens der Beteiligten in Aus-

²⁵⁴ Dass dieses Verhältnis von Dependenz nicht ausschließlich mit der ‚Entscheidung‘ (vgl. Krappmann & Oswald 1985, S. 325) von um Mit-Zuständigkeit angefragten Schüler*innen zusammenhängt, *ob* sie ‚helfen‘, greife ich in der Diskussion der aporetischen Anforderungen, die in Verhältnissen der Mit-/Zuständigkeit emergieren (Kapitel 6.2.3), nochmals auf.

sicht gestellt wird, bilden sich im Verlauf der Bezugnahmen in Praktiken des Deutens und Bearbeitens von (Nicht-)Wissen angesichts ungleich verteilter, d. h. binär organisierter, Möglichkeiten, Einfluss auf die Inhalte und Verlauf der Bezugnahmen zu nehmen, zueinander asymmetrisch relationierte Positionen zwischen den beteiligten Schüler*innen aus. Schüler*innen, die das Problem im Arbeitsprozess, d. h. (Nicht-)Wissen, von Mitschüler*innen deuten und Wissensdifferenzen bearbeiten, erfahren sich als welche, die umfassend mit der Sache vertraut sind und die Weiterführung von Arbeitsprozessen ihrer Mitschüler*innen in erklärenden, prüfenden, ratifizierenden oder die (Weiter-)Arbeit am Problem instruierenden Praktiken anbahnen, in denen sie für sich Deutungshoheit (über das Nicht-/Wissen ihrer Mitschüler*innen und die Inhalte der Bezugnahme bzw. deren Darlegung) und Verfügungsgewalt (über das eigene und das Tun der anderen) in Anspruch nehmen. Demgegenüber erfahren sich anfragende Schüler*innen als welche, die – im Dienste der eigenen Progression – die Deutungen ihrer Mitschüler*innen autorisieren, wenn sie jene ihr Wissen deuten lassen und sich, unter deren Regie und entlang von deren Deutungen, etwas in bestimmter Weise erklären oder sich durch Prüfungssituationen leiten lassen.

6.1.3 Das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen

Auch Praktiken, in denen Schüler*innen das ‚richtige‘ Arbeiten thematisieren, d. h. das Tun anderer Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen – und bisweilen: ausrichten, formieren im beforschten Unterricht Bezugnahmen von Schüler*innen (vgl. Kapitel 5.3): Den Bezugnahmen, für die diese Praktiken spezifisch sind, gehen Praktiken des Beobachtens, Deutens und des – bezogen auf die Normativität des Unterrichts – klassifizierenden (vgl. Kalthoff 2017, S. 260) Wertens des Tuns von Schüler*innen durch andere Schüler*innen voraus. Schüler*innen zeigen, wenn sie diese Bezugnahmen initiieren, ausgehend von ihren Deutungen/Wertungen Mitschüler*innen gegenüber Irritationen über deren Tun an und legen ihnen nahe, was (ihrer Deutung der unterrichtlichen Normativität nach) zu tun angemessen ist. Dabei verweisen sie etwa darauf, dass und wie sich Arbeitsprozessen ‚richtig‘ zuzuwenden ist, wie welche Dinge zu nutzen sind oder dass Probleme im Arbeitsprozess zu identifizieren sind und um ‚Hilfe‘ für deren Bearbeitung anzufragen ist. Anders gewendet heißt das, dass Schüler*innen von anderen Schüler*innen auf die Nicht-Angemessenheit ihres unterrichtlichen Tuns hin angesprochen und (implizit) aufgefordert werden, Stellung zur Angemessenheit ihres Tuns zu beziehen – und gegebenenfalls etwas anderes zu tun. In diesen Bezugnahmen werden zwischen den beteiligten Schüler*innen gegenläufige Deutungen der Nor-

mativität des Unterrichts verhandelt; setzen sich Deutungen von Nicht-Angemessenheit durch, werden Schüler*innen von anderen Schüler*innen etwa kleinschrittig²⁵⁵ durch Praktiken des ‚richtigen‘ unterrichtlichen Arbeitens geleitet.

In Praktiken, in denen Schüler*innen das Tun anderer Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen, zeigen sich Schüler*innen (ungefragt) für das unterrichtliche Tun anderer Schüler*innen mit-zuständig, wenn sie jene auf das ‚richtige‘ Arbeiten verweisen. Und sie zeigen sich (mittelbar) auch für die eigene Progression zuständig, wenn sie gegenüber ihren Mitschüler*innen die, der (je spezifisch gedeuteten) Normativität des beforschten Unterrichts entsprechende, Aufrechterhaltung einer Situation einfordern, die für die Beteiligten als routinierter, ‚angemessener‘ Vollzug von Unterricht zu erkennen ist.

Die Positionen, in die Schüler*innen in diesen Praktiken eintreten, sind deutlich voneinander unterschieden: Kontrastierend zu Bezugnahmen, in denen Progressionen abgesichert werden (Kapitel 6.1.1) oder in denen die Weiterführung von Progressionen angebahnt wird (Kapitel 6.2.2), zeigen sich in diesen Bezugnahmen Schüler*innen für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig, wenn sie jenen (zur eigenen Deutung) gegenläufige Deutungen der Normativität der Unterrichtszeit zuschreiben, dies thematisieren und damit Differenzen einsetzen, die mit Wertzuschreibungen verbunden sind. Schüler*innen differenzieren also einander, wenn sie das Tun anderer Schüler*innen entlang des Kriteriums (Nicht-)Angemessenheit deuten (und dies thematisieren), und schreiben einander (bzw. ihrem jeweiligen unterrichtlichen Tun) hierarchisierend einen unterschiedlichen Wert zu, wenn sie das Tun anderer Schüler*innen dabei – gemessen an der (eigenen Deutung der) unterrichtlichen Normativität – als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ werten. Schüler*innen, die Mitschüler*innen gegenüber Nicht-Angemessenheit thematisieren, nehmen dabei für sich Deutungshoheit (über deren Deutungen) und Verfügungsgewalt (über deren Tun) in Anspruch. Meine Analysen zeigen, dass sich die damit verbundene asymmetrische und in Bezug auf Wertzuschreibungen hierarchische Relationierung der Schüler*innen nicht selbstläufig durchsetzt, sondern umstritten bleiben kann; gleichwohl habe ich auch rekonstruiert, dass sich Positionen von Schüler*innen,

²⁵⁵ Für den Typus der ‚Instruktion‘ innerhalb von Schüler*innen-Interaktionen, der sich entlang der Praktiken ‚anweisen‘ und ‚befolgen‘ konstituiert und der Bezugnahme ähnelt, die in der Schlüssel-szene ‚Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?‘ (vgl. Kapitel 5.3.1) rekonstruiert wurde, folgert Hackbarth (2017, S. 137) mit Blick auf dessen ‚Lernförderlichkeit‘, dass sich „keine empirischen Belege für ein Lernen bzw. Verstehen der Sache der Aufgaben“ (ebd., S. 142) finden. Auf Grundlage meiner Ergebnisse wäre zu diskutieren, ob nicht auch die ‚richtige‘ Art und Weise, sich im Unterricht für die eigene Progression zuständig zu zeigen, als ‚Sache‘ des individualisierten Unterrichts – nämlich vielleicht im Sinne von „Tätigkeiten zweiter Ordnung“ (Reh 2011, S. 48) – zu verstehen ist, die in der Bezugnahme zwischen den Schüler*innen zum Gegenstand wird; meine Analyse lässt gleichwohl keine Schlüsse darüber zu, wie/ob dabei ‚gelernt‘ wird.

denen Nicht-Angemessenheit zugeschrieben wird, verfestigen können – insbesondere, wenn sie veröffentlicht und in fortlaufenden Bezugnahmen zitiert werden.²⁵⁶ Während sich Schüler*innen, die das Tun anderer Schüler*innen beobachten, deuten und werten, als welche erfahren, die kontrastierend zu anderen Schüler*innen („besser“) wissen, wie „richtig“ zu arbeiten ist, eigene Deutungen (gegebenenfalls) dauerhaft durchsetzen und über das Tun anderer verfügen (können, wenn sich ihre Deutung durchsetzt), erfahren sich Schüler*innen, deren Tun beobachtet, gedeutet und gewertet wird, demgegenüber als welche, die – insofern Schüler*innen im beforschten Unterricht fortlaufend in Praktiken des Beobachtens und Deutens²⁵⁷ miteinander verbunden sind – gewissermaßen jederzeit damit rechnen müssen, sich zu einer, mit klassifizierenden Wertungen verbundenen, asymmetrischen Relationierung, die sich über eine kollektiv verantwortete Mit-Zuständigkeit der Schüler*innen für die Arbeitsprozesse anderer legitimiert, ins Verhältnis setzen zu müssen, d. h. Stellung zu ihrer Interpretation der unterrichtlichen Normativität und zur (Nicht-)Angemessenheit ihres unterrichtlichen Tuns beziehen zu müssen, und die – stabilisieren sich Deutungen/Wertungen ihres Tuns dauerhaft – über stark eingeschränkte Möglichkeiten der Gestaltung und Deutung ihres unterrichtlichen Tuns verfügen.

6.1.4 Resümee

In der Zusammenschau der dargestellten Ergebnisse meiner Analysen wird deutlich, dass Schüler*innen im beforschten Unterricht ebenso in Praktiken der individuellen Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Aufgaben, in denen sie sich für die eigene Progression zuständig zeigen, eingebunden sind, wie in Praktiken, in denen sie sich in Bezugnahmen zu anderen Schüler*innen als für die eigene Progression zuständig *und* für die Progressionen anderer mit-zuständig zeigen: Schüler*innen informieren einander und sichern dabei das Voranschreiten von Progressionen ab, sie bahnen die Weiterführung unterbrochener Arbeitsprozesse an, wenn sie einander Probleme offenlegen und diese bearbeiten, und sie handeln (divergierende) Deutungen „richtigen“ Arbeitens aus, wenn die Nicht-/Angemessenheit unterrichtlichen Tuns thematisch wird.

Die Praktiken, in denen Schüler*innen aufeinander Bezug nehmen, antworten damit auf Momente im unterrichtlichen Arbeiten von Schüler*innen, in denen angesichts fehlender Informationen die Aufrechterhaltung von Arbeitsprozessen gefährdet ist (Kapitel 6.1.1), in denen die Progression von Schüler*innen von Problemen in deren Arbeitsprozessen unterbrochen wird, die (in der Deutung dieser Schü-

²⁵⁶ Zitationen als Momente einer Sedimentierung von Positionen habe ich in den Analysen der Schlüsselszenen „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“ (vgl. Kapitel 5.3.1) und „Lena, setz dich mal auf deinen Platz“ (vgl. Kapitel 5.3.4) rekonstruiert.

²⁵⁷ Die Bedeutsamkeit von Praktiken des gegenseitigen Beobachtens, Deutens (und Wertens) für die Sozialität diskutiere ich nachfolgend ausführlicher (Kapitel 6.2.1).

ler*innen) nicht allein, sondern in einer Bezugnahme auf Schüler*innen, zu bearbeiten sind (Kapitel 6.1.2), und in denen das unterrichtliche Arbeiten von Schüler*innen aus Perspektive ihrer Mitschüler*innen nicht der unterrichtlichen Normativität ‚angemessen‘ erscheint (Kapitel 6.1.3). In den Bezugnahmen von Schüler*innen aufeinander entfaltet sich, mit den Worten von Wagenknecht (2020, S. 280), ein „normativer Verweiszusammenhang“, der zwischen ihnen ein Verhältnis der Mit-/Zuständigkeit für die Progression der eigenen unterrichtlichen Arbeitsprozesse und die Progressionen der Arbeitsprozesse anderer Schüler*innen installiert. Innerhalb dieses Verhältnisses wird *das Voranschreiten von Arbeitsprozessen* – und damit gewissermaßen auch der (‚angemessene‘) Verlauf der Planarbeitsphasen – *qua Mit-/Zuständigkeit schüler*innenseitig kollektiv verantwortet*.²⁵⁸ Die Normativität des beforschten Unterrichts, die in den rekonstruierten Praktiken des Antizipierens und Zeigens gegenseitiger Mit-/Zuständigkeit beständig mobilisiert wird, schmiegt sich in die programmatisch erwünschte und bereits vielfach rekonstruierte Normativität individualisierten Unterrichts, mit der vor allem die Anforderung an die ‚Selbstständigkeit‘ seiner Schüler*innen-Subjekte korrespondiert (vgl. expl. Rabenstein et al. 2013), insofern ein, als dass das Verhältnis gegenseitiger Mit-/Zuständigkeit den Schüler*innen eben dann, wenn Informationen fehlen, Arbeitsprozesse von Problemen unterbrochen werden oder die Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität zur Debatte steht, ermöglicht, sich – gerade angesichts der für den individualisieren Unterricht konstatierten „Knappheit der zur Verfügung stehenden Resource Lehrkraft“ (Breidenstein & Rademacher 2017, S. 66) – mit der Mobilisierung von Mit-Zuständigkeit für die eigenen Arbeitsprozesse zuständig zu zeigen. Dass der Position von Schüler*innen, die sich für die eigene Progression zuständig zeigen, indem sie Mit-Zuständigkeit einfordern, eine Widersprüchlichkeit mit Blick auf die Normativität individualisierten Unterrichts eingeschrieben sein kann – etwa wenn die kleinschrittige Führung durch eine Problemlösung mit Einbußen hinsichtlich der Selbstständigkeit verbunden ist – diskutiere ich eingehender im Kontext der subjektivierenden Effekte von Praktiken des gegenseitigen Beobachtens und (wer-tenden) Deutens (Kapitel 6.2.1).

²⁵⁸ Situationen, in denen Schüler*innen die mit der Zuständigkeit für die eigene Progression verbundene unterrichtliche Anforderung, Bezugnahmen zu mit-zuständigen Schüler*innen zu initiieren und zu etablieren, zurückweisen, geraten mit den von mir ausgewählten Schlüsselszenen nur am Rande in den Blick. In der Analyse der Schlüsselszene „Zeig mal, was de kannst“ (vgl. Kapitel 5.14) habe ich jedoch aufgezeigt, wie die wiederholte Initiierung von Bezugnahmen zu Lehrpersonen für Schüler*innen mit Unterbrechungen ihrer Arbeitsprozesse verbunden ist, wenn sie auf Lehrer*innen warten, und dass Situationsdeutungen und Positionierungen sich im Kontrast zu längerfristigen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen nicht etablieren, sondern je neu zu verhandeln sind. In der Analyse der Schlüsselszene „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe“ (vgl. Kapitel 5.3.1) wird demgegenüber nachvollziehbar, wie das Ausbleiben des Einforderns von Mit-Zuständigkeit von Schüler*innen als Verstoß gegen die unterrichtliche Normativität gedeutet/gewertet wird.

6.2 Zur Sozialität der Mit-/Zuständigkeit

Drei Aspekte der sozialen Verfasstheit des beforschten individualisierten Unterrichts, die mir mit Blick auf die zuvor skizzierte Normativität des Konzepts Mit-/Zuständigkeit, nach der das Voranschreiten von Arbeitsprozessen und der (angemessene) Verlauf des Unterrichts schüler*innenseitig kollektiv zu verantworten sind, bedenkenswert erscheinen, werden in diesem Teilkapitel aufgezeigt und diskutiert. Dafür lege ich zunächst dar, dass und wie für Verhältnisse der Mit-/Zuständigkeit Praktiken des gegenseitigen Beobachtens und Deutens konstitutiv sind; es wird deutlich, dass sich in diesen Praktiken Relationen zwischen den beteiligten Schüler*innen ausbilden, die bisweilen angesichts der unterrichtlichen Normativität als prekär zu verstehen sind (Kapitel 6.2.1). Sodann zeige ich auf, wie die Herstellung von Ähnlichkeit die Etablierung von aufgabenbezogenen Bezugnahmen durchzieht und sich in Verhältnissen der Mit-/Zuständigkeit eine spezifische Ordnung der Bedeutsamkeit der beteiligten Schüler*innen füreinander herausbildet (Kapitel 6.2.2). Schließlich beschreibe ich verschiedene Modi, in denen Schüler*innen sich zu konkurrierenden Anforderungen im Rahmen der Mit-/Zuständigkeit relationieren; diese Darstellung macht auf eine Aporie aufmerksam, die in die Normativität der Mit-/Zuständigkeit eingelassen und von den beteiligten Schüler*innen zu bearbeiten ist (Kapitel 6.2.3). Abschließend verdichte ich meine Ausführungen mit Blick auf die Bedeutung des Konzepts Mit-/Zuständigkeit für die soziale Verfasstheit individualisierten Unterrichts (Kapitel 6.2.4).

6.2.1 Gegenseitiges Beobachten und Deuten sind für Verhältnisse der Mit-/Zuständigkeit konstitutiv

Aufgabenbezogene Bezugnahmen von Schüler*innen sind von einer Vielzahl beobachtender und deutender Praktiken durchzogen: Der Initiierung von Bezugnahmen sind Praktiken vorgelagert, in denen Schüler*innen Informationsdefizite oder Probleme in Bezug auf ihre Arbeitsprozesse deuten; sie beobachten und deuten auch, womit andere Schülerinnen befasst sind, ob diese also sinnvollerweise als Mit-/Zuständige zu adressieren sind. Schüler*innen legen in Bezugnahmen anderen Schüler*innen gegenüber ihre Deutungen von Problemen in Arbeitsprozessen offen – und Schüler*innen deuten Probleme (d. h. das Nicht-Wissen und dessen Bearbeitungsmöglichkeiten) in Arbeitsprozessen anderer Schüler*innen, wenn sie sich im Zuge der Etablierung von Bezugnahmen für die Anbahnung der Weiterführung von deren Arbeitsprozessen mit-zuständig zeigen. Die Analyse von Bezugnahmen, in denen Schüler*innen das unterrichtliche Tun ihrer Mitschüler*innen an der Normativität des Unterrichts messen, macht zudem darauf aufmerksam, dass Schüler*innen einander nicht nur fortlaufend beobachten, sondern das, was sie beobachten, auch deutend werten. In diesem Zusammenhang verstehe ich den Befund, dass Schüler*innen ihre Deutung davon, dass andere Schüler*innen Probleme in ihren Arbeitsprozessen nicht ‚richtig‘ deuten oder nicht ‚richtig‘ auf Probleme reagieren (etwa, indem sie keine Mit-Zuständigkeit erfragen) wertend als Verstoß gegen die

Normativität des Unterrichts thematisieren, als Hinweis auf die Relevanz von Praktiken des (sich und andere) Beobachtens und (wertenden) Deutens, die ihnen im Feld zugewiesen wird.²⁵⁹ Dass der inhaltliche Austausch in aufgabenbezogenen Bezugnahmen mit der situativen Anforderung zu ‚improvisieren‘ einerseits einhergeht, wenn nämlich „[d]ie Lehrerin (oder die Mitschülerin als Helferin) [...] in der Situation erfassen, wo der Hilfebedarf liegt, worin das Problem besteht und ad hoc entscheiden [muss], was eine geeignete Hilfestellung oder Erläuterung sein könnte“ (Breidenstein & Rademacher 2017, S. 72), ist ebenso bereits empirisch beschrieben worden, wie die, mit der Frage nach der Lernförderlichkeit schüler*innenseitiger Bezugnahmen verbundene, Anforderung an „kognitive als auch didaktische Fähigkeiten“ (Wagener 2014, S. 188) andererseits, wenn nämlich „[d]as Kind [...] die Aufgabe, die es erklären soll, selbst verstehen und die Perspektive des Hilfe suchenden Kindes einnehmen können [muss], um sich ihm wiederum verständlich zu machen“ (ebd.). In meinen Analysen finden sich jedoch vielfältige Hinweise darauf, dass Praktiken des gegenseitigen Beobachtens und Deutens nicht nur situativ dann, wenn es um ein ‚Geben von Hilfe‘ geht, bedeutsam sind, sondern das Unterrichtsgeschehen fortlaufend durchziehen und sowohl als Anlass, wie als (vorgelagerte) Voraussetzung und mitlaufender Bestandteil aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen zu rekonstruieren sind.

In Praktiken gegenseitigen Beobachtens und (wertenden) Deutens (re-)adressieren Schüler*innen einander als Spezifische und weisen einander dabei Positionen zu, die sich über Ähnlichkeit (Kapitel 6.2.2), wie Differenz (etwa: graduelle Unterscheidungen entlang des Kriteriums Nicht-/Wissens oder Wertzuschreibungen entlang des Kriteriums Nicht-/Angemessenheit) konstituieren – diese Positionen sind theoriebezogen als Momente der Subjektivierung (vgl. Kapitel 3.1.3) zu verstehen, die dann besondere Wirkmacht entfalten, wenn sie sich als Wissen über Schüler*innen etablieren und Schüler*innen sich in diesen Positionen wiederholt als Spezifische erfahren. In den vorliegenden Analysen sind Hinweise darauf zu finden, dass sich Positionen für Schüler*innen stabilisieren²⁶⁰ (bzw. stabilisiert haben): So

²⁵⁹ In der Analyse der Schlüsselszene „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe“ (vgl. Kapitel 5.3.1) habe ich aufgezeigt, dass Schüler*innen aufseiten einer anderen Schülerin ‚Hilfsbedürftigkeit‘ deuten und dabei den Umstand, dass jene keine Mit-Zuständigkeit einfordert, als Verstoß gegen die Norm werten, sich für den eigenen Arbeitsprozess zuständig zu zeigen: Im Verlauf der sich anschließenden Bezugnahme erweist sich diese Deutung/Wertung als Ausgangs- und Referenzpunkt eines asymmetrisch relationierten Positionengefüges, innerhalb dessen sich die Position der Schülerin Violetta verfestigt, die über stark eingeschränkte Möglichkeiten, das eigene Tun zu deuten und über das eigene Tun zu verfügen, charakterisiert ist.

²⁶⁰ In den Analysen der Schlüsselszenen „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“ (vgl. Kapitel 5.2.2) und „Komm, du setzt dich mal dazu“ (vgl. Kapitel 5.2.4) habe ich kurz skizziert, dass auch Einzelplätze – kontrastierend zu Sitzplätzen an Gruppentischen – auf denen Schüler*innen in besonderer Weise sowohl als Spezifische antizipiert erscheinen, als auch sich wiederholt (nämlich im Sitzen am Einzelplatz) als Spezifische antizipiert erfahren, als Ausdruck sedimentierten Wissens über diese Schüler*innen zu analysieren wären.

scheint in der delegierenden Nennung von Schüler*innen als welche, die sich auf Nachfrage für das Tun anderer Schüler*innen mit-zuständig zeigen werden, die Positionen derer auf, die sich ‚immer‘ mit-zuständig zeigen. Auch mag es Schüler*innen, die über längere Zeit hinweg in exklusiv dyadisch organisierten Bezugnahmen zueinander involviert sind, leichter gelingen, sich füreinander mit-zuständig zu zeigen (oder zu machen), insofern sie auf ein (möglicherweise schon vielfach aufgerufenes und) etabliertes Positionengefüge zurückgreifen können; ebenso können exklusive Bezugnahmen zwischen Schüler*innen offenbar leichter gegenüber Zugriffen von anderen Schüler*innen abgeschirmt werden, wenn sich bereits Wissen über deren ‚Exklusivität‘ etabliert hat.²⁶¹ Angesichts der Bedeutsamkeit von Praktiken des Beobachtens, Deutens und des Deutens/Wertens erscheint nun allerdings von besonderer Brisanz, dass sich entlang der mit ihnen verbundenen gegenseitigen Positionierungen und vor allem mit Blick darauf, wessen Deutungen autorisiert werden, sich also im Verlauf der Bezugnahmen durchsetzen, asymmetrische Differenzverhältnisse zwischen den beteiligten Schüler*innen ausbilden, die – fallen Deutungen und Wertungen zusammen – die Schüler*innen bisweilen auch in eine hierarchische Rangfolge einordnen. Dieser Befund ist insbesondere mit Blick auf den Stellenwert der Selbstständigkeit (vgl. expl. Rabenstein et al. 2013) von Schüler*innen im individualisierten Unterricht (die ich als Zuständigkeit für die eigene Progression rekonstruiert habe) bemerkenswert: Schüler*innen, die in Praktiken eingebunden sind, in denen sie Deutungen anderer Schüler*innen über ihr Wissen oder die Angemessenheit ihres Tuns autorisieren und Anweisungen anderer Schüler*innen darüber, was zu tun (angemessen) ist, folgen, können sich im Unterricht eben nicht als Selbstständige zeigen, sondern werden – zuweilen über längere Zeiträume – als Schüler*innen positioniert, die der Fremddeutung und der kleinschrittigen Anleitung bedürfen.²⁶² In meinen Analysen zeigt sich zudem, dass Deutungen/Wertungen des Tuns von Schüler*innen bisweilen in längeren Bezugnahmen durch die-

²⁶¹ Dass bisweilen (etablierte) Positionengefüge in den schüler*innenseitigen, aufgabenbezogenen Bezugnahmen aufgerufen werden, deutet sich in den Analysen der Schlüsselszenen „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (vgl. Kapitel 5.1.1), „Lola, du musst mir helfen“ (vgl. Kapitel 5.2.3) sowie „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“ (vgl. Kapitel 5.3.1) an. Das Aufrufen etablierter Verhältnisse von Mit-Zuständigkeit mag die Initiierung von Bezugnahmen zwischen Schüler*innen zwar erleichtern, erweist sich aber bspw. mit Blick auf den Verlauf der Bezugnahme zwischen den aufgabenungleichen Schülerinnen Lola und Judith (vgl. Kapitel 5.2.3) zuweilen als prekär, insofern sich ein beständiges Ringen um Mit-Zuständigkeit (und deren Zurückweisung) entfaltet; auch setzt sich die Exklusivität nicht ‚selbstläufig‘ durch, vielmehr ist die Bezugnahme wiederholt den Zugriffen anderer Schüler*innen ausgesetzt.

²⁶² Die Genese solcher Positionen habe ich für problembearbeitende Bezugnahmen und für Bezugnahmen, in denen die das Tun von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts gemessen wird, rekonstruiert; vgl. expl. die Analysen der Schlüsselszenen „Ich komm’ da nicht weiter“ (vgl. Kapitel 5.2.1), „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“ (vgl. Kapitel 5.2.2) oder „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe“ (vgl. Kapitel 5.3.1).

jenigen Schüler*innen, die das Tun anderer deuten/werten, wiederholt geltend gemacht werden und veröffentlichte Deutungen/Wertungen von Schüler*innen zitierend wiederholt oder zur Referenz von Prognosen zum Tun von Schüler*innen werden.²⁶³ Mitzudenken ist bei der Betonung der Bedeutung schüler*innenseitiger Bezugnahmen für die kollektive Verantwortung von Progressionen im individualisierten Unterricht also, dass mit den Praktiken des Beobachtens, Deutens und Deutens/Wertens, die ihnen voraus gehen und die in sie eingelagert sind, für die beteiligten Schüler*innen performativ bedeutsam werdende Positionen einhergehen – auf diesen Positionen können sich Schüler*innen als welche erfahren, die zueinander symmetrisch angeordnet sind, wenn sie einander informierend ‚aushelfen‘, oder sie können sich als (‚besser‘) Wissende erfahren, die sich mit-zuständig zeigen (können) und dabei über das Tun und die Deutungen anderer verfügen, sie können sich aber auch fortlaufend auf einer – angesichts der unterrichtlichen Normativität: prekären – Position erfahren, von der aus ihre Möglichkeiten, die eigenen Arbeitsprozesse zu deuten und zu gestalten, gegenüber Schüler*innen, die sich mit-zuständig zeigen, durchzusetzen und bisweilen im Verlauf der Bezugnahme stark eingeschränkt sind.

6.2.2 In Verhältnissen der Mit-/Zuständigkeit wird Ähnlichkeit hergestellt

Für die Initiierung und Etablierung aufgabenbezogener Bezugnahmen sind Verhältnisse der Ähnlichkeit zwischen den beteiligten Schüler*innen maßgeblich: Meine Analysen zeigen, dass Schüler*innen Informationen, über die per se alle Mitglieder der Lerngruppe verfügen (etwa: der Verlauf des Unterrichtstages), bei Sitznachbar*innen oder am Gruppentisch erfragen. Praktiken des gegenseitigen Beobachtens und Deutens (vgl. Kapitel 6.2.1) sowie Praktiken des gegenseitigen Erfragens von Informationen über das Tun anderer Schüler*innen (bspw. nach deren Aufgabenwahl oder nach Arbeitsständen) und einer aneinander orientierten Wahl von Aufgaben, die in der Arbeitszeit bearbeitet werden, im Rahmen der Initiierung von aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen deute ich demgegenüber als Praktiken der Herstellung einer gesteigerten Ähnlichkeit (etwa hinsichtlich der Aufgaben oder des Arbeitsstands).²⁶⁴ Neben dem Erfragen und Herstellen von

²⁶³ Hinweise auf die performative Produktivität von Praktiken des Deutens/Wertens finden sich z.B. in den Analysen der Schlüsselszenen „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“ (vgl. Kapitel 5.3.1) und „Lena, setz dich mal auf deinen Platz“ (vgl. Kapitel 5.3.4). Die Anlage meiner Untersuchung zielt jedoch darauf, subjektivierende Momente in einem spezifischen Ausschnitt des Unterrichtsgeschehens, nämlich in Praktiken des unterrichtlichen Arbeitens, die Bezugnahmen zwischen Schüler*innen formieren, zu rekonstruieren, so dass Stabilisierungen von Positionen für einzelne Schüler*innen über längere Zeiträume hinweg nicht zum Gegenstand der Analyse werden.

²⁶⁴ Meine Analysen zeigen, dass auch Lehrpersonen erfragen, was Schüler*innen zu tun beabsichtigen bzw. womit sie befasst sind: Diese Praktiken habe ich als Absicherung, dass eine Wahl erfolgt ist, und als (prospektive) Orientierung über den (pädagogisch-didaktischen) Zuständigkeitsbereich in der Unterrichtsphase rekonstruiert. Auch diese vergewissernden Praktiken sind als Herstellung von

Ähnlichkeit durch Aufgabenwahlen wurden zudem Praktiken rekonstruiert, in denen Schüler*innen (gradueller) Differenzen (hinsichtlich ihrer Arbeitsstände) bearbeiten und dabei ihre Arbeitsprozesse synchronisieren oder die Thematisierung (gradueller) Differenzen zurückweisen – und so Ähnlichkeit als Grundlage einer (sich anschließenden) Bezugnahme herstellen.²⁶⁵ In diesen Praktiken suchen Schüler*innen einander auch im Klassenraum auf, zuweilen wechseln sie ihre Sitzplätze und stellen damit eine Kopräsenz unter Ähnlichen auf Dauer. Die Ähnlichkeit von Schüler*innen hinsichtlich ihrer Aufgaben und Arbeitsstände erscheint in diesen Praktiken als Kriterium dafür, welche Mitschüler*innen sinnvollerweise als mit-zuständig für die Absicherung und die Weiterführung der Progression des eigenen Arbeitsprozesses zu adressieren sind.²⁶⁶

Schüler*innen sind in den analysierten Praktiken demgemäß primär mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit für die je eigene Progression füreinander er- und anerkennbar, wobei das Kriterium Ähnlichkeit (hinsichtlich der Themen bzw. Aufgaben, mit denen sie befasst sind, oder ihrer Arbeitsstände) über eine grundlegende Passung entscheidet. Verhältnisse der Ähnlichkeit sind gleichwohl angesichts der Vielzahl von Themen und Aufgaben, mit denen Schüler*innen im beforschten Unterricht beschäftigt sind, voraussetzungsreich, denn sie müssen bisweilen aktiv hergestellt werden. Gegenüber solchen Arrangements, in denen Aufgabengleichheit durch den Wochenplan nahegelegt wird und eine aufgabenbezogene „Zusammenarbeit“ (Huf 2007, S. 161) von Schüler*innen in besonderer Weise erwünscht erscheint, ist der von mir beforschte Unterricht, in dem Schüler*innen in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe einerseits in bestimmten Fächern (*nicht* jahrgangs-)gruppenweise von verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet werden und andererseits aufgefordert sind, mittels ihres ‚Planers‘ das eigene Tun selbstständig zu planen (vgl. Kapitel 4.2.1), insofern als stärker differenzierend zu verstehen, als dass die Schüler*innen in der Arbeitszeit *eben nicht* zeitgleich mit den gleichen Aufgaben befasst sind. Insbesondere mit Blick auf die mit schüler*innenseitigen, aufgabenbezogenen Bezugnahmen im beforschten Unterricht verbundene Normativität, nämlich Progressionen kollektiv zu verantworten, scheint die Notwendigkeit, Ähnlichkeit als Grundlage von Bezugnahmen herzustellen, in Kontrast zur (programmatisch für den in-

Intelligibilität und Ansprechbarkeit zu verstehen, insofern Schüler*innen in dem beforschten Unterricht, der eben nicht als „gemeinsame[r] Klassenunterricht“ (Häcker 2017, S. 276) organisiert ist, nach dem Kriterium ihrer Aufgabenwahl von Lehrpersonen als Adressat*innen ihrer pädagogisch-didaktischen Tätigkeit konstituiert werden (vgl. die Analyse der Schlüsselszene „Ich will nur was gucken“, Kapitel 5.1.2).

²⁶⁵ Solche Praktiken finden sich etwa in den Analysen der Schlüsselszenen „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (vgl. Kapitel 5.1.1) und „Ich will nur was gucken“ (vgl. Kapitel 5.1.2).

²⁶⁶ Wie Arbeitsstand- oder Aufgabenungleichheit auf den Verlauf von Bezugnahmen zwischen Schüler*innen einwirken, habe ich in den Analysen der Schlüsselszenen „Keiner darf so weit sein wie ich“ (vgl. Kapitel 5.1.2) und „Lola, du musst mir helfen“ (vgl. Kapitel 5.2.3) rekonstruiert.

dividualisierten Unterricht erwünschten) Differenzierung, respektive „Heterogenisierung“ (Rabenstein & Steinwand 2013), von Schüler*innen qua Aufgabenungleichheit und Jahrgangsmischung zu stehen – und ist demgemäß als spezifische Anforderung individualisierten Unterrichts an seine Schüler*innen zu betonen.²⁶⁷

6.2.3 Mit-/Zuständigkeit stellt Schüler*innen vor aporetische Anforderungen

Sich für die Progression von Arbeitsprozessen anderer Schüler*innen mit-zuständig zu zeigen, konkurriert mit der, in die Normativität individualisierten Unterrichts eingelassenen, Anforderung an Schüler*innen, sich für das eigene Arbeiten zuständig zu zeigen: In Bezugnahmen, in denen sich Schüler*innen den Arbeitsprozessen anderer Schüler*innen zuwenden, treten sie zeitweilig von der Bearbeitung ihrer eigenen Aufgaben zurück. Während in manchen Bezugnahmen auch beiläufig Informationen weitergegeben werden, wechseln, etwa wenn Rechenergebnisse verglichen werden, mitunter auch Hefter den ‚Besitzer‘ und können derweil nicht bearbeitet werden.²⁶⁸ Insbesondere in problembearbeitenden Bezugnahmen steht der Arbeitsprozess nur eines*r Schülers*in über längere Zeit im Fokus der Beteiligten – das Problem der*des Anfragenden wird zuungunsten des Arbeitsprozesses der*des Mit-Zuständigen bearbeitet. Dass es Schüler*innen Zeit kostet, sich anderen Schüler*innen ‚helfend‘ zuzuwenden, ist vielfach empirisch beschrieben; so benennt Naujok (2000, S. 179) die ‚Unterbrechung von Arbeitsprozessen‘ als „Nachteil[] des Hilfe-Gebens“, und Huf (2007, S. 164) rekonstruiert aufseiten von Schüler*innen das „Dilemma [...], dass das Helfen die eigene Wochenplanarbeit behindert und somit in einen unversöhnlichen Gegensatz zum Anforderungsprofil des Wochenplans gerät, auf den eigenen Lernfortschritt bedacht zu sein“. In meinen Analysen habe ich verschiedene Modi rekonstruiert, in denen sich Schüler*innen zur Adressierung als Mit-Zuständige relationieren – und damit die Aporie bearbeiten, zwischen konkurrierenden Anforderungen im Verhältnis der Mit-/Zuständigkeit zu vermitteln. So vermitteln Schüler*innen die Anforderung, die eigenen Ar-

²⁶⁷ Es zeichnet sich also empirisch eine Leerstelle hinsichtlich der Programmatik individualisierten Unterrichts ab, auf die bezogen etwa Huf (2010) mit Blick auf aufgabenungleiche Lerngruppen zu bedenken gibt, „ob nicht eines der Kriterien für die Zusammensetzung von Schülergruppen die Möglichkeit sein sollte, zeitweise an gleichen Inhalten zu arbeiten“ (ebd., S. 126).

²⁶⁸ Hier kontrastieren etwa die Analysen der Schlüsselszenen „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (vgl. Kapitel 5.1.1) und „Ich will nur was gucken“ (vgl. Kapitel 5.1.2); beide Schlüsselszenen stehen für informierende Bezugnahmen, während aber die Schüler*innen in der ersten Schlüsselszene eine auf Dauer gestellte, exklusive Informations-Dyade etablieren, die beiden die Progression der je eigenen Arbeitsprozesse abzusichern ermöglicht, verlagern sich in der zweiten Schlüsselszene für einen kurzen Zeitraum die Bezugnahmen von Schüler*innen (und Lehrpersonen) auf ein Artefakt (Hefter), so dass dessen ‚Besitzer‘ die eigene Progression für den Moment nicht voranbringen kann.

beitsprozesse voran zu bringen, mit der Einforderung einer kollektiven Mit-Zuständigkeit im Rahmen der Tischöffentlichkeit etwa im Modus einer (mehr oder weniger) beiläufigen Zuwendung zum Aktivitätszentrum am Gruppentisch, während Schüler*innen in anderen informierenden Bezugnahmen auch dauerhafte exklusive Bezüge installieren, innerhalb derer sie ihre Progressionen über die Weitergabe von Informationen absichern.²⁶⁹ Insbesondere in Phasen der Initiierung problembearbeitender aufgabenbezogener Bezugnahmen hingegen scheint für, um Mit-Zuständigkeit angefragte, Schüler*innen jedoch virulent, zwischen beiden Anforderungen abzuwägen – Schüler*innen lassen so etwa um Mit-Zuständigkeit anfragende (und qua Problemen im Arbeitsprozess von Mit-Zuständigkeit dependente) Schüler*innen warten²⁷⁰ und wenden sich deren Problemen im Arbeitsprozess zugunsten der Fortführung ihrer eigenen Arbeitsprozessen zeitverzögert zu. Als Hinweis darauf, dass eine Anfrage um Mit-Zuständigkeit vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Normativität legitimerweise nicht bzw. nur unter Zuhilfenahme von (die Ablehnung verschleiernenden) Strategien abzulehnen ist, deute ich etwa solche Praktiken, in denen Schüler*innen Anfragen von Mitschüler*innen im Modus des ‚als-ob‘, also in Form einer Persiflage, bearbeiten oder diese an andere Schüler*innen delegieren.²⁷¹ Im Rahmen von Problembearbeitungen habe ich zudem einen Modus der Effizienz rekonstruiert, innerhalb dessen eine zügige Problembearbeitung durchgesetzt wird.²⁷² Im beforschten Unterricht steht also weniger infrage, ob Progressionen im Verhältnis von Mit-Zuständigkeit verantwortet werden; vielmehr ist der Zeitpunkt fraglich, an dem eine Problembearbeitung stattfindet, und damit die Dauer der Unterbrechung der Arbeitsprozesse der (um Mit-Zuständigkeit anfragenden *und* angefragten) Schüler*innen – die Dependenz von, um Mit-Zuständigkeit anfragenden, Schüler*innen erscheint demgemäß weniger auf eine ‚Entscheidung‘ (vgl. Krappmann & Oswald 1985, S. 325) angefragter Schüler*innen bezogen, sondern auf den Modus, in dem diese die Aporie konkurrierender Anforderungen bearbeiten.²⁷³

²⁶⁹ Beide Modi habe ich in der Analyse der Schlüsselszene „Wie heißt noch mal dieses Heft, das wir?“ (vgl. Kapitel 5.1.1) beschrieben.

²⁷⁰ Den Modus des Warten-Lassens habe ich in den Analysen der Schlüsselszenen „Ich komm’ da nicht weiter“ (vgl. Kapitel 5.2.1), „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“ (vgl. Kapitel 5.2.2) und „Lola, du musst mir helfen“ (vgl. Kapitel 5.2.3) rekonstruiert.

²⁷¹ Die beiden Modi des ‚als-ob‘ und der Delegation habe ich im Rahmen der Analyse der Schlüsselszene „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“ (vgl. Kapitel 5.2.2) rekonstruiert.

²⁷² Diesen Modus habe ich in der Analyse der Schlüsselszene „Fragt mich einer von euch Vokabeln ab?“ (vgl. Kapitel 5.2.2) rekonstruiert. Dass Bezugnahmen, die Schüler*innen daran hindern, sich für die eigene Progression zuständig zu zeigen, weil sie sich als zeit- und arbeitsintensiv erweisen, von Mit-Zuständigen als Problem thematisiert werden, zeigt sich demgegenüber in der Analyse der Schlüsselszene „Lola, du musst mir helfen“ (vgl. Kapitel 5.2.3).

²⁷³ Darauf, dass Schüler*innen lehrer*innenseitig auf längere Bezugnahmen zu anderen Schüler*innen verpflichtet werden und schüler*innenseitige Relationierungen zu einer ‚arrangierten‘ Mit-Zuständigkeit kaum möglich sind bzw. zurückgewiesen werden, machen die Ergebnisse der Analyse der Schlüsselszene „Komm, du setzt dich mal dazu“ (vgl. Kapitel 5.2.4) aufmerksam: Die mit-zuständig

Damit machen meine Befunde darauf aufmerksam, dass eine, auf Intentionalität verweisende, Perspektive, die aufgabenbezogene Bezugnahmen zwischen Schüler*innen entlang der Frage diskutiert, ob Schüler*innen, wenn sie sich zur Anfrage nach Mit-Zuständigkeit anderer Schüler*innen relationieren indem sie diese warten lassen, ‚nicht helfen wollen‘ (vgl. expl. Wagener 2014, S. 154) bzw. sich ‚dagegen entscheiden‘ (vgl. Krappmann & Oswald 1985, S. 325) zu helfen, angesichts der mit schüler*innenseitigen, aufgabenbezogenen Bezugnahmen im individualisierten Unterricht verbundenen Normativität, nämlich Progressionen kollektiv zu verantworten, zu kurz greift. Ausgehend von meinen Befunden erscheint weniger eine intentionale Wahl oder Entscheidung, sondern eine, in die Normativität individualisierten Unterrichts eingelassene und von den Schüler*innen in Praktiken der Initiierung und Etablierung zu bearbeitende, Aporie kennzeichnend für die analysierten Bezugnahmen: Schüler*innen sind in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zueinander aufgefordert, die konkurrierenden Anforderungen, sich für die eigene Progression zuständig *und* für die Progression anderer Schüler*innen mit-zuständig zu zeigen, zu vermitteln und tun dies in verschiedenen Modi; sich *nicht* mit-zuständig zu zeigen erscheint jedoch als eine Positionierung jenseits der Anerkennbarkeit vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Normativität.

6.2.4 Resümee

Resümierend lässt sich festhalten, dass Schüler*innen in einem individualisierten Unterricht, der auf ihre Mit-/Zuständigkeit für eigene und die Arbeitsprozesse anderer setzt, *grundlegend* in einem Verhältnis zueinander konstellierte sind, innerhalb dessen die Progression ihrer Arbeitsprozesse und der (angemessene) Unterrichtsverlauf eben nicht nur in individuellen Praktiken der Aufgabebearbeitung, sondern in Bezugnahmen zueinander verantwortet wird. Mit der vorangegangenen Diskussion ausgewählter Aspekte der Mit-/Zuständigkeit auf Grundlage meiner empirischen Befunde habe ich, auch hinsichtlich der Programmatik individualisierten Unterrichts, darauf aufmerksam gemacht, dass für das grundlegende Verhältnis von Mit-/Zuständigkeit die Genese differenter, mit Blick auf die Normativität individualisierten Unterrichts auch prekärer, Positionen in allgegenwärtigen Praktiken des Beobachtens und (wertenden) Deutens (Kapitel 6.2.1) ebenso konstitutiv ist, wie die Notwendigkeit für die Schüler*innen, angesichts einer weitreichenden, unterrichtsorganisatorisch präfigurierten, Differenzierung Bedeutsamkeit füreinander

gemachte Schülerin kann wie der Schüler, für dessen Arbeitsprozess sie sich zuständig zeigen soll, nicht über das eigene Tun verfügen und demgemäß auch nicht zwischen Prioritäten (dem eigenen Arbeitsprozess vs. dem Arbeitsprozess anderer) abwägen. Ein kontrastierender Umgang mit der dargestellten Aporie findet sich hingegen in der Schlüsselszene „Violetta, brauchst du vielleicht Hilfe?“ (vgl. Kapitel 5.3.1): Hier betont die Schülerin, die sich über einen längeren Zeitraum für den Arbeitsprozess einer anderen Schülerin mit-zuständig zeigt, dass sie mit ihren unterrichtlichen Aufgaben „fertig“ ist, so dass ihre Zuständigkeit für die eigene Progression nicht in Konkurrenz zur Mit-Zuständigkeit für den Arbeitsprozess der anderen Schülerin steht.

qua Ähnlichkeit herzustellen (Kapitel 6.2.2), und die Aporie, sich zu konkurrierenden Anforderungen, die mit der Zuständigkeit für eigene und der Mit-Zuständigkeit für die Arbeitsprozesse anderer korrespondieren, in einer Art und Weise relationieren zu müssen, die gemäß der Normativität des Unterrichts als ‚angemessen‘ intelligibel ist (Kapitel 6.2.3). Die „Sozialität“ (Ricken 2018a) individualisierten Unterrichts erscheint davon ausgehend als eine, in der die am Unterricht beteiligten Schüler*innen füreinander weniger, wie Ricken (2018a, S. 202) zugespitzt mit Blick auf die Programmatik individualisierten Unterrichts formuliert, „Rahmung“ eines „Lernens [...], das zwar auch in Gruppen und mit anderen, aber doch vor allem individuell und selbstständig vollzogen werden soll“, sind. Vielmehr lässt sich die Arbeit der Schüler*innen an ihrer unterrichtlichen Progression, angesichts der grundlegenden Einbindung in ein Verhältnis der (potenziellen) Mit-/Zuständigkeit, empirisch in besonderer Weise als „ein durch andere und anderes konstituiertes“ (ebd., S. 209) Geschehen ausweisen – dessen Analyse für (programmatisch) „(un-)erwünschte[] Effekte[] und Ambivalenzen einer Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens“ (Rabenstein & Wischer 2016, S. 8) sensibilisiert.

6.3 Subjektivierung durch Mit-/Zuständigkeit

In diesem Teilkapitel diskutiere ich die (Grenzen der) Anerkennbarkeit von Schüler*innen als Subjekte eines individualisierten Unterrichts, der auf die Mit-/Zuständigkeit seiner Schüler*innen setzt, und frage nach der „Subjektivierungslogik“ (Ricken 2018b), die mit dem Konzept Mit-/Zuständigkeit verbunden ist. Ausgehend von meinen Befunden zur regelmäßigen Zitation der „Idealität der Norm“ (Butler 2011, S. 95) in den analysierten unterrichtlichen Praktiken zeige ich dafür auf, auf welchen Positionen sich Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen des beforschten Unterrichts als Subjekte zeigen und anerkannt werden (können) – und welche Differenzsetzungen dabei performativ als Abweichungen von der ‚Idealität‘ bedeutsam werden. Ich charakterisiere die, mit dem Konzept der Mit-/Zuständigkeit verbundenen, Anforderungen an die „Produktion des eigenen Selbstverhältnisses“ (Ricken 2018b, S. 55) intelligibler Schüler*innen-Subjekte also entlang der von mir rekonstruierten Normativität des Unterrichts. Dafür fokussiere ich auf – sich in meinen Analysen als zentral erweisende – subjektivierende Momente, die empirisch gleichwohl eng miteinander verwoben und nur aus Gründen der besseren Darstellbarkeit²⁷⁴ analytisch getrennt und je für sich aufgeführt sind.

Erstens und grundlegend ist Anerkennbarkeit im Konzept der Mit-/Zuständigkeit an die *Zuständigkeit der Schüler*innen für die eigene Progression* gebunden. Schüler*innen positionieren sich nicht nur in Praktiken der individuellen Auseinandersetzung

²⁷⁴ Dabei orientiere ich mich an dem von Ricken (2018b, S. 55) für die Darstellung der verschiedenen Aspekte der „Subjektivierung durch Leistung“ gewählten Vorgehen.

mit unterrichtlichen Aufgaben als Zuständige für die eigene Progression; sie positionieren sich und andere auch in Praktiken, die in Bezugnahmen zu anderen Schüler*innen eingelassen sind, entsprechend – wenn sie im Dienste der eigenen Progression Bezugnahmen initiieren, d. h. andere Schüler*innen mit-zuständig machen, ebenso wie wenn sie sich zu Anfragen nach Mit-Zuständigkeit als welche relationieren, die *auch* die eigene Progression im Blick behalten (müssen), oder im gegenseitigen Informieren die Progressionen der Beteiligten absichern. Meine Befunde deuten darauf, dass die Norm ‚Zuständigkeit für die eigene Progression‘ in Praktiken der performativen Dar- und Herstellung von Ähnlichkeit von den Schüler*innen regelmäßig und routiniert nicht-differenzierend, respektive egalisierend, aufgerufen wird: (Selbst-)Positionierungen als Zuständige für die eigene Progression bilden im beforschten Unterricht gewissermaßen die Grundlage für Anerkennbarkeit in aufgabenbezogenen Bezugnahmen. Insofern Schüler*innen aber ebenfalls von anderen Schüler*innen (und von Lehrpersonen) als welche adressiert werden, die sich nicht ‚richtig‘ an der eigenen Progression orientiert zeigen, also von der Norm der Zuständigkeit für die eigene Progression graduell abweichen, erlangt sie zugleich Geltung als bedeutsamer Bezugspunkt von Differenzsetzungen, hinsichtlich dessen sich klassifizierend hierarchische Relationen entlang der Kategorien richtig/falsch zwischen Schüler*innen ausbilden.

Zweitens bedeutet im beforschten Unterricht als Schüler*in anerkenntbar zu sein, *sich für die Progression anderer Schüler*innen mit-zuständig zu zeigen*. (Selbst-)Positionierungen von Schüler*innen als Mit-Zuständige habe ich für das Initiieren von Bezugnahmen wie für deren Verlauf rekonstruiert. Mit dem Erfragen von Mit-Zuständigkeit ist grundlegend eine Differenzsetzung zwischen jenen Schüler*innen verbunden, die um Mit-Zuständigkeit anfragen, und denen, die angefragt werden: Wer Mit-Zuständigkeit erfragt, ist darauf angewiesen, dass die Angefragten sich mit-zuständig zeigen – und dafür die aporetische Anforderung bearbeiten, dies zuungunsten der Zuständigkeit für die eigene Progression zu tun. Insbesondere für problembearbeitende Bezugnahmen habe ich aufgezeigt, wie die, diese Verhältnissetzung charakterisierende, Dependenz jedoch nicht auf eine Fraglichkeit der Mit-Zuständigkeit per se verweist – denn Adressierungen als Mit-Zuständige*r kann in verschiedenen Modi begegnet werden, sie zurückzuweisen scheint aber außerhalb des Anerkennbaren. Auch in die Wahl (potenziell) mit-zuständiger Schüler*innen ist eine (unterscheidende) Spezifizierung eingelassen, die sich über (die Herstellung von) Ähnlichkeit (etwa: Aufgaben- oder Arbeitsstandähnlichkeit) konstituiert und zugleich die als mit-zuständig Adressierten von jenen unterscheidet, die eben nicht angesprochen werden – Schüler*innen sind im Verhältnis der Mit-Zuständigkeit demgemäß füreinander insbesondere mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit als Mit-Zuständige für die je eigene Progression als Spezifische er- und anerkenntbar.

Mit-/Zuständigkeit positioniert *drittens* die an aufgabenbezogenen Bezugnahmen beteiligten Schüler*innen in *a-/symmetrischen und hierarchischen Relationen*. Graduelle Wissensdifferenzen bilden den Ausgangspunkt von informierenden und problembearbeitenden Bezugnahmen – denn wer um Mit-Zuständigkeit angefragt wird,

dem wird von den Anfragenden zugeschrieben, anders als der*die Anfragende, über die benötigten Informationen oder Kenntnisse zur Problemlösung zu verfügen. Während ich für informierende Bezugnahmen auch synchronisierende Praktiken rekonstruiert habe, die auf eine Egalisierung der Differenzen bezüglich des Nicht-/Wissens und der Arbeitsstände der Beteiligten zielen und ein fortlaufendes gegenseitiges Informieren ermöglichen, habe ich insbesondere mit Blick auf problemlösende Bezugnahmen aufgezeigt, dass (autorisierte Deutungen von) Wissensdifferenzen auch zum Bezugspunkt asymmetrisch verteilter Möglichkeiten der beteiligten Schüler*innen werden (können), Einfluss auf die Inhalte und den Verlauf von Bezugnahmen zu nehmen. Demgegenüber werden in Bezugnahmen, in denen Schüler*innen die Nicht-/Angemessenheit des unterrichtlichen Tuns anderer Schüler*innen thematisieren und sich damit unaufgefordert für deren Arbeitsprozesse mit-zuständig zeigen, in Praktiken des wertenden Deutens klassifizierend Differenzen aufgerufen, die zwischen einer ‚richtigen‘ und einer ‚abweichenden‘, respektive ‚falschen‘, Orientierung an der unterrichtlichen Normativität unterscheiden – und in denen, werden die Deutungen/Wertungen im Verlauf der Bezugnahme autorisiert, die beteiligten Schüler*innen in Positionen einrücken, die entlang von Wertzuschreibungen hierarchisch zueinander relationiert sind. Anerkennbarkeit ist somit ausgehend vom Konzept der Mit-/Zuständigkeit daran gebunden, dass sich Schüler*innen hinsichtlich der Kategorie Wissen als spezifische Subjekte, die sich mit mehr oder weniger Deutungshoheit und Verfügungsgewalt über das eigene Tun und das Tun anderer sowie als welche zeigen und adressieren, d. h. subjektivieren, die mehr oder weniger an der unterrichtlichen Normativität ausgerichtet sind.

Meine Analysen machen zudem – *viertens* – darauf aufmerksam, dass das *Wissen über sich und andere* die Anerkennbarkeit von Schüler*innen ausmacht, sie also Spezifische für sich und einander entlang des Wissens intelligibel sind, das sich in Praktiken des Beobachtens und Deutens über sich und über andere formiert. Einerseits beziehen sich diese Praktiken in einem introspektiven Modus auf das Wissen über sich selbst: Schüler*innen sind intelligibel, wenn sie sich (oder das eigene Tun) fortlaufend beobachten und deuten – und daran anschließend etwa eigene ‚Hilfsbedürftigkeit‘ identifizieren, diese entsprechend Mitschüler*innen gegenüber offenlegen und jene in den eigenen Arbeitsprozess involvieren, oder gegenüber den Deutungen/Wertungen anderer Schüler*innen Stellung zur Angemessenheit des eigenen Tuns beziehen. Schüler*innen sind andererseits auch aufgefordert, das Tun anderer Schüler*innen zu beobachten und zu deuten, respektive Wissen über andere Schüler*innen zu generieren: Als Zuständige für die eigene Progression gilt es, das Tun anderer Schüler*innen im Blick zu behalten und über Passung Bezugnahmen zu initiieren, die die eigene Progression absichern oder die Weiterführung unterbrochener Arbeitsprozesse anbahnen. Als Mit-Zuständige für die Progression anderer Schüler*innen positionieren sich Schüler*innen zudem regelmäßig als welche, die das eigene (informierende oder problemlösende) Tun an Beobachtungen

und Deutungen des (Nicht-)Wissens anderer ausrichten sowie Abweichungen anderer von der Normativität des Unterrichts zum Gegenstand von Bezugnahmen machen.

Die Intelligibilität von Schüler*innen ist schließlich *fünftens* daran gebunden, dass sie in *tragfähige Bezüge zu anderen Schüler*innen* eintreten – denn nur wer Bezüge auf Dauer stellt, kann Unterbrechungen der eigenen Progression qua kollektiver Mit-/Zuständigkeit vermeiden oder bearbeiten; Bezugnahmen hingegen nicht zu initiieren erscheint als Verstoß gegen die unterrichtliche Normativität. Meine Rekonstruktionen deuten darauf hin, dass sich in dauerhaften Bezugnahmen Positionengefüge zwischen Schüler*innen verfestigen: So werden Positionen sich gegenseitig Informierender auch nach Unterbrechungen (etwa: Phasen der Einzelarbeit) ebenso wiederholt eingenommen, wie sich Problemlösungen im Modus der Effizienz vollziehen, wenn die Positionen der Beteiligten nicht fortlaufend zur Disposition stehen. In meinen Rekonstruktionen habe ich gleichwohl auch herausgearbeitet, dass die Verfestigung von Positionen sich – mit Blick auf die Anforderung, sich als Selbstständige, für die eigene Progression Zuständige, zu zeigen – als ungünstig erweisen kann, wenn sich Schüler*innen etwa über längere Zeiträume als welche erfahren, deren Möglichkeiten die eigenen Arbeitsprozesse zu deuten und zu gestalten stark eingeschränkt sind.

6.4 Reflexion der Ergebnisse zur Mit-/Zuständigkeit in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im individualisierten Unterricht

Die Mit-/Zuständigkeit von Schüler*innen für die eigene Progression und die Progression anderer Schüler*innen in Planarbeitsphasen individualisierten Sekundarschulunterrichts habe ich in den vorangegangenen Ausführungen theoretisierend als empirisch gefülltes Konzept entworfen und dessen performative Wirksamkeit im beforschten Unterrichtsgeschehen analytisch mit Blick auf die Praktiken und deren Normativität, sowie auf die Sozialität und die Anerkennungsordnung in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen herausgearbeitet. Dafür wurde zunächst aufgezeigt, wie sich in den Praktiken der drei rekonstruierten, im empirischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 5) dargestellten, Formen aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen, dem ‚Absichern von Progressionen‘, dem ‚Anbahnen der Weiterführung von Progressionen‘ und dem ‚Messen des Tuns von Schüler*innen an der Normativität des Unterrichts‘, Verhältnisse zwischen den beteiligten Schüler*innen entfalten, die die Progression von Arbeitsprozessen – und damit auch den ‚angemessenen‘ Verlauf der Arbeitszeit im beforschten Unterrichts – normativ grundlegend an eine schüler*innenseitige, kollektive Mit-/Zuständigkeit binden (Kapitel 6.1). Sodann wurde das Konzept Mit-/Zuständigkeit mit der Dis-

kussion von drei Aspekten der sozialen Verfasstheit des beforschten Unterrichtsgeschehens ausgearbeitet und herausgearbeitet, wie das Voranschreiten individueller Progressionen im Verhältnis der Mit-/Zuständigkeit mit der Etablierung eines Netzes von Praktiken des gegenseitigen Beobachtens und (wertenden) Deutens von Schüler*innen sowie den Anforderungen an Schüler*innen verbunden ist, untereinander Ähnlichkeit als Grundlage aufgabenbezogener Bezugnahmen herzustellen und innerhalb aufgabenbezogener Bezugnahmen die Aporie zu bearbeiten, sich zuungunsten der eigenen Progression für die Progression anderer mit-zuständig zu zeigen. Individuelle Progression, so das Fazit, ist im beforschten Unterricht als sozial konstituiertes Geschehen zu verstehen (Kapitel 6.2). Schließlich wurde die mit dem Konzept Mit-/Zuständigkeit korrespondierende Ordnung der Anerkennbarkeit von Schüler*innen als Subjekte eines individualisierten Unterrichts, der auf die Mit-/Zuständigkeit seiner Schüler*innen setzt, skizziert. Deutlich wurde, dass Schüler*in zu sein vor allem als relational verfasste – als sich in Relationen zu sich und den eigenen Aufgaben, aber eben auch zu Anderen (vgl. Reh & Ricken 2012) formierende – Subjektposition zu verstehen ist. Auf den entstehenden Positionen treten Schüler*innen entlang des Kriteriums Nicht-/Wissen in Verhältnisse der Dependenz und A-/Symmetrie sowie entlang des Kriteriums der angemessenen Orientierung an der unterrichtlichen Normativität in Relationen der Hierarchie ein und ihnen ist eine Ausrichtung an der, oder: eine ‚Präferenz‘ (vgl. Rabenstein 2020, S. 14) für die Zuständigkeit für die eigene Progression und die Mit-Zuständigkeit für die Progression anderer Schüler*innen eingeschrieben (Kapitel 6.3).

Als Ergebnisse der vorliegenden Arbeit liegen also neben der Deskription von Praktiken, die aufgabenbezogene Bezugnahmen zwischen Schüler*innen im beforschten Unterricht formieren, detaillierte Rekonstruktionen von, sich in diesen Praktiken vollziehenden, Prozessen der Ordnungsbildung sowie die analytische Verdichtung der Befunde zur Normativität, Sozialität sowie zur Anerkennungsordnung dieser Ordnungsprozesse zu dem (empirischen) Konzept Mit-/Zuständigkeit vor. Diese Ergebnisse reflektiere ich im Folgenden in zwei Richtungen: Retrospektiv lege ich Potenziale und Begrenzungen dar, die mit der theoretischen Verortung, der Methodologie und dem methodischen Vorgehen meiner Erforschung von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen korrespondieren. Prospektiv formuliere ich, von meinen Ergebnissen zur Mit-/Zuständigkeit ausgehend, ‚neue‘ Fragen an die programmatische und empirische Auseinandersetzung mit den Praktiken individualisierten Unterrichts.

Potenziale und Begrenzungen bei der Erforschung von Differenzverhältnissen zwischen Schüler*innen in aufgabenbezogenen Bezugnahmen – Reflexion der theoretischen Verortung, der Methodologie und des methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit

Eine sozialtheoretische Justierung des Gegenstandsverständnisses, die „das Situative und Konkrete“ (Berdemann et al. 2019, S. 12) schulischen Unterrichts methodologisch einem Erkenntnisinteresse am Werden der „Geordnetheit des Sozialen“ (Bittner et al. 2018, S. 10) im Unterricht gegenüber öffnet, wird als Potenzial praxistheoretisch informierter erziehungswissenschaftlicher Schul- und Unterrichtsforschung verstanden. Mit Blick auf die Theorieanbindung sowie die methodologische und methodische Verortung²⁷⁵ der vorliegenden Studie lässt sich abschließend bilanzieren, dass und wie eine sozialtheoretische, d. h. in diesem Fall: praktiken- und anerkennungstheoretische, Gegenstandskonstruktion von Differenzverhältnissen als Relationen normativ konstituierter Subjekte in Praktiken methodologisch mit der ethnografischen Strategie der an eine Teilnahme am beforschten Geschehen gebundenen Beobachtung korrespondiert. Sie ermöglicht, den forschenden Blick zunehmend selektierend auf Praktiken und „die Frage, welches Wissen in einer bestimmten sozialen Praktik zum Einsatz kommt“ (Reckwitz 2003, S. 292), zu richten und gegenüber vorab als relevant gesetzten „Heterogenitätskategorien“ (Budde 2014, S. 136, Herv. i. Orig.) und programmatisch oder in der Deutung des Feldes als bedeutsam verstandenen Konzepten (wie dem ‚gegenseitigen Helfen‘ von Schüler*innen oder der ‚Jahrgangsmischung‘) zu distanzieren.

So konnte das zu Beginn der Untersuchung formulierte Interesse an Differenzsetzungen in, im Feld relevant gesetzten, Situationen ‚gegenseitigen Helfens‘ im individualisierten Unterricht (vgl. Kapitel 4.2) unter Absehung von Vorannahmen, die mit seiner programmatischen Erwünschtheit und der mit ihm in Verbindung gebrachten „Lernpotenziale“ (Wagner 2014, S. 263) einhergehen, im Forschungsprozess zunehmend als variantenreiche Formationen miteinander verwobener, auf den ‚angemessenen‘ Vollzug des unterrichtlichen Geschehens, d. h.: die Progression von Schüler*innen, zielender, Praktiken theoretisch veranschlagt, beforscht und analysiert werden. Gegenüber einer an ‚lernförderlichen‘, d. h. ‚Autonomie ermöglichenden‘ (vgl. Hackbarth 2017; Naujok 2000) Potenzialen aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen interessierten Forschung gibt diese Arbeit damit gleichwohl keine Antwort auf die Frage nach dem – gemessen an didaktischen Kriterien oder der Programmatik individualisierten Unterrichts – ‚Gelingen‘ aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen bzw. nach deren „Qualität“ (Wagner 2014, S. 14).

Im Zuge der Datenkonstruktion hat sich das videoethnografische Vorgehen als geeignet erwiesen, den forschenden Blick situativ auf sich sequenziell vollziehende Situationen innerhalb eines, für Arbeitsphasen eines individualisierten Unterrichts

²⁷⁵ Weitere methodologisch und methodisch begründete Begrenzungen der Reichweite der vorgelegten Ergebnisse habe ich in Kapitel 4.3 reflektiert.

charakteristischen, von vielen Aktivitätszentren geprägten Geschehens zu richten und die methodisch mit dem adressierungsanalytischen Verfahren verbundenen Analyseschritte vorzubereiten, d. h. neben dem nachträglichen ordnenden und selektierenden Zugriff auf die Videografien vor allem mikrologische Rekonstruktionen von Prozessen der praktischen Etablierung von Anerkennungsverhältnissen und damit von „Prozesse[n] der Produktion des Subjekts“ (Reh & Ricken 2012, S. 38) auf der Grundlage detaillierter Beschreibungen zu ermöglichen – ohne vorgängige bzw. präfigurierende Strukturen, auch: eines ‚Subjekts‘, in Rechnung zu stellen. Verbunden mit der analytischen Fokussierung auf in Situationen emergierende subjektivierende Momente geraten, sich längerfristig und im Zusammenspiel verschiedener Konstellationen (d. h. etwa zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen) von an Praktiken Beteiligten vollziehende, Prozesse der Sedimentierung von Positionen einzelner Schüler*innen allerdings nicht bzw. nur am Rande in den Blick.

Insofern mit der Ausrichtung der vorliegenden Studie auf die kleinschrittige Analyse von Praktiken und des sich in ihnen vollziehenden Anerkennungsgeschehens eine Ausrichtung des forschenden Interesses auf Interaktionsverläufe in Form von „Geschichten und Episoden“ (Reh et al. 2015c, S. 43) im Feld einhergeht, werden, kontrastierend zu anderen Varianten ethnografischer Untersuchungen (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 183), weniger die Praktiken des Feldes in der Breite, respektive das Unterrichtsgeschehen in seiner Gesamtheit fokussiert. Ferner verzichtet diese Arbeit weitgehend auf einen narrativen Duktus, der die Erfahrungen ethnografisch Forschender offenlegt, wenn sie methodisch auf eine Analyse ‚objektivierter‘ Daten, d. h. von bearbeiteten „Ausschnitten aus den Originaldaten“ (Breidenstein et al. 2015, S. 181), zielt. Damit geht im Rahmen der Darstellung der Analysen und der Ergebnisse eine Distanzierung von der Teilnehmendenperspektive und vom ethnografischen Feldwissen einher – auch wenn einzelne Forschungsschritte eng mit dem Wissen der Forscherin über das Feld (vgl. Kapitel 4.2) verbunden sind. Ebenso treten mit der Entscheidung, fokussierte Videografien als Datengrundlage der vorliegenden Studie zu wählen, andere während der Feldphasen konstruierte Daten, wie Beobachtungsnotizen oder ethnografische Interviews, und damit verbundene, im Feld relevante ‚Themen‘ (wie etwa: die ‚Jahrgangsmischung‘ in der beforschten Lerngruppe) in den Hintergrund. Zugleich erweisen sich die Aufbereitung und die Auswertung technikgestützter Beobachtungen als äußerst umfangreich und zeitintensiv, insofern sie etwa – über die Selektivität des fokussierten Videografierens hinaus – eine Vielzahl nachgängiger Selektionsleistungen erfordert, die in anderen Varianten ethnografischen Forschens bereits in Praktiken der Datengenese im Feld, etwa das Anfertigen notwendig stärker selektierender ethnografischer Notizen (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 86), eingelassen sind.

„Neue“ Fragen an individualisierten Unterricht – Reflexion der Anschlussmöglichkeiten an die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zur Mit-/Zuständigkeit in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen

Während programmatisch mit individualisiertem Unterricht vorrangig das Ziel verbunden ist, der ‚Individualität‘ seiner Schüler*innen in Form individualisierter Lernangebote angemessen zu begegnen (vgl. Kapitel 2.1), wird er empirisch als Unterricht beschrieben (vgl. Kapitel 2.2.3), in dessen Praktiken eine Normativität aufgerufen wird mit der die Anforderung verbunden ist, dass „Aufgaben von den Schüler/innen selbstständig bearbeitet werden“ (Idel et al. 2014, S. 78). Mit den in dieser Arbeit vorgelegten Befunden gerät ein konstitutiver Bestandteil individualisierten Unterrichts, eben solche Unterrichtsphasen, in denen Schüler*innen angehalten sind, sich ‚selbstständig‘ der Bearbeitung ihrer ‚individuellen‘ Aufgaben zuzuwenden, vor allem als einer in den Blick, in dem die Absicherung, Weiterführung und Angemessenheit individueller Progressionen *auch* kollektiv verantwortet und in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen praktiziert wird.

Die Zusammenführung meiner Rekonstruktionen von Praktiken und deren Normativität, der Sozialität und der Anerkennbarkeit von Schüler*innen-Subjekten in aufgabenbezogenen Bezugnahmen im Konzept Mit-/Zuständigkeit trägt damit dazu bei, „einen *neuen* Blick auf das (allzu) vertraute Geschehen des Unterrichtsalltages zu entwickeln“ (Breidenstein 2006, S. 5, Herv. i. Orig.). Die Ergebnisse dieser Arbeit verweisen demgemäß auch auf ‚neue‘ Fragen an individualisierten Unterricht, die ich nachfolgend, meine eigenen Forschungsergebnisse reflektierend und thesenhaft kommentierend, exemplarisch (1) hinsichtlich des Verhältnisses von ‚Leistung‘ und ‚(relationaler) Selbstständigkeit‘, (2) bezüglich einer möglichen Transformation der ‚Produktionsorientierung‘ schüler*innenseitiger Unterrichtspraktiken unter der Bedingung ‚relationaler Selbstständigkeit‘ und (3) mit Blick auf die Bedeutsamkeit von ‚Hilfe‘ innerhalb von Verhältnissen der ‚Mit-/Zuständigkeit‘ im individualisierten inklusiven Unterricht aufrufe:

(1) ‚Leistung‘ und ‚relationale Selbstständigkeit‘ im individualisierten Unterricht

Die ‚Selbstständigkeit‘ von Schüler*innen wird konsensual vonseiten der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung als „zentrale pädagogische Norm“ (Idel et al. 2014, S. 78) individualisierten Unterrichts beschrieben und gilt – neben der Zeit, in der Aufgaben erledigt werden und die vor allem in Varianten des Planunterrichts zum Kriterium der leistungsbezogenen Relationierung von Schüler*innen zueinander wird – als „neue Kategorie[] für die (Re-)Produktion von Leistungsdifferenzen“ (Martens 2018, S. 218): Hinsichtlich der ihnen zugeschriebenen Selbstständigkeit werden Schüler*innen in einer für individualisierten Unterricht ‚charakteristischen‘ Logik voneinander differenziert und zueinander in einer Leistungsord-

nung relationiert – die also nicht ausgesetzt, sondern im Vergleich zum gleichschrittig organisierten Klassenunterricht als ‚verschoben‘ zu verstehen ist (vgl. Martens 2018, S. 212).

Darauf, dass in den Praktiken der beforschten unterrichtlichen Arbeitszeit eine Normativität aufgerufen wird, der gemäß Schüler*innen sich für die Progression ihrer Arbeitsprozesse zuständig zeigen (sollen) und entsprechend adressiert werden, weisen auch meine Ergebnisse zu aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen hin. Die damit verbundene Anforderung, sich selbstständig der fortlaufenden Aufgabenbearbeitung zuzuwenden, wird aber – auch das zeigen meine Ergebnisse – im beforschten Unterricht durch eine kollektive, und schüler*innen-seitig zu mobilisierende²⁷⁶, Mit-Zuständigkeit für Progressionen flankiert (Kapitel 6.1). Von diesen Befunden ausgehend, ist das Konstrukt ‚Selbstständigkeit‘ auszudifferenzieren – und als *relational verfasste, kollektiv verantwortete und auf Ermöglichung sowie Fortführung von Progressionen ausgerichtete Selbstständigkeit* zu fassen. Mit Blick auf die subjektivierende Wirkmacht des Konzepts Mit-/Zuständigkeit in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen (Kapitel 6.3) wird in besonderer Weise deutlich, dass die programmatisch angelegte und empirisch vielfach rekonstruierte, auf ‚Selbstständigkeit‘ verweisende Formation eines für die eigene unterrichtliche ‚Leistung‘ verantwortlichen Schüler*innen-Subjekts, die etwa Ricken (2018b) als „quasi-anthropologisch[es]“ (ebd., S. 55) Konzept eines zeitgenössischen Selbstverständnisses dekonstruiert, mit Blick auf den beforschten Unterricht als eng in ein Geflecht von sozialen Bezügen verwoben zu verstehen ist. Als ‚Selbstständige‘ erlernen sich die Schüler*innen unter dem Primat, Progressionen ‚richtig‘ voranzubringen, grundlegend eben *auch* als voneinander Dependente – damit sind gleichermaßen die Notwendigkeit des Erfragens von Mit-Zuständigkeit zugunsten der eigenen Progression wie die Unvermeidbarkeit des sich für die Progression anderer mit-zuständig Zeigens zuungunsten der eigenen Progression gemeint – und zueinander, hinsichtlich un-/gleich verteilter Möglichkeiten, auf den Verlauf und die Inhalte von Bezugnahmen einzuwirken, a-/symmetrisch und bisweilen, mit Blick auf Wertzuschreibungen bezüglich der Nicht-/Angemessenheit der Orientierung an der unterrichtlichen Normativität, hierarchisch Relationierte. Diese Arbeit kann, bedingt durch ihre Anlage, keine Aussagen über das in den analysierten Bezugnahmen (in einem didaktischen Verständnis) Gelernte oder die Leistung treffen, die Schüler*innen im beforschten Unterricht zertifiziert wird; sie kann aber über die

²⁷⁶ Die Fokussierung auf die Anforderung, Mit-Zuständigkeit zu mobilisieren, in meinen Ergebnissen ist der Anlage der vorliegenden Studie geschuldet, die eben Bezugnahmen zwischen Schüler*innen untersucht. Die Art und Weise, in der Schüler*innen *von Lehrpersonen* als mit-zuständige Subjekte adressiert werden, gerät demgemäß nur am Rande in den Blick. Die Analysen machen dennoch deutlich, dass Mit-Zuständigkeit auch in lehrer*innenseitigen Adressierungen in verschiedenen Varianten aufgerufen wird – so werden etwa ebenso mit-zuständige Schüler*innenkollektive prospektiv (vgl. die Analyse der Schlüsselszene „Lola, du musst mir helfen“, Kapitel 5.2.3), wie einzelne Schüler*innen situativ (vgl. die Analyse der Schlüsselszene „Komm, du setzt dich mal dazu“, Kapitel 5.2.4) von Lehrpersonen als Mit-Zuständige für das Arbeiten anderer eingesetzt.

Rekonstruktion und Diskussion der, in Verhältnisse der Mit-/Zuständigkeit eingelassenen, subjektivierenden Momente darauf aufmerksam machen, dass für individualisierten Unterricht in besonderer Weise „das Erreichte nicht (nur) als Ausdruck der eigenen Fähigkeiten, sondern (immer auch) als sozial und situativ bedingtes Gelingen“ (Ricken 2018b, S. 56) zu (re-)konzeptualisieren ist. Daran anschließend wäre mit Blick auf die mit der Individualisierung von Unterricht verbundene Transformation des Konstrukts ‚Leistung‘ weitergehend danach zu fragen, wie neben ‚Zeit‘ und ‚Selbstständigkeit‘ auch die rekonstruierten Anforderungen, die für Schüler*innen mit der Initiierung und Aufrechterhaltung von aufgabenbezogenen Bezugnahmen verbunden sind, als Kriterien ihrer leistungsbezogenen Differenzierung wirksam werden.

Diese Hinweise können zukünftig vonseiten einer auf die Konzeption individualisierter Lernangebote ausgerichteten schulpädagogischen Perspektive, aber auch in programmatischen Überlegungen zum individualisierten Unterricht Berücksichtigung finden. Für die rekonstruktive Erforschung individualisierten Unterrichts zeichnet sich daneben ab, in besonderer Weise sensibel für Varianten der Normativität(en) – und damit nahegelegter leistungsbezogener Differenzierungen – unterrichtlicher Praktiken zu sein. Weitere Arbeiten könnten so Praktiken, die durch verschiedene Konstellationen von am Unterricht Beteiligten zu charakterisieren sind, und solche, die für unterscheidbare ‚Unterrichtsphasen‘ konstitutiv sind, mit Blick auf die jeweils zum Ausdruck kommende(n) Normativität(en) analysieren und zueinander relationieren. Zu fragen wäre also, welche Nuancen unterrichtlicher Normativität in Bezugnahmen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen und anderem pädagogischen Personal oder in Bezugnahmen pädagogischer Professioneller aufeinander – auch kontrastierend zu Bezugnahmen zwischen Schüler*innen – aufgerufen werden. Ebenso können, angesichts bereits vorliegender Befunde (vgl. Kapitel 2) auch meta-analytisch, Normativität(en) des Morgenkreises, von Lernberatungsgesprächen, der lehrer*innenseitigen Eröffnung von Arbeitsphasen oder von, auf schüler*innenseitige Kooperation angelegten, Gruppenarbeiten usw. im individualisierten Unterricht verglichen und auf eine mögliche Bandbreite von Leistungskonstruktionen hin befragt werden.

(2) ‚Produktionsorientierung‘ und ‚relationale Selbstständigkeit‘ im individualisierten Unterricht

Mit der dargestellten Figur einer ‚relationalen Selbstständigkeit‘ ist weitergehend eine Justierung des Blicks auf die Tätigkeiten von Schüler*innen in Unterrichtsphasen der Planarbeit verbunden: Hinsichtlich der Praktiken von Schüler*innen in Planarbeitsphasen verweist die von Breidenstein (2006, S. 11) vorgestellte „Metapher des Schülerjobs“ auf die „zentrale Anforderung [...] der Planung, Organisation und Strukturierung der eigenen Tätigkeiten über einen längeren Zeitraum“ (ebd., S. 181) – der sich Schüler*innen in Form „eines routiniert (und zum Teil nebenbei) zu betreibenden ‚Jobs““ (ebd., S. 193) zuwenden, der vor allem durch seine

„Produktionsorientierung“ (ebd., S. 221) gekennzeichnet ist. Als Teil des ‚Schülerjobs‘ in Planarbeitsphasen werden dabei auch aufgabenbezogene Bezugnahmen zwischen Schüler*innen gefasst, die ihrer Form nach in „Unterstützung“ (ebd., S. 195) und „Hilfe“ (ebd., S. 196) unterschieden werden (vgl. Kapitel 2.2.2). Während Bezugnahmen ‚gegenseitiger Unterstützung‘ als „(potentiell) auf Gegenseitigkeit“ (ebd., S. 195) beruhend rekonstruiert werden, innerhalb derer sich eine Normativität ausbildet, die sich als „Solidarität unter Gleichen“ und das Zusammenstehen gegenüber schulischen Anforderungen“ (ebd., S. 195–196) zeigt, sind Bezugnahmen, in denen „ein Schüler dem oder der anderen etwas zeigt, erklärt oder ‚beibringt““ (ebd., S. 196), als ‚Helfen‘ im engeren Sinne durch „zumind. aufgabenbezogen asymmetrisch verteilte[] Kompetenzen“ (ebd.) gekennzeichnet. Die sich etablierenden Positionen von Schüler*innen konfliktieren mit der, auf Symmetrie der Beteiligten ausgerichteten, Normativität der „Peer-Kultur“ (ebd., S. 198) – im Rahmen des ‚Schülerjobs‘ zu ‚helfen‘ ist demgemäß für Schüler*innen mit der Notwendigkeit verbunden, sich mindestens mit Ende des ‚Helfens‘ „von Unterrichtsnormen zu distanzieren“ (ebd., S. 201).

Meine Befunde machen darauf aufmerksam, dass schüler*innenseitige Praktiken der Aufgabenbearbeitung in der Planarbeit in solchen Momenten, in denen Progressionen gefährdet erscheinen, eng mit Praktiken der Mobilisierung schüler*innenseitiger Mit-Zuständigkeit verwoben sind. Die in diesen Praktiken aufgerufene Normativität, nach der die Progression von Arbeitsprozessen – und damit gewissermaßen auch der ‚angemessene‘ Verlauf des Unterrichts – qua Mit-/Zuständigkeit schüler*innenseitig kollektiv zu verantworten ist (Kapitel 6.1.4) verweist auf die, mit Praktiken des Antizipierens und Zeigens von Mit-Zuständigkeit für die Arbeitsprozesse anderer verbundene, ‚relationale Selbstständigkeit‘ von Schüler*innen. Mit dieser unterrichtlichen Normativität sind (konkurrierende) Anforderungen (Kapitel 6.2.3) verbunden, die über die skizzierten Anforderungen an den von Breidenstein (2006) beschriebenen ‚Schülerjob‘ in gewisser Hinsicht hinauszugehen scheinen – mit anderen Worten: die ‚Produktionsorientierung‘ von Schüler*innen geht im beforschten Unterricht über die je eigenen Arbeitsprozesse hinaus. Davon ausgehend wären aus Perspektive einer an Schüler*innenpraktiken interessierten Unterrichtsforschung eben auch solche Praktiken, die mit dem Mobilisieren von Mit-Zuständigkeit verbunden sind, als „elementare Praktiken der Unterrichtsteilnahme“ (Breidenstein 2006, S. 259) in den forschenden Blick einzuschließen und auf ihre Bedeutung für das Verständnis des ‚Schülerjobs‘ als „routiniert-pragmatischer und auf den Unterhaltungswert der Arbeit bedachter Umgang mit dem ‚Unterricht““ (Breidenstein 2006, S. 261) hin zu prüfen. Der ‚Schülerjob‘ wäre also für den individualisierten Unterricht auch auf Praktiken der Initiierung und Gestaltung aufgabenbezogener Bezugnahmen sowie daraufhin zu befragen, wie eine ‚pragmatische Haltung‘ (vgl. ebd., S. 263) zum Unterricht im Verhältnis zu den Anforderungen steht, die mit der Mit-/Zuständigkeit von Schüler*innen für den (hinsichtlich der unterrichtlichen Normativität) ‚angemessenen‘ Verlauf der eigenen Arbeitsprozesse und die Arbeitsprozesse anderer Schüler*innen verbunden sind.

Eine anders gelagerte ‚neue Frage‘ an die Praktiken von Schüler*innen im individualisierten Unterricht schließt an die theoriegeleitete, heuristisch vorbereitete Veranschlagung eines ‚pädagogischen Sinns‘ (vgl. Fritzsche et al. 2011, S. 33) von aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen an (vgl. Kapitel 3.2.3): Insbesondere in Bezugnahmen, die die Weiterführung von Arbeitsprozessen anbahnen (vgl. Kapitel 5.2 und 6.1.2), und Bezugnahmen, in denen das Tun von Schüler*innen an der unterrichtlichen Normativität gemessen wird (vgl. Kapitel 5.3 und 6.1.3), sind Praktiken eingelassen, die an ‚Zeige-Praktiken‘ erinnern – an Praktiken also, die sich auf ‚Lernen‘ beziehen (vgl. Reh et al. 2015b, S. 308, sowie Kapitel 3.2.2). In diesen Praktiken sind Schüler*innen eben auch für die Progression der Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen mit-zuständig (zu machen); sie entscheiden über den Verlauf und die Inhalte der sich formierenden Bezugnahmen und orientieren sich dabei am (Nicht-)Wissen ihrer Mitschüler*innen. Sie zeigen sich dabei nicht im engeren Sinne Lehrpersonen oder der Klassenöffentlichkeit gegenüber als ‚Zeigende‘, werden also nicht bezogen ‚auf das Wie des Zeigens und das sich selbst als Zeigender zeigen‘ (Idel & Rabenstein 2013, S. 53) bewertet. Eher scheint in den, in Bezugnahmen zwischen Schüler*innen eingelassenen, ‚Zeige-Praktiken‘ *auch* eine ‚Vermittlungsfunktion‘ (ebd., S. 53) auf – die mit-zuständigen Schüler*innen sind dabei allerdings, kontrastierend zur Position pädagogischer Professioneller, nicht von ihrer Zuständigkeit für die eigenen Arbeitsprozesse entbunden (vgl. Kapitel 5.4).

Inwiefern sich die ‚Sozialität‘ der Mit-/Zuständigkeit (Kapitel 6.2) und die mit ihr verbundene ‚Ordnung der Anerkennbarkeit‘ von Schüler*innen (Kapitel 6.3) damit als ‚pädagogische Ordnung[]‘ (Idel & Meseth 2018, S. 75) ausweisen lässt, wäre weiterführend zu erforschen; eine über die Beschreibung ‚sozialer Ordnungen‘ hinaus an der Rekonstruktion ‚pädagogischer Ordnungen‘ interessierte Forschung zu Schüler*innen-Praktiken könnte demgemäß nach Transformationen des ‚Schülerjobs‘ fragen, und – ausgehend von ‚gegenstandstheoretische[n] Überlegungen zur Konstitution des Pädagogischen‘ (Fritzsche et al. 2011, S. 29) – ausdifferenzieren, wie in Praktiken individualisierten Unterrichts ‚[d]as auf Lernen bezogene Zeigen als typische pädagogische Praktik von Lehrenden [...] auf die Lernenden‘ (Idel & Rabenstein 2013, S. 39–40) übergeht.

(3) ‚Hilfe‘ und ‚Mit-Zuständigkeit‘ im inklusiven Unterricht

Schließlich lassen sich ausgehend von meinen Befunden zur Mit-/Zuständigkeit Impulse für die programmatische sowie die forschende Auseinandersetzung mit Schüler*innenpraktiken in einem individualisierten inklusiven Unterricht formulieren; um auf diese Impulse hinzuleiten fokussiere ich zunächst eingehender auf den Begriff der ‚Hilfe‘ unter Schüler*innen, der in beiden Zugängen von zentraler Bedeutung ist (vgl. Kapitel 2): Bender (2014; vgl. auch Bender & Rennebach 2018) zeigt auf, dass aus Perspektive inklusionspädagogischer Programmatik individualisierten Unterrichtsformaten, und dabei besonders ‚kooperativen Lernkonzepte[n]‘

(ebd., S. 183), in – gegenüber programmatischen Zielsetzungen individualisierten Unterrichts in heterogenen, aber nicht explizit inklusiven Lerngruppen – gesteigerter Form das Potenzial zugeschrieben wird, „Formen der erweiterten formalen und sozialen Inklusion“ (ebd.) entlang einer zeitweisen Aussetzung individueller Leistungsanforderungen zugunsten von Gruppenzielen zu realisieren (vgl. Bender & Rennebach 2018, S. 403). Im Rahmen aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen sei nun insbesondere im inklusiven Unterricht, so Benders These, von einer Vielzahl von „Hilfepraktiken“ (Bender 2014, S. 193), auch explizit lehrer*innenseitig erwünschten (vgl. ebd., S. 183–184), auszugehen. Unter der Frage, „ob das Konzept der Kooperation und Hilfe für die pädagogische Praxis in inklusiven Schulen einen angemessenen Orientierungsrahmen“ (ebd., S. 192) bietet, macht Benders strukturtheoretische Ausarbeitung von ‚Hilfe‘-Typen darauf aufmerksam, dass „moderne Hilfebeziehung[en]“ (ebd., S. 184) strukturell Asymmetrien zwischen Helfenden und denen einsetzen, denen geholfen wird, denn angebotene und angenommene Unterstützungen führen „zu einer Manifestierung von Hilfebedürftigkeit“ und de-autonomisierender „Abhängigkeit“ (ebd., S. 185) aufseiten derer, denen geholfen wird – eine Reziprozität von Hilfeleistungen ist demgemäß in der modernen Hilfe nicht angelegt.

Eine Verfestigung asymmetrischer Gefüge zwischen Schüler*innen widerspricht gleichwohl inklusionspädagogischen Zielsetzungen. Als asymmetrisch rekonstruierte aufgabenbezogene Bezugnahmen zwischen Schüler*innen werden auch aufseiten empirischer Forschungen zu Schüler*innen-Interaktionen als ‚nicht gelingend‘, ‚nicht lernförderlich‘ und damit letztlich schulpädagogisch nicht erstrebenswert markiert. Vielmehr werden insbesondere solche aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen als ‚gelingend‘ beschrieben, in denen sie ‚gemeinsam arbeiten‘, sich ‚gegenseitig unterstützen‘ und so in symmetrische Relationen eintreten oder Reziprozitätsanforderungen qua ‚enger sozialer Beziehungen‘ (wie: Freundschaft) ausgesetzt, beziehungsweise in Form peerkultureller Distanzierungen von unterrichtlichen Statuszuschreibungen zurückgestellt werden (vgl. Kapitel 2.2.2). Bender (2014) bringt diese Ausprägungen aufgabenbezogener Bezugnahmen zwischen Schüler*innen mit den Strukturtypen der „reziprozitätspflichtigen ‚Gabe‘ in segmentären archaischen Gesellschaften“ (ebd., S. 184), die eben auf der (potenziellen) Gegenseitigkeit von Unterstützungsleistungen beruht, und der „diffusen Sozialbeziehungen“ (ebd., S. 185) zusammen, innerhalb derer einander zu helfen ebenso „selbstverständlich“ (ebd., S. 185), wie frei von Ansprüchen auf Gegenleistungen ist. Bezüglich inklusiven Unterrichts problematisiert Bender (2014, S. 186) nun, „dass in inklusiven Klassen mit Schülern und Schülerinnen mit zum Teil starken Beeinträchtigungen an diesen ‚Lösungsmodellen‘“ – gemeint sind auf Gegenseitigkeit angelegte symmetrische Unterstützungen und solche auf Freundschaftsbasis – „höchstwahrscheinlich nicht festgehalten werden kann, sodass vermutlich verstärkt ‚echte‘ Hilfebeziehungen entstehen“; für einen inklusiven

Unterricht, der auf aufgabenbezogene Bezugnahmen setzt, ist demgemäß von der Genese von asymmetrischen und de-autonomisierenden Relationen zwischen Schüler*innen auszugehen.

Die vorliegende Darstellung des Konzepts der Mit-/Zuständigkeit von Schüler*innen für die Progression eigener Arbeitsprozesse und der Arbeitsprozesse anderer Schüler*innen macht darauf aufmerksam, dass auch im Rahmen weitreichend individualisierter Planarbeit in einer ‚heterogenisierten‘ Lerngruppe (vgl. Kapitel 4.2.1) Leistungsanforderungen nicht ausgesetzt werden. Vielmehr ist die Orientierung am (kollektiv verantworteten) Voranschreiten der eigenen Progression von Schüler*innen als zentrale unterrichtliche Normativität (Kapitel 6.1) zu rekonstruieren – die von Schüler*innen eben *auch* in aufgabenbezogenen Bezugnahmen bearbeitet wird und dabei zum Bezugspunkt von asymmetrischen und hierarchisierenden Differenzsetzungen werden kann. Mit Blick auf einen sich als inklusiv verstehenden individualisierten Unterricht wäre demgemäß danach zu fragen, welche Positionen in einem Unterricht, der die Anerkennbarkeit von Schüler*innen daran bindet, sich für die eigene Progression und die Progression anderer mit-/zuständig zu zeigen (Kapitel 6.3), für eben jene Schüler*innen bereithalten kann, die den damit verbundenen Anforderungen nicht genügen (können) – das hierarchisierende Potenzial von Bezugnahmen zwischen Schüler*innen, die auf eine Ausrichtung an der unterrichtlichen Normativität zielen, habe ich in der Ergebnisdarstellung bereits problematisiert (Kapitel 6.1.3).

Unter Berücksichtigung der von Bender (2014, S. 184) herausgearbeiteten „strukturellen Ambivalenz von Hilfe“ ist dabei insbesondere mein Befund zu (Grenzen) der Bedeutsamkeit von Schüler*innen füreinander im Kontext von Mit-/Zuständigkeit hervorzuheben. Im Programm inklusiven Unterrichts müssten folglich auch die möglichen, pädagogisch nicht intendierten, Positionen solcher Schüler*innen mitgedacht werden, die sich in einem Unterricht, in dem sich die Bedeutsamkeit von Schüler*innen füreinander entlang des jeweiligen Stellenwerts für die Absicherung und die Weiterführung der Progression *eigener* Arbeitsprozesse konturiert (Kapitel 6.2.2), eröffnen und – angesichts nicht einzulösender Reziprozität – gegebenenfalls manifestieren. Die Erforschung individualisierten inklusiven Unterrichts, insbesondere solcher Settings, in denen die „Vervielfältigung der Helferinnen“ (Breidenstein & Rademacher 2017, S. 70) im Rahmen schüler*innenseitiger Hilfe als „Strategie“ (ebd.) eingesetzt wird, wäre demgemäß weiterführend auf die Analyse von Positionen hin auszurichten, die Schüler*innen in Unterrichtspraktiken einnehmen (können), in denen die Anerkennbarkeit von Schüler*innensubjekten an deren Zuständigkeit für die eigene Progression und (potenzielle) Mit-Zuständigkeit für die Progression anderer gebunden ist, und damit auch danach zu fragen, welche ‚exkludierenden Effekte‘ (vgl. Fritzsche 2018) also mit den Praktiken eines individualisierten inklusiven Unterrichts verbunden sind, der auf eine schüler*innenseitige Mit-/Zuständigkeit setzt.

Literaturverzeichnis

- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Arnold, Karl-Heinz; Lindner-Müller, Carola (2017): Heterogenität aus der Perspektive von pädagogischer Diagnostik sowie Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 237–256.
- Auernheimer, Georg (2013): Einleitung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 5. Aufl.; Wiesbaden: Springer VS, S. 7–20.
- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bewegung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 49–75.

- Balzer, Nicole; Künkler, Tobias (2007): Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–111.
- Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 35–87.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006a): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2006b): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–188.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Berlin: Suhrkamp.
- Bellmann, Johannes; Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: *Bildung und Erziehung*, 60. Jg., H. 4, S. 481–503.
- Bender, Saskia (2014): Hilfe als Reaktion auf Heterogenität. Eine Rekonstruktion zu Interaktionspraktiken in inklusiven Schulen. In: *sozialersinn*, 15. Jg., H. 2, S. 181–195.
- Bender, Saskia; Rennebach, Nils (2018): Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. In: *sozialersinn*, 19. Jg., H. 2, S. 401–418.
- Bennewitz, Hedda; Hecht, Michael (2018): „Zur einer ganzen Person gemacht werden“. Persönlichkeitsbildung im Morgenkreis aus praxistheoretischer Perspektive. In: Budde, Jürgen; Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–199.
- Bennewitz, Hedda; Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut (Hrsg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 97–110.

- Berdelmann, Kathrin; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin; Scholz, Joachim (2019): Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In: Berdelmann, Kathrin; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin; Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Bittner, Martin; Bossen, Andrea; Budde, Jürgen; Rißler, Georg (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea; Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–17.
- Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea; Richey, Petra (2012): Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, Thorsten; Bönsch, Manfred; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, S. 40–69.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. u. erw. Aufl.; Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2015): Dokumentarische Film- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchgesehene Aufl.; Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bollig, Sabine; Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion; Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnografie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 201–215.
- Bönsch, Manfred (2012): Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In: Bohl, Thorsten; Bönsch, Manfred; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, S. 9–23.
- Bossen, Andrea (2020): Das Artefakt als materialisiertes Netzwerk ‚Neuer Lernkulturen‘. Ein ikonographisch-ikonologisch-netzwerktheoretischer Zugang zu stillgestellten Praktiken ‚Neuer Leistungskulturen‘ im Portfolio. Berlin: Peter Lang.

- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society. New York: John Wiley & Sons.
- Bräu, Karin (2008): Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–199.
- Bräu, Karin (2001): Lernziel Selbstständigkeit – aber wie? Der „Arbeitsbogen“ von Projekten in der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg., H. 1, S. 70–88.
- Breidenstein, Georg (2018): Schülerpraktiken. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 189–206.
- Breidenstein, Georg (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo; Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–50.
- Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (Hrsg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–215.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Aufl.; Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim, München: Juventa.
- Breidenstein, Georg; Menzel, Christin (2014): „Arbeitszeit ist zum Arbeiten da!“ Zur Arbeits-Terminologie im individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 7. Jg., H. 2, S. 179–193.
- Breidenstein, Georg; Menzel, Christin; Rademacher, Sandra (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–167.

- Breidenstein, Georg; Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen (2018): Differenzierungspraktiken im Unterricht. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 137–152.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–26.
- Budde, Jürgen (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Mieth, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 133–148.
- Budde, Jürgen (2013a): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–185.
- Budde, Jürgen (2013b) (Hrsg.): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen (2012a): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13. Jg., H. 2, Art. 16.
Online abrufbar: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761> <04.11.2021>
- Budde, Jürgen (2012b): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 4, S. 522–540.
- Budde, Jürgen (2011): Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rede-rechtes im Unterricht. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 12. Jg., H. 1, S. 125–148.
- Budde, Jürgen; Weuster, Nora (2018): Subjektivierungen im Persönlichkeitsbildungsdispositiv. Das Beispiel Klassenrat. In: Budde, Jürgen; Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–162.

- Bühmann, Andrea D. (2020): Reflexive Diversitätsforschung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Butler, Judith (2017): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 9. Aufl.; Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt, New York: Campus.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Caruso, Marcelo; Ressler, Patrick (2013): Zweigliedrigkeit. Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 4, S. 451–454.
- de Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im Interdisziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26.
- Dinkelaker, Jörg (2016): Datengewinnung und -formate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, Udo; Herrle, Matthias; Engartner, Tim (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 50–75.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckermann, Torsten (2017): Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann, Torsten; Meier, Michael (2020): Die Illusion der Kompensation? Didaktische Differenzierung als (Re-)Produktionsmechanismus von Bildungsungleichheit im Grundschulunterricht. In: Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina; Kucharz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 132–143.
- Elias, Norbert (2003): Figuration. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 8. Aufl.; Opladen: Leske und Budrich (UTB), S. 88–91.

- Eßlinger, Eva; Schlechtriemen, Thomas; Schweitzer, Doris; Zonas, Alexander (2010): Vorwort. In: Eßlinger, Eva; Schlechtriemen, Thomas; Schweitzer, Doris; Zonas, Alexander (Hrsg.): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 7–8.
- Feuser, Georg (2018): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In: Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 111–125.
- Fritzsche, Bettina (2018): Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken. In: Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 61–75.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 329–345.
- Fritzsche, Bettina; Idel, Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31. Jg., H. 1, S. 28–44.
- Fritzsche, Bettina; Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion; Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 25–39.
- Gellert, Uwe; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin; Sertl, Michael (2014): Soziale Differenzen und Unterricht – soziale Differenzen im Unterricht. Eine theoretische Diskussion zur „Leistung“ im Unterricht. In: Sertl, Michael; Erler, Ingolf (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule*, Innsbruck: Studienverlag, S. 44–62.
- Göhlich, Michael; Reh, Sabine; Tervooren, Anja (2013): Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 59. Jg., H. 5, S. 639–643.
- Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Häcker, Thomas (2017): Individualisierter Unterricht. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 275–290.
- Heinzel, Friederike; Parade, Ralf (2020): Zum (prekären) Selbstverständnis der Grundschule als „Schule für alle Kinder“. In: Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina; Kucharz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–45.
- Herrle, Matthias (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 119–152.
- Herrle, Matthias; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Aufl.; Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 599–619.
- Hinrichs, Phoebe; Wittek, Doris (2013): Individualisiertes Lernen in sozialer Interaktion – ein Komplementärverhältnis? In: Hellmer, Julia; Wittek, Doris (Hrsg.): Schulen im Umbruch begleiten. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 51–63.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43. Jg., H. 3, S. 170–191.
- Hirschauer, Stefan (2001a): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2001b): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, 30. Jg., H. 6, S. 429–451.
- Hirschauer, Stefan; Boll, Tobias (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück, S. 7–26.
- Huf, Christina (2010): Kooperationspraktiken von SchulanfängerInnen in leistungshomogenen und leistungsheterogenen Schülergruppen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 3. Jg., H. 1, S. 114–127.

- Huf, Christina (2008): Ein befremdender Blick auf die Wochenplanarbeit – Lernprozesse im Anfangsunterricht aus der Perspektive von Schulanfängerinnen. In: Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–125.
- Huf, Christina (2007): Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven von Schulanfängerinnen beim Kooperieren in offenen Unterrichtsarrangements der Grundschule. In: Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–171.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huf, Christina (2002): „Aber das steht ja gar nicht auf dem Wochenplan“. Paradoxien des Lehrerhandeins bei der Arbeit mit dem Wochenplan. In: Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske und Budrich, S. 136–140.
- Huf, Christina; Breidenstein, Georg (2009): Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der ‚Planerfüllung‘. In: *Pädagogik*, 61. Jg., H. 4, S. 20–23.
- Huf, Christina; Friebertshäuser, Barbara (2012): Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion; Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnografie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 9–24.
- Hurrelmann, Klaus (2013): Das Schulsystem in Deutschland. Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 4, S. 455–468.
- Idel, Sebastian (2016): Individualisierung und Differenz. Ein Konzept für mehr Bildungsgerechtigkeit? In: Rabenstein, Kerstin; Wischer, Beate (Hrsg.): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett, Kallmeyer, S. 93–108.
- Idel, Till-Sebastian; Meseth, Wolfgang (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.63–82.

- Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin; Ricken, Norbert (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–156.
- Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2016): Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In: Doff, Sabine (Hrsg.): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 9–19.
- Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 2. Jg., H. 1, S. 38–57.
- Idel, Till-Sebastian; Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–88.
- Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna (2016): Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In: Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle; Meer, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–80.
- Jergus, Kerstin; Schumann, Ira; Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–224.
- Kalthoff, Herbert (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation in der Schule. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück, S. 259–284.
- Kalthoff, Herbert (2014): Ethnographische Bildungsforschung Revisited. In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Mieth, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 97–116.
- Kalthoff, Herbert (2003): Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 1, S. 70–90.

- Kiper, Hanna (2008): Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen. In: Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 127–152.
- Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten – Einführung in die Thematik. In: Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–16.
- Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (2014): Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In: Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 75–96.
- Klomfaß, Sabine; Moldenhauer, Anna (2018): Kontrollierte Freisetzung? Eine Diskursanalyse von Darstellungen individualisierten Unterrichts aus der Zeitschrift PÄDAGOGIK. In: Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Proske, Matthias; Strauß, Svenja (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 214–230.
- Knoblauch, Hubert (2005): Focused Ethnography [30 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 6. Jg., H. 3, Art. 44. Online abrufbar: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20<13.07.2021>>
- Knoblauch, Hubert (1996): Einleitung. Kommunikative Lebenswelten und die Ethnographie einer »geschwätzigen Gesellschaft«. In: Knoblauch, Hubert (Hrsg.): Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 7–27.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2009) (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Zur Bedeutung von Butlers Subjekttheorie für die Erforschung biographischer Bildungsprozesse. In: Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21–33.

- Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo; Renner, Günter (Hrsg.) (2014): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin (2020): Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse. Münster, New York: Waxmann.
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1985): Schulisches Lernen in Interaktion mit Gleichaltrigen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31. Jg., H. 3, S. 321–337.
- Lindemann, Gesa (2006): Die Emergenzfunktion und die konstitutive Funktion des Dritten. Perspektiven einer kritisch-systematischen Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Soziologie, 35. Jg., H. 2, S. 82–101.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12/2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–46.
- Martens, Matthias (2018): Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 207–222.
- Martens, Matthias (2015): Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16. Jg., S. 211–230.
- Martens, Matthias; Petersen, Dörthe; Asbrand, Barbara (2015): Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Film- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchgesehene Aufl.; Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 179–206.
- Mecheril, Paul; Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Entscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interpendenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 109–121.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Mohn, Elisabeth (2006): Permanent Work on Gazes. Video Ethnography as an alternative Methodology. In: Knoblauch, Hubert; Schnettler, Bernd; Raab, Jürgen; Soeffner, Hans-Georg (Eds.): Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 173–180.
- Mohn, Elisabeth (2008): Die Kunst des dichten Zeigens. Aus der Praxis kamera-ethnographischer Blickentwürfe. In: Binder, Beate; Neuland-Kitzerow, Dagmar; Noack, Karoline (Hrsg.): Kunst und Ethnographie. Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnographischem Arbeiten. Münster: Lit Verlag, S. 61–72.
- Mohn, Elisabeth; Amann, Klaus (1998): Forschung mit der Kamera. In: Anthropo- politan: Visuelle Anthropologie. Frankfurt am Main: Mitteilungsblatt der GeFKA, Bd. 6, S. 4–20.
- Naujok, Natascha (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunter- richt. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oester, Kathrin (2008): ‚Fokussierte Ethnographie‘. Überlegungen zu den Kern- ansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, Bettina; Maeder, Christoph; Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungs- wissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 233–243.
- Oswald, Hans; Krappmann, Lothar (1991): Der Beitrag der Gleichaltrigen zur so- zialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: Pekrun, Reinhard; Fend, Helmut (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 201–216.
- Oswald, Hans; Krappmann, Lothar (1988): Soziale Beziehungen und Interaktio- nen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. Unter Mitarbeit von Christa Fricke. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operati- ven Pädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. 2., überarb. Aufl.; Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Prenzel, Annedore; Heinzel, Friederike (2012): Heterogenität als Grundbegriff in- klusiver Pädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 3 (Dez. 2012), o. S.. Online abrufbar: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39> <21.10.2021>

- Proske, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–62.
- Rabenstein, Kerstin (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: *PraxisForschungLehrer*innenbildung, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2. Jg., H. 3, S. 6–19. Online abrufbar: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3314> <10.06.2022>
- Rabenstein, Kerstin (2019): Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion. In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie; Klocke, Barbara (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21–31.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierenden Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin; Wischer, Beate (Hrsg.): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett, Kallmeyer, S. 47–63.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60.
- Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian; Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea; Rißler, Georg (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 241–258.
- Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Proske, Matthias; Strauß, Svenja (2018a): Einleitung – Individualisierung von Unterricht als Gegenstand schulpädagogischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Proske, Matthias; Strauß, Svenja (Hrsg.): *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–19.
- Rabenstein, Kerstin; Proske, Matthias; Idel, Till-Sebastian (2018b): Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64. Jg., H. 2, S. 147–158.

- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Steinwand, Julia; Breuer, Anne (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung im jahrgangsgemischtem Unterricht. In: Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 135–154.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfebedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen zu „PISA“. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–257.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Ricken, Norbert; Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Steinwand, Julia (2012): Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. Welche Positionen nehmen Schüler(innen) ein und welche Gefahren können damit verbunden sein? In: Pädagogik, 64. Jg., H. 6, S. 32–35.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, Johannes; Ecarius, Jutta (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–180.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 137–156.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In: Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–36.

- Rabenstein, Kerstin; Schäffer, Mark; Gerlach, Jennifer M.; Steinwand, Julia (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster, New York: Waxmann, S. 265–276.
- Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia (2018): „Un/doing differences“ im Unterricht. Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19. Jg., H. 1+2, S. 113–130.
- Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: Rauin, Udo; Herrle, Matthias; Engartner, Tim (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 242–262.
- Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia (2013): Heterogenisierung. Subjektkonstruktionen im deutschen Heterogenitätsdiskurs. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 81–98.
- Rabenstein, Kerstin; Strauß, Svenja (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Reh, Sabine; Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–346.
- Rabenstein, Kerstin; Wienike, Johanna (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 189–202.
- Rabenstein, Kerstin; Wischer, Beate (2016): Forschung zur Individualisierung im und von Unterricht. Zur Einführung in die Diskussion. In: Rabenstein, Kerstin; Wischer, Beate (Hrsg.): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett, Kallmeyer, S. 6–15.
- Rauin, Udo; Herrle, Matthias; Engartner, Tim (Hrsg.) (2016): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2008a): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 188–209.
- Reckwitz, Andreas (2008b): *Subjekt*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Reh, Sabine (2012a): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–25.
- Reh, Sabine (2012b): Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–129.
- Reh, Sabine (2012c): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–169.
- Reh, Sabine (2011): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, Sigrid Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (Hrsg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–52.
- Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015a): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS
- Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin; Fritzsche, Bettina (2015b): *Ganztagserschulung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts*. In: Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–336.
- Reh, Sabine; Labede, Julia (2012): Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht. In: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion; Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnografie*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 89–103.
- Reh, Sabine; Labede, Julia (2009): Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In: de Boer, Heike; Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–176.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian (2015c): *Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagserschulung*. In: Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–62.

- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 3, S. 291–307.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 209–222.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2014): *Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen. Ethnographische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen (GemSe). Schlussbericht. Technische Universität Berlin/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Abteilung „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“, Universität Bremen, Georg-August-Universität Göttingen: Unveröffentlichtes Manuskript.*
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Opladen, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin; Scholz, Joachim (Hrsg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–48.
- Ricken, Norbert (2018a): Die Sozialität des Pädagogischen und das Problem der Individualisierung – Grundlagentheoretische Überlegungen. In: Rabenstein, Kerstin; Kunze Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Proske, Matthias, Strauß, Svenja (Hrsg.): *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 195–213.
- Ricken, Norbert (2018b): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine; Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.

- Ricken, Norbert (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In: Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 119–133.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 69–99.
- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 29–47.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form des pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert; Reh, Sabine (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in das Konzept des Bandes. In: Reh, Sabine; Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Ricken, Norbert; Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderungen für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 25–45.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–42.
- Rose, Nadine; Gerkmann, Anna (2015): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16. Jg., H. 2, S. 191–210.

- Rose, Nadine; Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin; Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schatzki, Theodore R. (2016): *Praxistheorie als flache Ontologie*. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 29–44.
- Schatzki, Theodore R. (2001): Introduction. Practice Theory. In: Schatzki, Theodore R.; Knorr Cetina, Karin; von Savigny, Eike (Hrsg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge, S. 1–14.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R.; Knorr Cetina, Karin; von Savigny, Eike (Hrsg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schütz, Anna; Weide, Doreen (2009): *Länderspezifische Rahmenbedingungen – Zu den untersuchten Schulen*. In: Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–82.
- SenBJF, Senatsverwaltung für Bildung, Schule und Familie Berlin (2021): *Gemeinschaftsschule als Ziel. Leitfaden für Schulen im Prozess von Gründung und Wandel*. Online abrufbar: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule> <22.10.2021>
- Steinfeld, Julia; Mammes, Ingelore; Racherbäumer, Kathrin (2014): *Lernprozessbegleitung als Gestaltungselement der individuellen Förderung*. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo; Renner, Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 130–133.

- Steinwand, Julia; Schütz, Anna (2018): Leistungspositionen im Unterricht neuer Sekundarschulen. Ein Fallvergleich – zwei Ausprägungen. In: Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Proske, Matthias; Strauß, Svenja (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen - Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41–64.
- Steinwand, Julia; Schütz, Anna; Gerkmann, Anna (2017): Doing Difference beobachten – Selbständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In: Behrmann, Laura; Eckert, Falk; Gefken, Andreas; Berger, Peter A. (Hrsg.): Doing Inequality – Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–99.
- Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2. überarb. u. erw. Aufl.; Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3., überarb. u. erw. Aufl.; Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In: Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Film- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchgesehene Aufl.; Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 153–178.
- Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Mieth, Ingrid; Reh, Sabine (2014): Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Mieth, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9–21.
- Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzl, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (Hrsg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–38.
- Thomas, Stefan (2019): Ethnografie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–39.
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tuma, René; Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, Isabell; Kühn, Svenja (2017): Homogenität und Heterogenität im Schulsystem. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175–190.
- Vaupel, Dieter (2014): Individualisiertes Lernen in der Sekundarstufe. Mit Wochenplänen kompetenzorientiert unterrichten. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Villa, Paula-Irene (2003): Judith Butler. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Wacker, Albrecht (2017): Schulstruktur und Zweigliedrigkeit. Umbau des Bildungssystems. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 191–206.
- Wagener, Mathea (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagenknecht, Susann (2020): Zur Normativität von Praktiken. In: Berliner Journal für Soziologie, 30. Jg., H. 2, S. 259–286. Online abrufbar: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11609-020-00419-1> <10.06.2022>
- Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., H. 1, S. 49–66.
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 21–31.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl.; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiechmann, Jürgen (2009): Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., H. 3, S. 409–429.
- Wischer, Beate; Trautmann, Matthias (2012): Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger – Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In: Bohl, Thorsten; Bönsch, Manfred; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, S. 24–39.

- Zaborowski, Katrin; Meier, Michael; Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–37.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 3, S. 381–400.

Welche (Differenz-)Verhältnisse zwischen Schüler*innen bilden sich in solchen Praktiken der Planarbeit im individualisierten Sekundarschulunterricht aus, in denen sich Schüler*innen auf unterrichtliche Aufgaben *und* aufeinander beziehen? In dieser Studie wird ein (video-)ethnografischer Zugang zur Erforschung des Beitrags von Schüler*innen zur Ordnungsbildung in unterrichtlichen Praktiken gewählt. Die Befunde zeigen, dass die ‚Selbstständigkeit‘ von Schüler*innen in einem Unterricht, der darauf setzt, dass sich Schüler*innen nicht nur für die eigene Progression zuständig zeigen, sondern auch für die Arbeitsprozesse ihrer Mitschüler*innen ‚mit-zuständig‘ (gemacht) werden, relational verfasst ist: Die Absicherung, Weiterführung und Angemessenheit individueller Progressionen wird sozial verantwortet und in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen praktiziert – womit nicht nur spezifische Praktiken, sondern eben auch differenzerzeugende Relationierungen der an ihnen Beteiligten verbunden sind.