

Nadine Rose, Anna Gerkmann

Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen

Doing difference among pupils in individualised education – or: why we observe ‚school performance‘ while we ask for ‚difference‘

Zusammenfassung:

Die Heterogenität der Schüler_innenschaft wird aktuell oft diagnostiziert und ihr soll programmatisch mit individualisierten Unterrichtskonzepten begegnet werden. Vor diesem Hintergrund fragt der Artikel in empirischer Einstellung nach Prozessen der Differenzproduktion in der Schule und ihrer Beobachtbarkeit. An videographierten Gruppenarbeitsszenen aus dem individualisierten Unterricht zweier Klassen werden leitende Leistungs- und Kollegialitätsnormen unter den Schüler_innen herausgearbeitet. Gerade die Leistungslogik erweist sich als dominant für Differenzierungsprozesse der Schüler_innen untereinander, weil sich deren aufeinander bezogenes Handeln im Modus der unterrichtlichen Leistungserbringung vollzieht.

Schlagwörter: Differenz, Leistung, Videographie, Gruppenarbeit

Abstract:

Pupils are perceived as different or heterogeneous today and concepts of individualised education try to serve these diagnosis. Therefore this article focusses on processes of doing difference and their observability in school from an empirical point of view. Contrasting videographed sequences of teamwork among pupils of two different classes in an individualised setting allows reconstructing leading norms of school performance and collegiality. Even for pupils acting towards one another the logic of performance and achievement is dominant for making differences, because their actions are serving performance requirements.

Keywords: difference, school performance, videography, teamwork

Angesichts veränderter bildungspolitischer Rahmenvorgaben werden in vielen Bundesländern derzeit umfangreiche Schulreformen umgesetzt. Sie zielen darauf ab, die Anzahl der bisherigen Schulformen zu reduzieren und Sekundarschulen zu etablieren, das heißt die Real- und Hauptschulzweige unter Begriffen wie „Gemeinschaftsschule“ (z.B. in Berlin, Schleswig-Holstein und Sachsen, vgl. Wiechmann 2009) oder „Oberschule“ (z.B. in Bremen und Niedersachsen, vgl. Hohnschopp 2011) zusammenführen. Dieser Strukturwandel wird begleitet von einem Diskurs, der diese Veränderungen weniger (allein) als Antwort auf strukturelle Notwendigkeiten (wie z.B. rückläufige Schüler_innenzahlen, vgl. Falkenberg/Kalthoff 2008, S. 799) deutet, sondern vielmehr (auch) als notwendige Anpassung an veränderte Schü-

ler_innen und deren Familienverhältnisse, für die heute festgestellt wird: „Der gesellschaftliche Wandel hat die Aufwachsens- und Bildungsbedingungen heutiger Schülergenerationen insgesamt heterogener und ungleicher gemacht“ (Jürgens 2005, S. 151).

„Heterogenität“ kann dabei als stark verallgemeinerte und unspezifische Differenzdiagnose verstanden werden, die als eine Art Metabegriff fungiert, der unzählige andere, denkbare Differenzkategorien umfasst, ohne diese jedoch explizit benennen zu müssen. Im Sinne eines solchen ‚Catch-it-all‘-Begriffs wird „Heterogenität“ derzeit auch als zentrale pädagogisch-didaktische Herausforderung für die Schule im Allgemeinen und die Gestaltung des Unterrichts im Speziellen konturiert (vgl. u.a. Trautmann/Wischer 2010, S. 40f.). Dementsprechend findet sich diese Diagnose im erziehungswissenschaftlichen Diskurs oftmals verkoppelt mit der Forderung nach individualisiertem Unterricht, den die Lehrkräfte nun umsetzen sollen (vgl. Rabenstein/Steinwand 2013, S. 81; Thon 2014; Rose 2014).

Der kurz umrissene Schulstrukturwandel, der zugehörige Heterogenitätsdiskurs und die Programmatik zum individualisierten Unterricht bilden hier den konkreten Anlass und den Rahmen, um uns der Frage nach Differenz in Schule zuzuwenden. Allerdings interessiert uns im Unterschied zu diesen Diskursen weniger, ob und inwiefern die Schüler_innen bereits als ‚unterschiedliche‘ in die Schule eintreten. Im Zentrum unseres Interesses steht vielmehr die Frage, *wie* Schüler_innen in der Schule selbst (erst, wieder und auch wiederholend) als ‚Unterschiedliche‘ erscheinen, dazu gemacht werden und sich selbst dazu machen. Insofern fragen wir, wie (inner-)schulische Prozesse der Differenzfeststellung und -herstellung sich konkret *im Unterricht* und in actu vollziehen und versuchen diese zu rekonstruieren.

Ein ethnographischer Zugang bietet sich mit seiner mikroanalytischen Perspektive zwar einerseits unmittelbar an, wenn es Praktiken der Differenzprozessierung zu rekonstruieren gilt: Denn die „Ethnographie eignet sich besonders, um Unterschiede und Unterscheidungspraktiken zu untersuchen“ (Fritzsche/Tervooren 2012, S. 27; vgl. aktuell: Tervooren u.a. 2014, früh: Breidenstein/Kelle 1998). Andererseits ist damit noch keineswegs geklärt, was man eigentlich (genau) zu beobachten sucht, wenn man nach ‚Differenz‘ in Praktiken bzw. Praktiken der Differenzprozessierung innerhalb des Unterrichts fragt. Insbesondere wenn es sich um nicht verbalisierte Unterschiede handelt, stellt sich eine nicht triviale methodologische Frage, die uns im Fortgang der Diskussion weiter beschäftigen wird: Woher weiß Ethnograph_in, was sie als ‚Differenz‘ bzw. als welche ‚Differenz‘ beobachtet? Und: Wie lassen sich vor diesem Hintergrund Bezüge auf bestimmte Differenzkategorien plausibilisieren?¹

Wir möchten die Frage, wie sich Differenzfeststellung und -herstellung konkret im Unterricht vollziehen, zum Ausgangspunkt nehmen, um das theoretische Gegenstandsverständnis von ‚Differenz‘ und dessen praktikentheoretische Fundierung zu erläutern und daraufhin unsere Fragestellung weiter zu präzisieren (1). Dann stellen wir den Rahmen des Forschungsprojektes vor, auf das wir uns hier maßgeblich beziehen, und erläutern dessen empirisches Vorgehen (2.). In der Kontrastierung zweier Unterrichtssequenzen (3.) arbeiten wir anschließend heraus, wie sich Differenzierung unter Schüler_innen innerhalb des Unterrichts vollzieht und inwiefern sich das in unserem (Feld-)Eindruck spiegelt, mit Blick auf ‚Differenzen‘ im Unterricht letztlich vor allem Prozesse der ‚Leistungsdifferenzierung‘ zu beobachten (4.)

1 ‚Differenz‘ als Gegenstand der Beobachtung?

Bereits die etymologische Bedeutung von Differenz als „Unterschied [...], [e]ntlehnt aus l. *differentia*, einem Abstraktum zu l. *differre* sich unterscheiden; auseinandertragen“ (Kluge 1999, S. 180, Hervorh.i.O.) macht darauf aufmerksam, dass ‚Differenz‘ als Abstraktum eigentlich eine Fixierung darstellt oder etwas einfacher ausgedrückt, das Ergebnis eines (sicherlich z.T. impliziten) Vorganges des Unterscheidens ist, der voraussetzt, Unterschiede zwischen Objekten oder Subjekten wahrzunehmen, zu identifizieren und zuzuschreiben. Sie also buchstäblich zu *machen*, indem etwas aufeinander bezogen, dabei aber vor allem „*auseinander getra-gen*“ wird.

Dementsprechend steht hier weniger ‚Differenz‘ oder auch ‚Heterogenität‘ (als vermeintlich feststehender Befund) im Fokus, denn ‚Differenz‘ liegt aus unserer Sicht nicht einfach vor und muss nur entdeckt werden. Das Forschungsinteresse ist stattdessen auf Praxen der ‚Differenzierung‘ ausgerichtet, insofern ‚Differenzen‘ aus unserer Sicht nur als *je in sozialen Situationen aufgerufene und produzierte, also als sozial hergestellte und bedeutsam gemachte Differenzierungen* zu verstehen und zu untersuchen sind. Differenzierung begreifen wir im Anschluss an die Praktikentheorie als ein sich in sozialen Praktiken vollziehendes Geschehen. Mit Schatzki besteht die soziale Welt aus Verflechtungen einzelner sozialer Praktiken, die sich als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 2002, S. 73) verstehen lassen. In diesen Verflechtungen des Gesprochenen und Getanen kommt dann ein implizites praktisches Wissen über die soziale Geregeltheit des praktischen Handelns zum Ausdruck, das Praktiken „als know-how abhängige und von einem praktischen Verstehen zusammengehaltene Verhaltensroutinen [verstehbar macht; NR/AG], deren Wissen einerseits in den Körpern der Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003, S. 289). Bereits die Verweise auf „Verhaltensroutinen“ wie auch „routinisierte Beziehungen zwischen Subjekten“ machen darauf aufmerksam, dass Praktiken auf intersubjektive, soziale Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit ausgelegt sind, die es möglich machen, legitime Exemplare einer sozialen Praktik XY von deren nicht-legitimierter Variante zu unterscheiden. Es lassen sich also nicht nur Praktiken selbst voneinander unterscheiden (Praktik XY ist anders als Praktik YZ), sondern im Hinblick auf ihre intersubjektive Anschlussfähigkeit ist praktikentheoretisch auch ein Verweis auf die soziale Legitimität oder Normativität von Praktiken (in ihrer Variationsbreite trotz ihrer Routinisierung) eingebaut, der für unsere Überlegungen wichtig ist: Als erste Konsequenz aus diesen Überlegungen ließe sich festhalten, dass Praktiken (1.) sich untereinander im Hinblick auf ihre Nähe zur erwartbaren, routinisierten Normalform, die als legitim gilt, unterscheiden können und dass es wahrscheinlich ist, dass sie sich im Hinblick darauf voneinander unterscheiden (Differenz zur Norm oder ‚normalen‘ Praktik). Außerdem sind deutlich spezifischere Praktiken der Differenzierung (2.) denkbar, in denen bestimmte ‚Differenzen‘ aufgerufen und/oder praktisch relevant gemacht werden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass in einem Komplex aus mehr oder minder routinisierten „doings and sayings“ etwas als in Differenz und damit auch in Relation zu etwas anderem stehend identifiziert und dabei – meist mit implizitem Bezug auf eine Norm oder ‚Normalität‘ – klassifiziert wird (Praktiken der Differenzierung bzw. Relationierung).

Nimmt man beide Überlegungen zusammen, so wird plausibel, dass dort, wo praktisch differenziert wird, notwendig auch spezifische Erwartungen, spezifische ‚Normalformen‘ unterlegt sind und ggf. sogar explizit mit aufgerufen werden. Gleichzeitig werden solche Normalformen der Differenzierung und damit die Differenzierungen selbst in jeder praktischen Wiederholung als solche auch weiter gesetzt, bekräftigt und bestätigt oder aber in Frage gestellt und umgearbeitet. Gerade durch diesen Bezug auf ‚Routinen‘ und ‚Normalitäten‘ in (oftmals impliziter) Abgrenzung zu ‚Abweichungen‘ erhält jedes praktische Differenzieren einen normativ-disziplinierenden Zug, der in schulischer Unterrichtskommunikation vielleicht am offensichtlichsten in „regulativen Diskursen“ (Gellert/Hümmer 2008, S. 292, im Anschluss an Bernstein 1996) zum Tragen kommt, aber letztlich für jede Form sozial anschlussfähiger „doings and sayings“ angenommen werden muss.

Angesichts dieser Überlegungen kann es aus unserer Sicht – im Rahmen einer praktikentheoretischen Perspektive und eines ethnographischen Zugangs – weniger darum gehen, ‚Differenz‘ zu beobachten, sondern vielmehr *Praktiken der Differenzierung*. Dadurch wird einerseits dem zukunftsffenen Prozesscharakter von Praktiken Rechnung getragen und andererseits darauf hingewiesen, dass die Diagnose ‚Differenz‘ notwendig bereits eine Interpretation aus der Beteiligten- oder Beobachter_innenposition darstellt, man ihrer folglich nur als Zuschreibung bzw. Beobachtungsoperation erster oder zweiter Ordnung habhaft werden kann. Angesichts dieser Überlegungen fragen wir im Blick auf unser Material konkret danach:

- (1) welche und wie Differenzierungen sich in unterrichtlichen Praktiken vollziehen und wie wer dabei von wem adressiert bzw. zueinander positioniert wird sowie
- (2) welche Normen diesen Differenzierungspraktiken (implizit) zugrunde liegen oder sich gar explizit in ihnen artikulieren.

Das bedeutet dann forschungspraktisch vor allem, sich stärker auf die Frage zu konzentrieren, welche Differenzierungslogiken im Unterrichtsgeschehen praktische Relevanz erhalten bzw. von den beteiligten Akteur_innen wichtig gemacht werden (vgl. auch Falkenberg/Kalthoff 2008, S. 811). Bevor diesen Fragen im Blick auf einige Ausschnitte aus von uns erhobenem Datenmaterial nachgegangen wird, soll kurz der Projektrahmen, aus dem das Material stammt, und das Vorgehen bei Erhebung und Auswertung umrissen werden.

2 Der Projektverbund GemSe und die methodische Anlage der Untersuchung

Der aus vier Teilprojekten bestehende Projektverbund GemSe² („Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen“) interessiert sich mit Blick auf großstädtische Sekundarschulen, die gemäß ihrer Selbstauskunft alle mit – unterschiedlich weitgehenden – Konzepten des individualisierten Lernens arbeiten, für zwei zentrale Fragen. Zum einen wird danach gefragt, wie im individualisierten Unterricht ‚Heterogenität‘ bzw. ‚Differenz‘ aufgerufen und bearbeitet wird, zum anderen danach, welcher Stellenwert Pro-

zessen der Gemeinschaftsbildung darin zukommt. Vergleichend untersucht wurden dazu je zwei Eingangsklassen an insgesamt vier großstädtischen Sekundarschulen, die über zwei Schuljahre hinweg im Rahmen eines ethnographischen Forschungsdesigns teilnehmend und videobasiert beobachtet wurden. Viele unserer Überlegungen in diesem Artikel gehen auf den gemeinsamen Arbeits- und Diskussionsstand des Projektverbundes zurück, wobei wir hier maßgeblich das Vorgehen unseres Teilprojektes (bestehend aus: Prof. Dr. Norbert Ricken, Dr. Nadine Rose, Anna Gerkmann, Lennart Kohring) darstellen und uns auch ausschließlich auf das empirische Material aus diesem Teilprojekt stützen.

Im Rahmen des ethnographischen Vorgehens im GemSe-Projekt wurden zunächst in mehreren Feldphasen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und in Feldprotokollen festgehalten. Im Anschluss wurden die Beobachtungen durch offene und fokussierte Videographien erweitert, für die mobile und stationäre Kameras genutzt wurden.³ Zudem wurden die Beobachtungen und Videographien durch Feldgespräche und Interviews mit Lehrer_innen und Schüler_innen ergänzt.

Ausgewertet wurden die verschiedenen Daten(sorten) in einem mehrschrittigen Verfahren, das vom offenen Codieren großer Materialmengen über die begründete Auswahl und Interpretation einzelner Materialausschnitte für sequenzielle Feinanalysen unter einem bestimmten inhaltlichen Fokus und deren Kontrastierung bis zur Systematisierung der analytischen Überlegungen zu zentralen fallspezifischen Thesen reichte.

Konkret haben wir zu Beginn des Analyseverfahrens in einem offenen Codierungsprozess in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2005, S. 112–115) einzelnen Abschnitten in Feldprotokollen und Videos spezifische Codes zugewiesen. So ließ sich schrittweise ein Code-Schema entwickeln, mit dessen Hilfe weitere Protokolle und Aufnahmen systematisiert, archiviert, Auffälligkeiten benannt und vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses interessante Segmente für die spätere Analyse und Kontrastierung begründet ausgewählt werden konnten.

Zur Vorbereitung des nachfolgenden feinanalytischen Bearbeitungsschrittes wurden Materialausschnitte – aus dem Datenkorpus von Feldprotokollen und Videos – ausgewählt und auf ihre Segmentierung hin untersucht, um sinnvoll begrenzte und zusammenhängende „Szenen“ ausweisen und analysieren zu können (vgl. Rabenstein/Reh 2008, S. 146). Im Unterschied zu den Beobachtungsprotokollen mussten die Videosequenzen dafür zunächst in Form von „Szenischen Beschreibungen“ aufbereitet und verschriftlicht werden, welche „die Abläufe unter den Beobachtungsgesichtspunkten Körper/Körperlichkeit, Raum-Zeit-Strukturierungen, Interaktion und Artefakte“ (Rabenstein/Reh 2008, S. 147) dokumentieren.⁴ Sequenzanalytisch wurden dann – in Anlehnung an das Vorgehen der Objektiven Hermeneutik (vgl. exemplarisch: Oevermann u.a. 1979) – mithilfe gedankenexperimenteller Kontextvariation und Lesartenbildung vielfältige Optionen von Anschlussmöglichkeiten entwickelt und anhand des Vergleichs mit den folgenden Äußerungen und Anschlussselektionen Hypothesen über die Strukturmuster der jeweiligen Interaktionssituation gebildet (vgl. explizit auf Videographien bezogen auch Dinkelaker/Herrle 2009, S. 81). Diese konnten dann in der weiteren Interpretation verworfen, bestätigt oder weiter spezifiziert werden. Nach einer interpretativen Verdichtung der vorläufigen Ergebnisse aus der sequenzanalytischen Betrachtung wurden diese mit anderen Sequenzen kontrastiert, um die „Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextvariationen“ (Dinkelaker/Herrle

2009, S. 90) zu konfrontieren und daran weiter zu schärfen. Dieses Verfahren verschenkt vielleicht graduell Möglichkeiten einer sehr detaillierten Analyse komplexer Situationen, wie sie am videographischen Material denkbar ist, ermöglicht aber, ethnographische Beobachtungen und Videographien analytisch relativ gleichwertig zu behandeln. Im Folgenden gehen wir mit Blick auf zwei Szenen mit je zwei Sequenzen der Ausgangsfrage nach Prozessen der Differenzierung in schulischen Praktiken nach.

3 Kontrastierende Analyse: Schüler_innen zwischen Leistungs- und Kollegialitätsnorm

Die hier zugrundeliegenden interpretierten Videosequenzen rücken zwei Gruppenarbeitsphasen im Projektunterricht⁵ in zwei sechsten Klassen (Klasse P und Q)⁶ ins Zentrum. Gefilmt wurden sie mit einer Handkamera, mit der auf eine ausgewählte Gruppe von drei bzw. vier Schüler_innen fokussiert werden konnte. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Interpretationen werden die szenischen Beschreibungen durch je ein Standbild aus den zugrundeliegenden Videoszenen ergänzt.

3.1 Gruppenarbeit in der Klasse P

In einer vom Klassenlehrer geleiteten Unterrichtsstunde werden die Schüler_innen aufgefordert, zur Bearbeitung einer Aufgabe Vierergruppen zu bilden. Dieser Aufforderung des Lehrers kommen die im Videoausschnitt fokussierten vier Schüler_innen zunächst nicht nach. Nachdem sich alle anderen Schüler_innen zu Vierergruppen zusammengetan haben, versuchen Mia und Alina Argumente zu finden, warum sie nicht mit den beiden übrig gebliebenen Jungen zusammenarbeiten können. Auch Hatif und Leon zeigen sich gegenüber einer Gruppenbildung mit den beiden Mädchen zunächst abgeneigt. Erst durch mehrmalige Interventionen und die abschließende Frage des Lehrers an Mia und Alina „Könnt ihr nicht ne Vierergruppe machen?“ finden sich die vier Schüler_innen zusammen. Die Gruppe bekommt die Aufgabe, zunächst das gemeinsame Arbeitsmaterial zu lesen und dieses entsprechend einer auf dem Arbeitsblatt formulierten Fragestellung gemeinsam zu bearbeiten.

3.1.1 Szene 1: Einteilung der Aufgaben



Abbildung 1: Einteilung der Aufgaben

Alina (vorne rechts) hält die Aufgabenzettel in der Hand und liest die Aufgabe vor. Hatif (vorne links) sitzt auf Abstand zum Tisch und hat sich zurückgelehnt, während die anderen drei Gruppenmitglieder enger um den Tisch platziert sind. Alina sagt laut, überdeutlich artikulierend und besonders langsam nach dem Vorlesen der Aufgabe: „Also ich würd vorschlagen...?“, sie zählt mit gleicher Betonung die Gruppenmitglieder und dann die Abschnitte auf den Zetteln, „...jeder liest einen Abschnitt und...“, sie lächelt, schaut Hatif an und sagt eindringlich „jeder hört zu“. Hatif lächelt, sagt aber nichts. Mia (hinten rechts) rückt näher neben Alina, schaut in die Zettel. Alina fragt Mia: „Fängst Du an oder soll ich anfangen?“ Mia antwortet: „Mir egal.“ Leon (hinten links) beobachtet die beiden Mädchen während er seinen Block zurecht rückt, wird jedoch weder angesprochen noch beteiligt er sich am Gespräch.

Die räumliche Anordnung und die körperliche Zuwendung der vier Schüler_innen zeigt zwar die Gruppenkonstellation in Abgrenzung zu den anderen Gruppen im Klassenraum, deutlich wird jedoch auch eine Distanz zwischen den Gruppenmitgliedern. Der Schüler Hatif rückt durch sein Zurücklehnen aus dem Kamerafokus, was als Reaktion auf die Videoaufnahme gedeutet werden kann. Zugleich rückt er aber auch vom Gruppengeschehen ab, er zeigt sich damit als nicht für die Aufgabenerledigung verantwortlich. Alina übernimmt von Beginn an die Regie zur Bearbeitung des Arbeitsblattes, was sich auch darin manifestiert, dass sie dieses in der Hand hält. Sie leitet die Gruppenarbeitsphase ein, indem sie zunächst die Aufgabe vorliest und dann mit dem anschließenden Satzbeginn „also“ die Planung des weiteren Vorgehens einleitet. Ohne Widerspruch aus der Gruppe übernimmt sie die Zuteilung der zu lesenden Anteile und organisiert somit den Gruppenarbeitsprozess. Die als „überdeutlich artikulierend“ beschriebene Anweisung von Alina überzeichnet und relativiert dabei ihren zentralen Status und lässt sich als Ironisierung der Gruppensituation und ihrer Rolle lesen. Indem Alina ihre ‚Hauptrolle‘ als Organisatorin und Gruppenleitung so offensichtlich vor den anderen Gruppenmitgliedern, vor der Beobachterin und der Kamera inszeniert, markiert sie die Situation als (Schau-)Spiel, das einerseits zum Mitspielen einlädt und sie andererseits weitge-

hend gegen Kritik aufgrund seines explizit unernsten Charakters immunisiert. Mit der Aufgabenverteilung führt Alina zugleich eine, durch den Schauspielcharakter der Übertreibung allerdings in dessen Strenge gebrochene, disziplinierende Maßnahme auf: mit ihrer Aussage „jeder hört zu“ mit eindringlichem Blick zu Hatif ermahnt sie ihren Mitschüler direkt zur Aufmerksamkeit. Hinter ihrer Aufforderung steht die Unterstellung und zugleich auch Etikettierung, er würde sonst nicht zuhören.

Die beiden Mädchen Alina und Mia sind freundschaftlich verbunden und verbündet in ihren Rollen als Organisatorinnen der Gruppenarbeit. Ohne sich vorher über die Rollenverteilung verständigt zu haben, scheint selbstverständlich, dass sie untereinander entscheiden, wer von beiden mit dem Vorlesen beginnt. In dieser Szene führt vor allem Alina ihre Überlegenheit gegenüber den Jungen auf. Ihre vermeintliche inhaltliche Überlegenheit demonstriert sie, indem sie die Aufgabe vorliest und dann die weitere Organisation ihrer Bearbeitung übernimmt. Zugleich wird auch ihre soziale Überlegenheit deutlich, da sie die Rollenverteilung in der Gruppe vornimmt und sich gar disziplinierend äußert. Leon ist zwar aufgrund der körperlichen Anwesenheit und seiner Blickrichtung am Gruppengeschehen beteiligt, auf ihn wird jedoch keinerlei Bezug genommen und er macht seinerseits auch keine aktiven Beteiligungsversuche.

Es ist naheliegend, dass die vorgängige Adressierung der beiden Schülerinnen durch die Lehrkraft für die Positionierung der Schülerinnen und Schüler zueinander und für die Ordnungsbildung in der Gruppe bzw. Gruppenarbeit ebenfalls bedeutsam ist. Mit der Frage an die Mädchen, ob sie mit Leon und Hatif eine Gruppe bilden können, werden diese Schülerinnen bereits als Entscheidungsträgerinnen bzw. als diejenigen, die einwilligen müssen, angesprochen. Die Zusammenarbeit mit den beiden Jungen erscheint damit implizit als eine Art Zumutung, für die der Lehrer explizit bei den Mädchen werben bzw. diese bitten muss, sich darauf einzulassen.

3.1.2 Szene 2: Überprüfung der Aufmerksamkeit



Abbildung 2: Überprüfung der Aufmerksamkeit

Alina, Mia und Hatif (sitzt etwas entfernt von seinem Tisch) diskutieren darüber, welche Teile des Textes sie lesen. Alina wendet sich Mia zu und somit ein wenig vom Tisch ab. Hatif bekommt von den Mädchen einen Abschnitt zugeordnet, will jedoch den letzten Teil lesen. Mia (sehr bestimmt): „Nein ich lese den letzten Teil.“ Alina: „Na gut, dann lesen nur Mia und ich.“ Leon sitzt daneben, schaut den drei Gruppenmitgliedern zu, kaut an seinen Fingernägeln und fährt sich mit den Händen durch die Haare. Alina liest wiederum sehr betont und auffallend langsam den ersten Satz: „Auch heute wissen wir sehr wenig von den Germanen“, richtet dann ihren Blick auf Hatif und fragt ihn betont streng, mit einem Lächeln: „Hatif, was habe ich gesagt?“ Alina und Mia schauen Hatif an. Mia beginnt zu lachen. Hatif zu Alina: „Das ist scheiße, mach weiter.“

Die vermeintliche Diskussion um die Aufgabenverteilung suggeriert das gleichberechtigte Mitspracherecht der Diskussionsteilnehmenden Alina, Mia und Hatif. Schnell zeigt sich jedoch, dass auch in dieser Szene Mia und Alina die Tonangebenden sind und der von Hatif geäußerte Wunsch, lieber den letzten Teil lesen zu dürfen als den ihm zugeordneten, führt gerade dazu, dass er gar keinen Leseanteil erhält. Obwohl eine Ähnlichkeit zu Leon besteht, da auch er kein Mitspracherecht im Hinblick auf die Organisation und den Vollzug der Gruppenarbeit zustanden bekommt, unterscheiden sich die Positionen der beiden Schüler dennoch voneinander. Leon ist auch in dieser Szene, abgesehen von seiner räumlichen Position, kaum als Gruppenmitglied erkennbar, da er sich weder bemerkbar macht noch von den Mitschüler_innen angesprochen und einbezogen wird, sondern selbstbezogenen Aktivitäten nachgeht. Er scheint für das Geschehen keine Relevanz zu haben, sondern sitzt lediglich als still anwesendes viertes Gruppenmitglied am Rande.⁸

Im Vergleich zur vorangegangenen Szene zeigt sich Mia aktiver im Interaktionsgeschehen. Sie tritt bestimmter und bestimmender neben Alina auf. Ihre steigende Dominanz führt keineswegs zu einem Konflikt mit Alina, die ebenfalls weiter tonangebend ist. Stattdessen zeigen die beiden Mädchen eine Koalition, die keine internen Konflikte zulässt. Die Aussage „...dann lesen nur Mia und ich“ verweist auf eine gewisse Exklusivität dieses gemeinsamen Tuns.

Auch in dieser Szene wird allerdings eine Ironisierung und damit einhergehend Brechung der Situation sichtbar. Beobachtbar wird das an Stilmitteln wie bspw. Lachen, Übertreibung und gespielter Strenge gegenüber Hatif, die alle den unernsten Charakter dieser Szene und insofern ihren Charakter als (Schau-)Spiel andeuten. Durch die starke Ironisierung distanzieren sich die Schülerinnen durchaus von ihrer eigenen Aufführung des ‚Schule Spielens‘ vor der Kamera. Deutlich zeigt sich damit in beiden Szenen der Klasse P aber eine spezifische Bedeutung der Kamera für das Geschehen. Durch die Anwesenheit von Ethnograph_innen hinter der Kamera und die Kamera selbst wird gewissermaßen eine Bühne eröffnet, auf der sich die Schüler_innen zeigen und inszenieren (können).⁹

In dem Spiel ‚Schule Spielen‘, das die Mädchen vor und (in Grenzen auch) mit den Jungen inszenieren, werden für Leon und Hatif legitime Positionen entworfen: Durch die Überprüfung ihrer Aufmerksamkeit und das Abfragen von Inhalten werden sie als Quasi-Schüler adressiert, während Alina und dann auch Mia ihre überlegenen Positionen aufführen und sich komplementär dazu als Quasi-Lehrerinnen inszenieren. Zum Ende der ausgewählten Szene bricht (sich) das Spiel, indem Hatif deutlich macht, dass diese Rollen zu weit getrieben wurden. Er zeigt durch seinen offenen Widerspruch an, dass er nicht weiter vorgeführt werden, sondern lediglich weiter als Zuschauer und Zuhörer fungieren möchte.

3.2 Gruppenarbeit in der Klasse Q

Im Projektunterricht arbeiten die Schüler_innen in Gruppen seit mehreren Wochen an einem Rollenspiel. Dazu sollen Informationen aus geschichtlichen Texten (Arbeitsblatt) herausgefiltert und in das Rollenspiel eingebaut werden. Caro, Hendrik und Elena bilden eine Gruppe und arbeiten weiter an ihrem Rollenspielskript.

3.2.1 Szene 1: Aufgabenerledigung



Abbildung 3: Aufgabenerledigung

Caro (hinten rechts) sitzt über das Arbeitsblatt und ihre Unterlagen gebeugt und ergänzt weitere Sätze auf einem Zettel, der das Skript für das Rollenspiel der Gruppe darstellt. Elena (vorne rechts) ist nahe an Caro herangerückt und schaut mit auf die Zettel, Hendrik (links) rollt mit seinem Stuhl vom Tisch weg. Elena: „Wer sagt denn das jetzt?“ Caro: „Ich.“ Elena: „Das immer noch?“ Caro: „Ja!“ Caro liest nun halblaut den neuen Text des Skripts vor. Währenddessen rollt Hendrik wieder an den Tisch heran. Elena sagt etwas zu Caro, diese reagiert aber nicht. Während Caro weiter aus dem Skript vorliest, fängt Elena an, mit Hendrik Blickkontakt aufzunehmen und legt dabei ihren Kopf vor sich auf den Tisch in ihren gefalteten Oberarmen ab. Hendrik lächelt sie zunächst an und sieht dann an ihr vorbei über den Tisch hinweg.

Die räumliche Anordnung und die Körperhaltungen der Schüler_innen zeigen eine starke Zentrierung am aus der Kameraperspektive hinteren, rechten Tischende. Diese kann als Distanzierung gegenüber der Kamera interpretiert werden, aber auch als Ausdruck einer spezifischen Arbeitsorganisationsform: Mit ihrer vorgebeugten, auf die verschiedenen Zettel ausgerichteten Haltung und ihren schreibenden und lesenden Aktivitäten erscheint Caro als maßgeblich mit der Aufgabenerledigung befasst und dafür verantwortlich. Sie hat alle wichtigen Informationen und Utensilien direkt vor sich gesammelt und zentriert darüber den Gruppenarbeitsprozess bei sich. Über ihr Heranrücken und Hineinschauen in die

Unterlagen bietet sich Elena als Mitdenkende an, die gleichfalls etwas beitragen könnte. Hendriks Position am Tisch und sein Zurückrollen mit dem Stuhl erschwert seine Mitarbeit eher und distanziert ihn deutlicher gegenüber einer potentiell gemeinsamen aufgabenbezogenen Gruppenaktivität. Gleichzeitig kann das Wegrollen auch als Ausdruck von Langeweile oder als Versuch interpretiert werden, die Aufmerksamkeit der Mädchen oder der Kamera zu erlangen. Seine Bewegung vom Gruppentisch weg öffnet den stark bei Caro zentrierten Aktivitätsraum und verweist darauf, dass auch andere Beschäftigungsmöglichkeiten denkbar sind. Die Nachfragen Elenas, die ihr Kooperationsangebot aktualisieren, werden in den kurzen Antworten Caros eher abgewehrt, inhaltlich wie körperlich vermittelt sie den Eindruck, es wäre gut, sie einfach machen zu lassen. Indem Caro anschließend das von ihr Geschriebene halblaut vorliest, stabilisiert sie weiter ihre zentrale Position hinsichtlich der Aufgabenerledigung und adressiert Elena und Hendrik als Zuhörende. Gleichzeitig zeigt sie sich darin auch ihnen gegenüber verpflichtet, insofern sie ihnen Rechenschaft über den Fortschritt des Arbeitsprozesses ablegt. Hendriks Zurückrollen an den Tisch kann dementsprechend als Hinweis interpretiert werden, dass es sich an dieser Stelle für ihn lohnt, zu prüfen, ob seine Mitarbeit nun stärker gefragt ist. Die fehlenden Reaktionen Caros auf Elenas Einwurf festigen dann abermals eine Arbeitsteilung, in der Elena und Hendrik lediglich zeitweilig als Zuhörende adressiert werden, was beiden erlaubt, sich einander zuzuwenden, sich zu entspannen und Caro die maßgebliche Verantwortung für den Arbeitsprozess zu überlassen. Die Praktik einer pragmatischen Arbeitsteilung¹⁰, in der Caro die Gruppenarbeit nicht nur im Sinne der Erledigung, sondern auch im Sinne ihrer späteren Präsentation bei sich monopolisiert, erscheint damit legitimiert.

3.2.2 Szene 2: Ermahnung zur Mitarbeit



Abbildung 4: Ermahnung zur Mitarbeit

Während Caro weiter den Text des Arbeitsblattes vorliest, entfernt sich Hendrik auf seinem Stuhl rollend sehr weit vom Tisch. Erst Elena dann auch Caro schauen zum Nebentisch, an dem

Hendrik das Geburtstagsgeschenk einer Mitschülerin hoch hält. Caro (zu Hendrik umgedreht): „Leute wir müssen jetzt mal ernsthaft arbeiten, wie in den antiken Zeiten.“ Elena geht schnell zu Hendrik und hilft ihm, das Geschenk in eine Tüte zurück zu legen. Als alle wieder am Tisch sitzen, beginnt Caro den Text weiterzuschreiben. Hendrik: „Jetzt schreibst du wieder was und dann kann ich auch abhaun.“ Caro blickt Hendrik daraufhin eindringlich lange und streng an, ohne jedoch ein Wort zu sagen. Elena lacht über diese Szenerie und auch Hendrik schaut Caro lächelnd mit gesenktem Kopf von knapp über der Tischplatte an, bis Caro schließlich wieder den Blick auf das Papier wendet und weiter schreibt.

Die bereits herausgearbeitete pragmatische Arbeitsteilung wird durch Caros Vorlesen weiter stabilisiert, so dass Elena und Hendrik als Zuhörende und potentiell Mitdenkende adressiert werden, während Caro den Gruppenarbeitsprozess verantwortlich vorantreibt. Das abermalige Wegrollen Hendriks lässt sich wiederum als spielerische Distanzierung, Suche nach Aufmerksamkeit, Beitrag zum Amüsement lesen, es wird nun aber räumlich und praktisch erweitert. Im Umwenden Elenas und Caros wird diese bereits bekannte Praktik des Wegrollens nun in Kombination mit der Präsentation des Geschenkes dezidiert als unterhaltsame Aktivität gewürdigt. Caros kollektivierender Appell („wir müssen“) fordert allerdings zur Beendigung dieser Aktivitäten auf und ruft zur legitimen Beschäftigung zurück, wodurch die vorherige Tätigkeit als Ablenkung und in Bezug auf die Aufgabenerledigung unproduktiv ausgewiesen wird. Indem der Appell alle gleichermaßen adressiert, wird sein disziplinierender Gestus abgeschwächt und die Egalität der Beteiligten betont, obwohl die Sprachhandlung des Appellierens diese Egalität zugleich unterwandert. Die eilig von Elena gewährte Hilfe unterstreicht die Einschätzung, Hendriks Aktivitäten seien unproduktiv und folgt gleichzeitig der kollektivierenden Ansprache. Caros Weiterschreiben signalisiert dann das Erreichen der Normalkonstellation. Hendriks an Caro gerichteter Einwand wirkt wie eine Replik auf die vorausgegangene Aufforderung („wir müssen“), die seine Abkömmlichkeit in dieser Normalkonstellation offen thematisiert. Sein Einwand stellt Caros kollektivierende Ansprache in Kombination mit ihrer monopolisierenden Praxis in Frage, bestätigt allerdings durchaus ihren Anspruch, maßgeblich für die Aufgabenerledigung zuständig zu sein. Das Ausbleiben einer verbalen Antwort und die Beantwortung des Einwandes durch einen spielerisch übertriebenen strengen Blick unterstellen, dass Hendrik genau um die Illegitimität seiner Praxis weiß. Elenas beherztes Lachen nimmt der ohnehin spielerisch gebrochenen Konfrontation zudem ihre Brisanz, indem sie das Geschehen als unterhaltsam ausweist. Auch der mit einem Lächeln unterlegte Blick von unten, den Hendrik Caro zuwirft, lässt sich zwar als Unterwerfungsgeste verstehen, verweist aber auch auf eine Angstfreiheit und Komplizenschaft in dieser Konstellation, die keine ‚echte‘ Sanktionierung befürchten lässt. Indem Caro ihren strengen Blick von Hendrik ab- und sich wieder den Arbeitspapieren zuwendet, ratifiziert sie die an sie gerichtete Erwartung und inszeniert sich über die Rückkehr zur Normalkonstellation als besänftigt.

3.3 Kontrastierung der Gruppenarbeitsszenen aus Klasse P und Q

Vergleicht man die Szenen aus Klasse P und Q nun mit dem Fokus darauf, wie die Schüler_innen aufeinander Bezug nehmen und welche *Differenzierungen* un-

ter ihnen in dieser Interaktion sichtbar werden, zeigt sich zunächst, dass in beiden Gruppen relativ deutlich eine auf den unterrichtlich initiierten Arbeitsprozess bezogen aktivere und eine zurückhaltendere Seite auszumachen ist (die sich jeweils auch als geschlechtlich codierte lesen lässt). Eine solche Arbeitsteilung ist nun – das zeigen auch andere Untersuchungen (vgl. exemplarisch: Naujok 2000, Krummheuer 2007, Huf 2007) – in Gruppenarbeitsprozessen keineswegs ungewöhnlich.¹¹ Vielmehr stärken unsere Beobachtungen direkt Breidensteins Befund, dass eher pragmatisch organisierte Gruppenarbeitsprozesse dazu tendieren, „im Kern der Gruppenarbeit ein Arbeitspaar zu installieren und die ‚restlichen‘ Gruppenmitglieder darum herum zu ‚gruppieren‘“ (Breidenstein 2006, S. 152, Hervorh.i.O.) – auch wenn sich in der betrachteten Szene der Klasse Q dieses „Arbeitspaar“ auf nur eine ‚Spezialistin‘ reduziert. Die Differenzierung der Schüler_innen erfolgt in den hier interpretierten Szenen maßgeblich über ihr *unterschiedliches Tun in Relation zur schulischen Anforderung* einer konkreten Aufgabenbearbeitung, wobei sie darin auch Peer- oder Freundschaftsbeziehungen aktualisieren. Das Format Gruppenarbeit erweist sich also auch als Gelegenheit, soziale Beziehungen im Rahmen von Unterricht zu gestalten (vgl. Breidenstein 2006 S. 146) und Freundschaften ‚auszuspielen‘ (im doppelten Sinn von diese ‚in die Waagschale werfen‘ und ‚ausgestalten‘). Auch die Anordnung am Tisch entspricht den komplementären Positionen der Schüler_innen zueinander: nebeneinander sitzen die ‚Aktiveren‘, gegenüber – durchaus auch in räumlicher und körperlicher Distanz zueinander – die ‚Zurückhaltenderen‘.

Die ‚Aktiveren‘ organisieren nicht nur den Arbeitsprozess, sie unterstützen sich auch gegenseitig und bewachen den Arbeitsprozess: Sie disziplinieren ihre Mitschüler und fordern diese zur Arbeit auf oder zumindest zu einer Als-ob-Arbeitshaltung und einem Minimum an demonstrativer ‚Beteiligung‘. Die ‚Zurückhaltenderen‘ folgen diesen Aufrufen eher, widersetzen sich ihnen aber auch zeitweilig, wobei beides situativ legitim zu sein scheint.

Während in den Szenen der Klasse P die Rollen von Quasi-Lehrerinnen und Quasi-Schülern stark ironisiert und überspitzt ausgefüllt werden, worin auch eine Distanzierung von der aufoktroyierten Gruppenkonstellation zum Ausdruck kommen könnte, lässt sich andererseits auch von einer Komplizenschaft im Schauspielcharakter ihrer Komplementär-Positionen sprechen. Indem die Schülerinnen den Arbeitsprozess in ein ‚Schule Spielen‘ überführen, finden sie einen Weg, der formalen Anforderung einer Gruppenarbeit nachzukommen, dabei aber auch ihre Distanz zu den als ‚schwach‘ adressierten Gruppenmitgliedern in Form ihrer ausgespielten Dominanz über diese zum Ausdruck zu bringen. Gleichzeitig sind die Schülerinnen für dieses (Schau-),Spiel‘ auch auf ein rollenkonformes Mitspielen ihrer Gegenüber angewiesen, sonst droht die Inszenierung (und die eingenommene Dominanzposition) zusammen zu brechen.

Ähnliche Momente von Komplizenschaft gibt es auch in den Szenen der Klasse Q. Auch hier erscheinen die Disziplinierungen und die Distanzierungen voneinander freundschaftlich-unernst und als Teil eines unterhaltsamen Spiels, in dem die jeweiligen Positionen für alle selbstverständlich sind. Allerdings gibt es eine stärkere (und von *allen* Beteiligten bestärkte) Tendenz zur Isolierung einer Schülerin als Hauptverantwortliche, die weitgehend allein die Gruppenarbeit erledigt.

Wenn man das Augenmerk darauf richtet, was in beiden Gruppen als richtig und falsch aufgeführt bzw. *als Norm verhandelt* wird, dann verweisen am deutlichsten die spielerischen Disziplinierungen der Schüler_innen untereinander auf die dominante – und ebenso bekannte wie akzeptierte – (*Leistungs-*) *Norm eines*

„guten Schülers“ bzw. einer „guten Schülerin“, die in den Szenen aufgerufen und verhandelt wird. Im Sinne dieser Norm wird untereinander ermahnt zum: beieinander sitzen, sich zuhören, sich angucken, sich füreinander aufmerksam zeigen, sich körperlich der Arbeitsgruppe zuwenden, sich auf den gemeinsamen Gegenstand beziehen usw. In beiden Gruppenkonstellationen geht es vielfach darum, sich entsprechend der schulischen Norm, ein_e aufmerksame_r Schüler_in zu sein, zu zeigen – zumindest im Modus eines *als ob*. Neben dieser leistungs- oder eigentlich (arbeits-)verhaltensbezogenen Norm scheint aber implizit noch eine soziale Norm der *Kollegialität* zu treten, die die Schüler_innen dazu anhält, sich entsprechend miteinander entwickelter Sozialbeziehungen fair und solidarisch zueinander zu verhalten. Im Falle bestehender Sympathien heißt dies, sich eher bestätigend und im Falle bestehender Antipathien nur in begrenztem Maße, nicht offen oder ernsthaft, abwertend zu verhalten und niemanden durch das eigene Handeln ernsthaft in Schwierigkeiten zu bringen. Beide Normen zusammen scheinen das Handeln im Gruppenarbeitsprozess beider Gruppen zu leiten: So wird einerseits die schulische Logik einer Unterscheidung zwischen ‚besser‘ und ‚schlechter‘, ‚brav‘ und ‚ungezogen‘ und das Einspuren der Schüler_innen in entsprechende Positionen wiederholt. Andererseits wird deren Brechung und Verschiebung durch den spielerischen Modus vorgeführt, wenn solche Zuweisungen unter – letztlich auf Kollegialität untereinander verwiesenen – Schüler_innen passieren.

Vor dem Hintergrund dieser geteilten Orientierungen im Gruppenarbeitsprozess fällt als stärkste Differenz in Bezug auf die leitende Handlungslogik die unterschiedliche Gewichtung dieser beiden Normen auf: So scheint in den Szenen der Klasse P die Orientierung an der sozialen Norm der Kollegialität, also der Bestätigung von Allianzen und der Bezähmung der Animositäten, Vorrang gegenüber der leistungsbezogenen Norm der Präsentation als ‚gute Schüler_innen‘ zu haben. Dementsprechend wird der Unterhaltungswert des ‚Schule Spielens‘ hier über eine Orientierung an der Erledigung der Aufgabe selbst gestellt.¹² Folglich wird in den Szenen aus Klasse P stärker der Prozess des gemeinsamen Arbeitens selbst als wichtig markiert, bei dem vor allem die Demonstration von Dominanz und gemeinsamer ‚Geschäftigkeit‘ im Vordergrund zu stehen scheint. Im Unterschied dazu steht in den Szenen der Klasse Q eher die Orientierung an der leistungsbezogenen Norm der Präsentation als ‚gute Schüler_innen‘ gegenüber der sozialen Norm der Kollegialität im Vordergrund. So betont die Monopolisierung der Aufgabenerledigung bei einer Schülerin die zentrale Orientierung auf ein präsentables Endergebnis hin. Die Versuche, alle Gruppenmitglieder in den Prozess einzubeziehen, sie zumindest beschäftigt aussehen zu lassen und sich gemeinsam eine unterhaltsame Zeit zu gestalten, sind diesem Ziel nach- bzw. untergeordnet und werden als in Konkurrenz zur effizienten Aufgabenerledigung stehend markiert.

4 Differenzierung im Modus der Leistungserbringung

Die Interpretation des videographischen Materials unter der Frage, *welche Differenzierungen und Normen* hier eine Rolle spielen, zeigt also zunächst, dass sich in diesen Szenen die Schüler_innen gegenseitig als unterschiedliche adressieren und positionieren, auch wenn sie dafür keine expliziten Kategorisierungen nutzen. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass die Kinder – ebenso wie Ethnograph_innen – sozial kompetent Indizien, die bspw. auf ‚Gender‘, ‚soziale Herkunft‘, ‚ADHS-Diagnose‘ oder ‚Race‘ hindeuten, wahrnehmen, interpretieren und entsprechende Zuschreibungen vornehmen können und sich auf der Basis ihres aggregierten Wissens übereinander zueinander verhalten. Und trotzdem offenbart sich an dieser Stelle – vielleicht auch begünstigt durch unsere analytische (Vor-)Entscheidung, Kontextwissen immer wieder bewusst einzuklammern – eine durchaus nicht neue, aber eben auch keineswegs triviale Beobachtungsschwierigkeit: Es lassen sich zwar relativ unproblematisch Differenzierungspraktiken unter den Schüler_innen rekonstruieren (z.B. wenn Leon streckenweise geradezu als ‚Niemand‘ behandelt wird). Als nicht-institutionalisierte Differenzierungspraktiken¹³ werden sie aber in einer (sozial übersetzten) Form aktualisiert, die es aus unserer Sicht nicht zweifelsfrei möglich macht, die beobachteten Differenzierungsprozesse auf bestimmte Differenzkategorien zu beziehen: Übersetzt finden sich Unterschiede, die die Kinder wahrnehmen und machen, aus unserer Sicht vor allem in a) Verhältnisse der Sympathie bzw. Antipathie oder der sozialen Nähe oder Distanz zueinander und b) in Verhältnisse ihrer Einordnung im schulischen Leistungsdifferenzspektrum, die sich beide in ihrem unterschiedlichen Tun in Bezug auf die gestellten schulischen Anforderungen realisieren. Aber – und darin liegt dann die zentrale *These* unseres Beitrages oder sein primärer Hinweis – darin spiegelt sich nicht nur eine generelle Beobachtungsschwierigkeit, wie sie Bettina Fritzsche und Anja Tervooren (2012, S. 33–35) als typisch für Differenzethnographie ausweisen, sondern es stellt aus unserer Sicht auch die *Reproduktion einer zentralen Logik des Feldes Schule* dar, in dem die hier diskutierten Praktiken situiert sind.¹⁴

Denn bei der eingehenden Betrachtung der einzelnen Konstellationen in den Szenen und gleichzeitiger Ausblendung des Kontextwissens über institutionalisierte Leistungsdifferenzierungen wie bspw. Schulnoten fallen Differenzierungspraktiken der Schüler_innen als unterschiedlich Leistende (sozial übersetzt als ‚Aktivere‘ oder ‚Zurückhaltendere‘, s.o.) auf. Diese Beobachtungen legen nahe, dass sich *die Differenzierungen der Schüler_innen* unter- und zueinander hier im *Modus der schulischen Leistungserbringung* realisieren (und insofern auch und vor allem als Leistungsdifferenzierungen ‚ausgespielt‘ werden). Dies ist zwar wenig überraschend, aber überaus bedeutsam. So geht es im schulischen Unterricht – unbestritten – maßgeblich um (die soziale Konstruktion von) Leistungen: „Es ist ein Charakteristikum der Schule, dass in ihr manche Schüler als leistungsstark und manche als leistungsschwach gekennzeichnet werden“ (Gellert/Hümmer 2008, S. 289). Auch haben ethnographische Untersuchungen zur Leistungsbewertung im Unterricht die Omnipräsenz von Noten im Besonderen und von Bewertungspraktiken im Allgemeinen (vgl. v.a. Breidenstein/Meier/Zarborowski 2012; Kalthoff 2000) offengelegt. Und mit dem ethnomethodologischen Verweis auf das I-R-E-Schema („Initiation-Response-Evaluation“ vgl. Mehan 1979; Lüders 2003)

wurde Leistungsbewertung gerade als zentrales Strukturmoment unterrichtlicher Kommunikation (im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch) ausgewiesen. Die andere Seite der Medaille dieser Omnipräsenz von Leistungsbewertung ist aber, und darauf heben wir an dieser Stelle ab, die *Notwendigkeit von Praktiken der Leistungserbringung auf Seiten der Schüler_innen*.¹⁵

Mit Blick auf die von uns rekonstruierten Praktiken der Differenzierung der Schüler_innen untereinander fällt dann zum einen auf, dass diese Praktiken gerade *gerahmt* sind als solche der Leistungserbringung. Das heißt, was die Schüler_innen in dieser Gruppenarbeitsphase tun, *könnte* – und die bloße Möglichkeit scheint hier ausreichend – jederzeit von einer beobachtenden Lehrkraft als angemessener oder nicht-angemessener Umgang mit der (Leistungs-)Anforderung und insofern als erwünschte oder nicht erbrachte Leistung bewertet werden.¹⁶ Diese Logik einer relativ omnipräsenten Bewertbarkeit des gegenseitigen Handelns, der Einordnung des konkreten Tuns von Schüler_innen und seiner Logik von Leistungsbewertung wenden die Schüler_innen zudem auch *aufeinander* an. Insofern fällt zum anderen auf, wie selbstverständlich sie selbst *im Sinne der (unterrichtlichen) Logik der Leistungsdifferenzierung* aneinander z.B. als ‚Tonangebende‘ oder ‚Abgelenkter‘ anschließen und sich entsprechend zur Ordnung rufen.¹⁷

Zurückkommend auf unsere Ausgangsfrage nach Differenzierungen unter Schüler_innen im individualisierten Sekundarschulunterricht wäre also zu fragen, ob wir es – beobachtend – nicht mit einem mehrfachen Übersetzungsprozess zu tun haben, in dem wahrgenommene und/oder zugeschriebene ‚Differenzen‘ (z.B. in Bezug auf ‚soziale Herkunft‘, ‚Gender‘, ‚Race‘ etc.) sozial gelesen und übersetzt werden (können) in Sympathie-Antipathie- ebenso wie Nähe-Distanz-Verhältnisse unter Schüler_innen. Und weiter scheint es, als ob diese wiederum (vorwiegend) ausgetragen werden im für Unterricht charakteristischen *Modus* der Leistungsdifferenzierung, der eine Konturierung der Schüler_innen als unterschiedlich ‚Leistungsfähige‘, also z.B. ‚Zurückhaltendere‘ und ‚Aktivere‘ in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung, nahelegt. Man könnte hier also – etwas provisorisch – vom Prozess einer *Verpuppung* vielfältiger Differenzierungsmöglichkeiten im Modus der Leistungsdifferenzierung sprechen.

Es ist zwar nicht überraschend, dass im Unterricht Schüler_innen als unterschiedlich ‚Leistungsfähige‘ konturiert werden, aber doch bemerkenswert, wie rege sich die Schüler_innen selbst daran beteiligen (und das gerade ohne dass sie in den betrachteten Szenen explizit zur Beurteilung ihrer Mitschüler_innen aufgerufen wären – vgl. dazu: Breidenstein/Meier/Zarborowski 2012, S. 164 – und eben auch ohne dass sie selbst solche Leistungsbewertungen explizit artikulieren). Und ebenso, als wie dominant sich die Logik der Leistungsdifferenzierung selbst (noch) für solche Situationen erweist, in denen die Schüler_innen (vordergründig) lediglich aufeinander bezogen (unterrichtlich) handeln.

Abschließend ließe sich dann fragen, ob diese Befunde nicht im Blick auf Praktiken unter Schüler_innen bestärken, was Breidenstein, Menzel und Rademacher (2013, S. 138) vor allem anhand begründender Aussagen von Lehrkräften zum individualisierten Unterricht rekonstruiert haben: Dass es ein Wissen um legitime und illegitime Differenzierungslogiken im schulischen Feld gibt, so dass konstante ‚Merkmale‘ wie ein ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚soziale Herkunft‘ nicht unmittelbar zur Besser- bzw. Schlechterstellung von Schüler_innen führen dürfen, während Verweise auf (schulisch) veränderliche ‚Merkmale‘ wie Anstrengungsbereitschaft, Fleiß und Interesse durchaus legitime Referenzen zur Hierarchisierung von Schüler_innen im schulischen Feld darstellen – und vielleicht nicht allein,

wenn Pädagog_innen Schüler_innen differenzieren und hierarchisieren, sondern eben auch wenn dies Schüler_innen untereinander tun.

Anmerkungen

- 1 Eine Frage, die auch Jürgen Budde (2014) kürzlich in einem thematisch wie methodisch ähnlich gelagertem Forschungsprojekt gestellt und auf die damit verbundenen forschungspraktischen Herausforderungen verwiesen hat, ebenso wie vorher bereits in elaborierter Weise Bettina Fritzsche und Anja Tervooren (2012, S. 32–35).
- 2 Das Verbundprojekt wurde von Mitte 2011 bis Ende 2013 im Rahmen der Forschungslinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ vom BMBF gefördert. Für nähere Projektinformationen, auch zu Zielen und weiteren Beteiligten siehe: <http://www.uni-goettingen.de/de/435349.html> (22.9.2015)
- 3 Der methodische Mehrwert einer kameragestützten Ethnographie liegt insbesondere in ihrer Berücksichtigung der situativen Multimodalität. Sowohl die Anordnung von Gegenständen als auch die Positionierung von Personen im (Klassen-)Raum, die körperliche Anordnung sowie Gestik und Mimik und auch verbale Interaktionen können im Interpretationsprozess beliebig häufig angeschaut und entsprechend detailliert berücksichtigt werden.
- 4 Mit dieser Entscheidung, Videosequenzen in szenische Beschreibungen bzw. Geschichten zu überführen, geht sicherlich die methodologische Vorentscheidung einher, die Sequenzialität des beobachteten Geschehens zugunsten seiner Simultanität eher zu privilegieren, weil die ‚Geschichtenförmigkeit‘ solcher Beschreibungen dies in gewisser Weise nahelegt (vgl. auch Reh 2014, S. 33). Gleichwohl ermöglicht das videographische Datenmaterial über das wiederholte Abspielen mit und ohne Ton, in unterschiedlichen Geschwindigkeiten etc. diese Beschreibungen „als Protokolle eines genauen Hinsehens [anzulegen], ohne jedoch den Film als das grundlegende, zentrale Datum zu ersetzen“ (Reh 2014, S. 33, Hervorh. NR/AG) – auch wenn dies hier in der Darstellung unserer Interpretationen vielleicht nicht optimal ‚gezeigt‘ werden kann.
- 5 Projektunterricht bedeutet an dieser Schule, dass gemeinsame Arbeitsphasen stattfinden, in denen unterschiedliche Fachgebiete wie Naturwissenschaften, Geschichte und Politik ebenso wie Mathematik und Deutsch in Projekte einbezogen werden. Als Arbeitsformen dominieren im Projektunterricht meist die Erarbeitung lebensnaher Themen in einer Kleingruppe und die anschließende Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse.
- 6 Ebenso wie die Klassen selbst sind selbstverständlich auch alle angeführten Namen von Schüler_innen anonymisiert worden.
- 7 Mit Hilfe der Punkte (...) wird im Transkript der wörtlichen Rede deutlich gemacht, dass die hier dargestellte Rede nicht unterbrochen, sondern fortgesetzt wird, während zeitgleich von der Sprecherin und anderen Beteiligten auch nichtsprachliche Handlungen ausgeführt werden. Die Unterstreichung verweist im Transkript darauf, dass das jeweilige Wort betonter und/oder lauter gesprochen wird.
- 8 Mit Goffman (2005, S. 45–46) gesprochen changiert die Positionierung von Leon in dieser Sequenz zwischen der legitimierten Teilnehmer-Position des Zuhörers, die er formal eigentlich inne hat, und der nicht-legitimierten Teilnehmer-Position des Lauschers, die ihm hier eher sozial nahegelegt wird.
- 9 Die Kamera verstehen wir in Szenen wie diesen durchaus auch als „Mitspielerin [im Feld]“ (Reh 2014, S. 41) und nicht nur als neutrale Beobachterin. Sie zeigt sich hier als Bestandteil des Feldes und damit als unmittelbar konstitutiv für das beobachtete Geschehen, ohne dass dies aus unserer Sicht die Interpretationen grundsätzlich diskreditiert.

- 10 Die Ausgabe eines einzigen Arbeitsblattes für die Gruppenarbeitsphase begünstigt solche Zentrierungen offenbar und geht ihr als Bedingung bereits voraus.
- 11 Allerdings fällt an diesen Untersuchungen auf, dass ihnen – mindestens implizit – eine normative Perspektive ‚pädagogisch gelungener‘ Gruppenarbeitsprozesse unterlegt ist, wie sie vielleicht in der Unterscheidung Naujoks zwischen „Nebeneinanderarbeiten“, „Helfen“ und „Kollaborieren“ am deutlichsten hervortritt (vgl. Naujok 2000, S. 174–183).
- 12 An dieser Stelle korrespondieren unsere Überlegungen besonders deutlich mit Breidensteins Untersuchung zum „Schülerjob“, den er als „routiniert-pragmatische[n] und auf den Unterhaltungswert der Arbeit bedachte[n] Umgang mit dem ‚Unterricht‘“ (Breidenstein 2006, S. 261, Hervorh. NR/AG) charakterisiert. Unsere Überlegungen unterstreichen die Wichtigkeit der Aspekte „Erledigung“ und „Unterhaltung“, unterscheiden sich aber von Breidensteins Ergebnissen insofern, als wir deren unterschiedliche Gewichtung gegeneinander akzentuieren.
- 13 Der Unterschied wird unmittelbar einsichtig, wenn man sich institutionalisierte Differenzierungs- und Besonderungspraktiken vor Augen führt, wie sie bspw. Ira Schumann (2014) oder Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (in diesem Heft) für Kinder „mit besonderem Förderbedarf“ in der Schule rekonstruieren.
- 14 Ganz ähnlich, wie dies Kalthoff (2006) bereits in Bezug auf die Bedeutung von sozialer Herkunft im Unterricht andeutet, wenn er sagt: „Diese schulische Kommunikation hält sich in der Regel nicht an das Merkmal der sozialen Herkunft; kennzeichnend für sie sind eher die Abwesenheit von Unterscheidungspraktiken und das aktive Vergessenmachen dieser Unterscheidung“ (ebd., S. 115).
- 15 Innerhalb des Projektverbundes hat sich für das Gesamt von einerseits „Praktiken der Aufführung von Leistung bzw. der Selbstdarstellung als eines leistungsstarken Schülers/einer leistungsstarken Schülerin auf der einen Seite und Praktiken der Wertung von Leistung auf der anderen Seite“ (Rabenstein u.a. 2014, S. 138) der Begriff „Leistungsordnung“ (ebd.) etabliert. Es ist offensichtlich, dass wir uns mit unseren Analysen hier im Sinne dieser Unterscheidung lediglich mit ersteren Praktiken der Aufführung von Leistung befassen haben.
- 16 Was auch auf eine andere Erkenntnis aus dem Projekt-Zusammenhang verweist, die Kerstin Rabenstein u.a. (2013, S. 239) als „Verschiebung von Leistung“ in individualisiertem Unterricht gekennzeichnet und ausführlicher beschrieben haben.
- 17 Es wird aber auch deutlich, dass die Berufung auf die Normen ‚guter Schülerschaft‘ unter den Schüler_innen aufgrund fehlender Sanktionierungsmöglichkeiten untereinander keine Aufhebung ihres letztlich egalisierten Verhältnisses zueinander erlaubt: Nur wo sich die Schüler_innen von Schüler_innen disziplinieren lassen, können die Disziplinierungen der Quasi-Lehrerinnen überhaupt wirksam werden; wo sie als übersteigert oder zu weitgehend zurückgewiesen werden, laufen sie ins Leere. Damit erscheint auch ein (zumindest partieller) Rückzug aus der schulischen Anforderungssituation in peer-Konstellationen innerhalb von Unterricht möglich und es finden sich in den von uns betrachteten Szenen durchaus Praktiken, die diese Zonen ausloten.

Literatur

- Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique. Class, codes and control.* London.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur.* Weinheim.
- Breidenstein, G./Meier, M./Zarborowski, K. (2012): *Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung. Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung.* In: Ackermann,

- F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 157–175.
- Breidenstein, G./Menzel, C./Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, J. (Hg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 153–168. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_7
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 133–148. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.133>
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Falkenberg, M./Kalthoff, H. (2008): Das Feld der Bildung. Schulische Institutionen, Schulbevölkerung und gesellschaftliche Integration. In: Willems, H. (Hg.): *Lehr(er)-buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden, S. 797–816. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_15
- Fritzsche, B./Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, R. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 25–40.
- Gellert, U./Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11. Jg., H. 2, S. 288–311. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-008-0019-1>
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Goffman, E. (2005): Redestatus. In: Goffman, E.: *Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen*. (Hg.: H. Knoblauch, C. Leuenberger und B. Schnettler). Konstanz, S. 37–72.
- Hohnschopp, H. (2011): Die Ausgestaltung der neuen Oberschule in Niedersachsen. Der Weg in das Zweisäulensystem. In: *Schulverwaltung Niedersachsen*, 22. Jg., H. 7/8, S. 214–217.
- Huf, C. (2007): Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven von Schulanfängerinnen beim Kooperieren in offenen Unterrichtsarrangements der Grundschule. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden, S. 159–172. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_8
- Jürgens, E. (2005): Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schulen. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster, S. 151–176.
- Kalthoff, H. (2000): "Wunderbar, richtig". Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., H. 3, S. 429–446. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-000-0042-3>
- Kalthoff, H. (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Werner, G. (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz, S. 93–122.
- Kluge, F. (1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 23. Aufl. Berlin, New York.
- Krummheuer, G. (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden, S. 61–83. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_4
- Lüders, M. (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn.

- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge/London. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674420106>
- Naujok, N. (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 352–434.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, H.-C. (Hg.): *Sinnkonstruktionen und Bildungsgang*. Opladen, S. 137–156.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2013): Heterogenisierung. Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: Budde, J. (Hg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 81–98. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_4
- Rabenstein, K./Reh, S./Steinwand, J./Breuer, A. (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 135–154.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Reh, S. (2014): Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung. In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist, S. 30–50.
- Rose, N. (2014): ‚Alle unterschiedlich‘. Heterogenität als neue Normalität. In: Koller, H.-C./Ricken, N./Casale, R. (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn, S. 131–148.
- Schatzki, T. R. (2002): *The site of the social*. Pennsylvania.
- Schumann, I. (2014): ‚Das hat der Stefan alleine gemacht‘. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert-nichtbehindert in einer Grundschule. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 291–307.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hg.) (2014): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld.
- Thon, C. (2014): Individualisierung im Unterricht. Praxishilfen für Lehrer_innen als ‚Anrufungsanleitungen‘. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 155–174.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2010): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden.
- Wiechmann, J. (2009): Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Jg., H. 3, S. 409–429.