

DIE HERSTELLUNG VON (IN-)KOMPETENZ: DOING DIFFERENCE, REPRODUKTION UND SUBVERSION IN SCHULISCHEN LEISTUNGSORDNUNGEN

Bettina Grimmer

Pädagogische Hochschule Zürich

E-Mail: bettina.grimmer@phzh.ch

URL: <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/organisation/personen/mitarbeitendenportraet/?username=bettina.grimmer>

Zitationsvorschlag:

Grimmer, Bettina (2024): Die Herstellung von (In-)Kompetenz: Doing difference, Reproduktion und Subversion in schulischen Leistungsordnungen. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 5 (2). DOI: <https://doi.org/10.26043/GISo.2024.2.2>

Link zum Artikel: <https://doi.org/10.26043/GISo.2024.2.2>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

DIE HERSTELLUNG VON (IN-)KOMPETENZ: DOING DIFFERENCE, REPRODUKTION UND SUBVERSION IN SCHULISCHEN LEISTUNGSORDNUNGEN

Bettina Grimmer

*Der Beitrag zeigt auf Grundlage ethnographischer Daten aus dem Unterricht in einer Schweizer Sekundarschule, wie die Leistungsordnung einer Klasse Zug um Zug hergestellt wird. Bei einem Wettbewerb in einer Lektion Technisches Gestalten werden die Produkte der Schüler*innen als Materialisierung individueller Kompetenz in einen geordneten Handlungszusammenhang gestellt und in Relation zueinander gesetzt. Ich diskutiere, wie Schüler*innen in das schulische doing difference involviert sind, aber auch, unter welchen Bedingungen subversive Praktiken die Leistungsordnung in Frage stellen können. Es wird deutlich, wie sehr Leistungsordnung und Interaktionsordnung verbunden sind und wie stark situative Zwänge auf die Herstellung von (In-)Kompetenz wirken, die letztendlich soziale Ungleichheiten reproduziert.*

Keywords: Leistungspraktiken, Leistungsordnung, doing difference, Interaktionsordnung, Unterrichtsforschung

1. EINLEITUNG

Schulische Leistungen haben biographisch weitreichende Folgen, entscheiden sie doch maßgeblich über den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen. Auf diesem Weg sind Urteile von Lehrpersonen an der Herstellung gesellschaftlicher Ungleichheiten beteiligt. Entsprechend richtet die ethnographische Unterrichtsforschung ihren Blick seit längerer Zeit auf Beurteilungspraktiken (z. B. Kalthoff 1996; Zaborowski et al. 2011; Kalthoff/Dittrich 2016). Sie geht davon aus, dass die Herstellung und Reproduktion von Ungleichheit innerhalb des Bildungssystems einen wichtigen Ausgangspunkt im doing difference (West/Fenstermaker 1995) nimmt. Auch wenn der Begriff der Kompetenz den der Leistung in der Sprache der Bildungspolitik in der Schweiz weitgehend ersetzt hat (vgl. z. B. D-EDK 2016), versteht die ethnographische Unterrichtsforschung Leistung als Kernkategorie des schulischen doing difference: Denn in der Schule wird Leistung hervorgebracht und bewertet – und alle anderen Differenzverhältnisse werden als in irgendeiner Weise auf Leistung bezogen thematisiert (Youdell 2006;

Rabenstein et al. 2013).

Aus praxistheoretischer Perspektive lassen sich die Handlungen, Routinen und Aussagen, die sich um Leistung herum abspielen, als Leistungspraktiken verstehen (z. B. Rabenstein et al. 2015). Mit diesen Praktiken bringen Lehrpersonen und Schüler*innen Leistung gemeinsam hervor. Betrachtet man, wie die verschiedenen Leistungspraktiken zueinander in Beziehung stehen, eröffnet sich der Blick auf eine relationale, jeweils empirisch in einer Klasse vorliegende Leistungsordnung. In den vielfältigen Leistungspraktiken handeln die Teilnehmenden die Leistungsordnung aus, und sie bietet ihnen Orientierung für weitere Praktiken (vgl. Strauss 1978). Diesen Prozess versteht Strauss (1993, 254) als „processual ordering“: eine stetige Aushandlung, die fluide und wandelbare Ordnungen hervorbringt und modifiziert.

Welche Praktiken zur Herstellung einer Leistungsordnung in einer Klasse beitragen, hängt auch vom Unterrichtsetting ab. Im traditionell-lehrpersonenzentrierten Unterricht finden wir Praktiken der Konstruktion von Leistung einer-

seits im Unterrichtsgespräch, das auf die Hervorbringung richtiger Antworten zielt (Kalthoff 2000). Auf diese Weise werden „starke“ und „schwache“ Schüler*innen identifiziert und fortwährend als solche adressiert. Andererseits wird in öffentlichen (Zeugnis-)Notenbesprechungen individuelle Leistung in Form einer Zensur objektiviert und zugleich subjektiviert, indem sie mit der Zuschreibung eines individuellen Leistungsvermögens in Verbindung gebracht wird (Zaborowski et al. 2011). Für den individualisierten Unterricht haben Rabenstein et al. (2015) eine Verschiebung der Leistungspraktiken v. a. in Richtung Individualisierung und Selbständigkeit herausgearbeitet. Auch unterscheiden sich die Praktiken und Differenzierungslinien nach Unterrichtsfach (Rabenstein et al. 2024).

Damit wird deutlich, dass die Leistungsordnung der Klasse auch mit der Interaktionsordnung des Unterrichts verbunden ist. Inwiefern Leistungspraktiken gezeigt und beurteilt werden können, ist in doppelter Hinsicht präfiguriert: Einerseits hat Kalthoff (2000) beobachtet, dass Schüler*innen im Unterrichtsgespräch Fragen auf dem Niveau ihres zugeschriebenen Leistungsvermögens gestellt bekommen. Die Leistungsordnung hat also einen Einfluss auf weitere Leistungspraktiken. Andererseits bestimmt die Interaktionsordnung mit ihrer Zeit-, Rollen- und Aufgabenstruktur (Thiel 2016), von wem wann welche Aktivitäten gefordert sind und in welchem Ausmaß und unter welchen Umständen Leistungen gezeigt werden können.

Vor diesem Hintergrund rekonstruiert der vorliegende Beitrag die Leistungsordnung einer Sekundarklasse im Fach Technisches Gestalten. In einem projektförmig organisierten Unterrichtsetting wie dem Werkunterricht haben die Schüler*innen vielfältige Möglichkeiten, von der Lehrperson ungesteuert miteinander ins Gespräch zu kommen, ihre Leistungen zu kommentieren – und sie erstellen Produkte, zu denen sie in Beziehung treten. Deswegen lässt sich in einem solchen Setting anschaulich zeigen, wie die Schüler*innen an der Konstruktion der klassenspezifischen Leistungsordnung mitwirken oder sie unterlaufen. Zunächst beschreibe ich die Szenerie mit Blick auf einen von seiner Klassenlehrerin als leistungsstark klassifizierten Schüler, dann mit

Blick auf eine Schülerin, die ich in vorherigen Beobachtungssituationen mehrmals als leistungsschwach erlebt habe. Im Anschluss diskutiere ich die Beobachtungen mit Bezug auf die Frage, wie Schüler*innen durch affirmative oder subversive Praktiken an der Herstellung der Leistungsordnung beteiligt sind. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion des doing und undoing difference und der Verbindung von Leistungsordnung, Interaktionsordnung und sozialer Ungleichheit.

2. DIFFERENZORDNUNG AM BEISPIEL EINER SEKUNDARKLASSE

Die Empirie dieses Beitrags basiert auf einem ethnographischen Forschungsprojekt zu Beurteilungspraktiken an Schweizer Sekundarschulen. Die konkrete Unterrichtssituation stammt aus einer Sekundarschule im Kanton Zürich, deren Unterricht ich im Herbst 2023 über einen Zeitraum von fünf Wochen teilnehmend beobachtet habe. Im Fallbeispiel handelt es sich um eine Halbklassse (neun Schüler*innen) einer zweiten Sekundarklasse (8. Klassenstufe) der Abteilungen B und C – also um die als leistungsschwächer selektierten Schüler*innen, die nach dem neunten Schuljahr eine Berufsausbildung anstreben. Die Klasse gilt unter den Lehrpersonen als heterogen; in dieser Halbklassse befinden sich außerdem die als besonders stark und die als besonders schwach klassifizierten Schüler*innen. Die Jugendlichen haben eine dreistündige Lektion im Technischen Gestalten bei der Fachlehrerin Frau Weber, welche die Halbklassse seit knapp drei Monaten in diesem Fach unterrichtet.

Ich habe das Geschehen mit handschriftlichen Notizen festgehalten und im Anschluss Feldnotizen ausformuliert (Emerson et al. 2011). Die Analyse folgte einem offenen Codieren nach der Grounded Theory unter Verwendung der Techniken zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität (Strauss/Corbin 2010). Da hier keine systematische Theorieentwicklung, sondern die Analyse eines einzelnen Falls im Vordergrund stand, habe ich die weiteren Schritte des axialen und selektiven Codierens nicht verfolgt. Ein solches „Zooming In“ (Nicolini 2009) in eine Momentaufnahme hat den Vorteil, dass so sequenziell aufeinander bezogene konkrete Praktiken innerhalb einer Lektion in den Blick genommen werden

können, die sowohl Aussagen über die Leistungsordnung als auch die Interaktionsordnung ermöglichen – ohne den Anspruch zu verfolgen, das ordering über einen längeren Zeitraum zu rekonstruieren. Der Fokus liegt dabei auf der Beobachtung und Beschreibung von Praktiken, die öffentlich, also sichtbar und beobachtbar, sind (Schmidt/Volbers 2011). Trotz dieser Orientierung am Postulat der Beobachtbarkeit (Breidenstein et al. 2020) sind ethnographische Feldnotizen kein rohes Datenmaterial, sondern selbst Interpretationen. Meine Fokussierung auf die beiden Jugendlichen ergab sich aus der Beobachtungssituation heraus – aber sie ist nicht unabhängig von meinem Vorwissen über die Klasse und über die Positionen in der Leistungsordnung, welche der starke Schüler und die schwache Schülerin jeweils einnehmen. Um die Verhältnisse in der Forschung nicht abermals zu reproduzieren, ging es mir bereits in der Beobachtung darum, nicht eindimensional affirmative, sondern auch subversive Leistungspraktiken in den Blick zu nehmen.

2.1 Der Kreiselwettbewerb

Die Klasse ist heute zum ersten Mal in der Holzwerkstatt und soll die Werkzeuge kennenlernen. Außerdem kündigt Frau Weber an:

„Heute macht ihr was Simples. Aber es ist ein Wettkampf. Ihr seid alle allein. Am Ende geht es darum, wer hat den besten Kreisel hergestellt. Wir testen das dann gleichzeitig und schauen, welcher sich am längsten dreht.“ [...] Sie zeigt auf eine Kiste mit Quadraten aus Sperrholz in verschiedenen Größen und Stärken und legt zwei lange, dünne Holzstäbe dazu. „Ihr könnt hier ein Holz auswählen, bohren, sägen und schleifen.“

Frau Weber stimmt die Klasse auf das heutige Programm ein. Nachdem sie die anstehende Aufgabe als simpel, also leicht zu bewältigen, eingeführt hat, rahmt sie sie sogleich als Wettkampf. Die Schüler*innen seien „allein“, sie werden nicht etwa auf Kooperation, sondern auf Konkurrenz eingestimmt. Alle sollen je einen Kreisel herstellen, der dann öffentlich erprobt wird. Der „beste“ ist derjenige, der „sich am längsten dreht“. Dabei gibt sie keine Hinweise,

wie der Kreisel gebaut werden soll. Die Schüler*innen betrachten leicht irritiert und teilweise ratlos das Material. Frau Weber fährt fort:

*„Ihr werdet jetzt eine Reihe von Beobachtungen machen und aus diesen Beobachtungen konstruiert ihr nachher euren eigenen Kreisel. Den, der sich am besten dreht. Dann müsst ihr überlegen, wie ihr es macht. Am Ende geht es darum, dass die Alina einen anderen Kreisel macht als die Maria und sie einen anderen als die Sophie.“ Dann führt Frau Weber uns in einen anderen Raum, wo auf fünf verschiedenen Tischen je drei Kreisel ausliegen, die sich in einem Merkmal unterscheiden. [...] Die Schüler*innen stellen sich in Zweiergruppen um die Tische und probieren die Kreisel aus. Meist dreht sich der Kreisel am längsten, der ein ausgewogenes Verhältnis hat, also Stab weder zu lang noch zu kurz, Teller weder zu hoch noch zu tief, Teller weder zu groß noch zu klein. Außerdem soll die Spitze möglichst spitz und das Gewicht möglichst gering sein.*

Zunächst wird nicht nur wiederum bekräftigt, dass alle sich zum Ziel setzen sollen, „den besten“ Kreisel zu bauen, gleichzeitig sollen alle Kreisel unterschiedlich sein. Woran man sich bei der Konstruktion orientieren sollte, erfahren die Schüler*innen beim Ausprobieren der verschiedenen Kreisel im Nebenraum. Mithilfe eines Arbeitsblatts notieren sie, welche Proportionen am besten funktionieren und gehen dann, mit diesem Wissen ausgestattet, an die Konstruktion ihrer Kreisel.

2.2 Herstellung von Kompetenz: Liam

Im Folgenden beschreibe ich die Lektion mit Blick auf Liam. Zu Beginn der Lektion saßen die Schüler*innen um einen Tisch, auf dem verschiedene Werkzeuge zu benennen waren. Liam konnte sein großes Wissen über Werkzeuge zeigen; er meldete sich häufig zu Wort und wenn die gefragte Person ein Werkzeug nicht benennen konnte, war er mehrmals der Einzige, der die richtige Bezeichnung kannte. Nun stehe ich mit Frau Weber vorne, während die Schüler*innen in Zweiergruppen die Kreisel ausprobieren:

Liam und Teresa sind als Erste mit dem Testen aller Kreisel und dem Notieren der Beobachtungen fertig. Liam stellt sich vor Frau Weber, Teresa steht etwas versetzt neben ihm. „Hast du alle Informationen?“, fragt Frau Weber ihn. „Ja“, sagt Liam. „Und, gewinnst du?“ Liam lächelt. „Selbstverständlich“, sagt er. Frau Weber sagt, wer fertig ist, darf zurückgehen in den anderen Raum.

Diese kurze Situation wirkt auf den ersten Blick wenig bemerkenswert: Die erste Schüler*innen-gruppe, die fertig ist, geht nach vorne zur Lehrerin und erwartet weitere Anweisungen, die sie auch erhält, nachdem die Lehrerin sich versichert hat, dass die Aufgabe vollständig erledigt wurde. Dabei spricht sie den Schüler an, der näher bei ihr steht und sich ihr direkt zuwendet. Indem sich Liam jedoch so präsent vor der Lehrerin positioniert, macht er auf sich aufmerksam und signalisiert, der Schnellste zu sein. Überraschenderweise adressiert Frau Weber Liam nicht als Stellvertreter seiner Gruppe, sondern spricht ihn als Individuum an. Um Teresa geht es gerade nicht. Man kann dies als erneuten Hinweis darauf deuten, dass es sich hier um keine Gruppenarbeit, sondern einen Wettbewerb handelt. Theoretisch wäre diese Situation mit jeder Schülerin oder jedem Schüler der Klasse denkbar gewesen – jedenfalls, wenn sie oder er als Erste*r fertig gewesen wäre. Tatsächlich ist es aber eben Liam, der hier fast schon auf seinen Sieg eingeschworen wird. Höflich, aber keineswegs bescheiden nimmt Liam diese Deutung an. Für ihn scheint klar zu sein, dass er Erfolg haben wird. Anschließend bauen alle Schüler*innen ihre Kreisel. Maria ist als Erste fertig. Stab und Teller sind ineinandergesteckt und müssen nur noch verleimt werden.

Frau Weber legt einige Permanentmarker in blau, rot und grün auf einen Tisch. „Wenn ihr möchtet, könnt ihr euren Kreisel noch anfärben“, sagt sie und verlässt den Raum, weil sie noch schwarze Stifte finden möchte. „Sie?“, ruft Maria ihr hinterher, aber Frau Weber hört sie nicht. Zwei weitere Schüler kommen mit ihren fertigen Kreiseln zum Tisch mit den Stiften, darunter Liam. Maria wendet sich an Liam und fragt ihn: „Was heißt anfärben? Anmalen?“ „Ja“, sagt Liam. „Soll ich den jetzt anmalen?“, fragt sie mit Blick auf ihren Kreisel in der Hand. Vielleicht, sagt

Liam, und meint, dass sie auch auf dem Stab die Höhe markieren könnte, wo der Teller sitzen muss. Da kommt Frau Weber zurück, es gibt leider keine schwarzen Marker. Maria fragt sie, ob sie ihren Kreisel jetzt anmalen soll und Frau Weber bejaht. Maria malt. Liam tut es ihr nach.

Frau Webers Anweisung, den Kreisel „anzufärben“, ist für Maria unverständlich. Da Maria Frau Weber nicht fragen kann, wendet sie sich an Liam, der damit als Experte angesprochen wird, der unbekannte Ausdrücke in der Sprache der Lehrpersonen kennt. Offensichtlich ist dies aber nicht der Fall, jedenfalls ist auch Liam nicht sicher. Anstatt dies aber einzuräumen und sich damit gemeinsam mit Maria zur Unwissenheit zu bekennen, lässt er seine Antwort vage und gibt ihr einen weiteren Auftrag zur Verwendung des Filzstifts. Damit behauptet er seine Rolle als Experte, der mehr weiß als die anderen Schüler*innen und entsprechend Ratschläge erteilen kann. Als Maria bei der Lehrerin den Auftrag klärt, profitiert er davon, indem er den Auftrag jetzt auch richtig ausführen kann, ohne preisgeben zu müssen, ihn auf Anhieb ebenfalls nicht richtig verstanden zu haben. Als alle Kreisel bemalt, geleimt und zum Trocknen abgelegt sind, teilt Frau Weber die Klasse in zwei Gruppen ein: „Mädchen gegen Jungen“. Sie fragt die Namen der Werkzeuge ab, die sie zu Beginn der Stunde kennengelernt haben.

Frau Weber geht herum und hält Werkzeuge hoch, man darf einfach reinrufen. Sie macht an der Tafel für jede richtige Antwort einen Strich bei der jeweiligen Gruppe. Liam ist meistens der Schnellste, es steht 5 zu 2. Frau Weber stellt fest: „Das weiß alles der Liam. Jetzt machen wir mal, dass der Liam nichts sagt, mal sehen, ob ihr dann immer noch so stark seid.“ Liam schweigt nun, aber auch jetzt sind die Jungs öfter schneller. Frau Weber überlegt. „Die Mädchen können noch aufholen“, sagt sie dann und zählt kurz die Striche an der Tafel. Es sind vier Punkte Differenz. „Es gibt noch fünf Fragen.“ Liam macht plötzlich wieder mit. Einmal sind alle gleich schnell, alles andere weiß Liam. Ein Mädchen protestiert, dass er wieder mitmacht. „Also gut“, sagt Frau Weber, „die Jungen haben gewonnen. Herzlichen Glückwunsch!“

Auch dieses kurze Beurteilungsszenario ist als Wettbewerb angelegt. Diesmal treten zwei Gruppen gegeneinander an, die nicht etwa ausgezählt, sondern qua Geschlecht zugeteilt werden. Hier reproduziert sich – wenig überraschend – die Szene am Anfang der Lektion: Liam, der die meisten Werkzeuge schon kannte, kann sie nun wieder meist am schnellsten benennen. Frau Weber versucht, dieses Problem zu lösen, indem sie nach einer Weile Liam aus dem Rennen nimmt. Er ist außer Konkurrenz und darf nicht mehr mitmachen. Damit stabilisiert sie abermals seinen Sonderstatus als besonders kompetenter Schüler, der sich von den anderen deutlich unterscheidet. Diese Maßnahme führt aber nicht zu dem gewünschten Ergebnis, dass sich die Punktedifferenz verkleinert. Das Spiel wird erneut unterbrochen, Frau Weber zählt die Striche, um so viele Fragen zu stellen, dass „die Mädchen“ noch gewinnen können, sofern sie alle Fragen als Erste korrekt beantworten. Diese erneute Zäsur nimmt Liam zum Anlass, seinen schweigenden Sonderstatus als aufgehoben zu betrachten und sich wieder am Spiel zu beteiligen. Frau Weber nimmt es hin und zählt Liams Antworten wieder für „die Jungen“. Ein Mädchen protestiert, denn die Chance ihrer Gruppe auf den Sieg wird dadurch weiter verringert. Wieder wird Liam damit zum Experten erhoben, gegen den anzutreten als ungerecht empfunden wird. Frau Weber geht darauf allerdings nicht ein und beendet das Spiel rasch. Kurz vor Ende der Lektion geht es endlich in den anderen Raum zum Kreiselwettbewerb. Alle stehen um einen großen Tisch und drehen auf Frau Webers Kommando gleichzeitig ihre Kreisel an.

In der ersten Runde sind als Letztes die Kreisel von Alina, Liam und Sophie im Rennen. Als Erster fällt Alinas Kreisel um, dann Liams – Sophie gewinnt. Frau Weber notiert die Namen und macht Striche dazu, einen für den dritten, zwei für den zweiten und drei für den ersten Platz. Zuerst schreibt sie Sophie auf und gibt ihr drei Striche, dann Alina und gibt ihr einen Strich. „Ich war aber besser als Alina!“, ruft Liam. „Liam, entspann dich, wir wissen, dass du besser bist als ich“, sagt Alina genervt.

Zu Beginn der Stunde hatte Frau Weber einen Wettbewerb angekündigt, bei dem „der beste“

Kreisel gewinne. Damit wird der Kreisel zur Materialisierung individueller Kompetenz – einer Verbindung aus Wissen und Können: Das Wissen der Jugendlichen über die richtigen Proportionen und ihr Können im Umgang mit Material und Werkzeug vergegenständlicht sich in ihrem Produkt. Was „der Beste“ bedeutet, scheint klar definiert zu sein: Es geht um die Funktionalität und weder ein akkurat glatt geschliffener Teller noch eine schöne Bemalung spielen dabei eine Rolle. Tatsächlich beinhaltet die Aufgabenstellung aber mehr: Um im Wettbewerb zu bestehen, muss nicht nur der Kreisel gut konstruiert sein – es erfordert auch entsprechendes Geschick, ihn so anzudrehen, dass er sich lange dreht. Diese Kompetenzdimension wird weder in der Lektion noch im Wettbewerb selbst thematisiert. Damit ist der Kreisel auf unklare und unausgesprochene Art an seine*n Konstrukteur*in gebunden. Das Glück des richtigen Andrehens soll wohl dadurch minimiert werden, dass es fünf Durchgänge gibt. Das Geschick des richtigen Andrehens dagegen wird nicht problematisiert.

Liam zeigt sich nun irritiert darüber, dass Frau Weber nach dem Namen der Siegerin den Namen der Drittplatzierten auf ihre Liste schreibt, und interveniert. Sein Ausruf „Ich war aber besser als Alina!“ zeigt nicht nur seinen Ehrgeiz, den Wettbewerb zu gewinnen. Sein Kreisel hat sich länger gedreht als der von Alina. Daraus macht er, der Logik des Wettbewerbs entsprechend, „besser“. Aber nicht sein Kreisel war besser, sondern er selbst („ich“). Damit identifiziert Liam sich mit seinem Kreisel und schreibt dessen Leistung sich selbst zu: Er stellt sich selbst als kompetenter Wettbewerbsteilnehmer dar. Dies veranlasst Alina zu einem Seitenhieb. Ihre Aufforderung, sich zu entspannen, attestiert ihm einerseits einen unangemessenen Ehrgeiz und zugleich mangelnde Souveränität, indem er das Offensichtliche aussprechen muss. Das generalisierende Wir könnte darüber hinaus andeuten, dass Liam nicht nur von ihr, sondern von der Klasse als nerviger Besserwisser wahrgenommen wird. Andererseits erkennt sie die Deutung von Liams großer Kompetenz an – sie resignifiziert und stabilisiert sie also zugleich.

2.3 Herstellung von Inkompetenz? Madeleine

Anders als für Liam stellt sich die Lektion um den Kreiselwettbewerb für Madeleine dar. Sie hat sich am Werkzeugraten zu Beginn nicht aktiv beteiligt und als sie gefragt wurde, waren die gängigen Werkzeuge bereits benannt, sodass sie keine richtige Antwort liefern konnte. Im weiteren Verlauf der Lektion trat sie nicht mehr klassenöffentlich in Erscheinung. Nach und nach werden die Schüler*innen fertig mit ihren Kreiseln und zeigen sie Frau Weber, die die Kreisel stets lobt und die Schüler*innen auffordert, sie noch zu bemalen.

Nach einer Weile, einige sind noch an der Arbeit, kommt Madeleine nach vorne und zeigt ihren Kreisel Frau Weber. „Das sieht schön aus, Madeleine“, sagt sie. Und fragt, mit Blick auf die Spitze: „Ist es spitz genug?“ Madeleine sieht sie fragend an und sagt nichts. Frau Weber zuckt mit den Schultern. „Ich habe keine Ahnung“, sagt sie, „du bist die Chefin. Er muss halt gewinnen.“

Frau Webers Kommentar „Das sieht schön aus“ in Verbindung mit der namentlichen Ansprache lässt sich zunächst als deutliches Lob verstehen: Madeleines „gute“ Arbeit materialisiert sich zu einem „schönen“ Kreisel. Damit ist über seine Funktionalität, um die es im Wettbewerb ja gehen soll, aber noch nichts gesagt. Und in der Tat relativiert Frau Weber ihr Lob mit ihrer nächsten Aussage: Indem sie fragt, ob die Spitze spitz genug sei (schließlich war dies eines der beobachteten Kriterien: Je spitzer, desto länger dreht sich der Kreisel.), äußert sie Zweifel an seiner Funktionalität.

Madeleines fragender Blick weist darauf hin, dass sie Frau Webers Frage als Kritik verstanden hat. Offensichtlich erwartet sie nun die Aufforderung, ihren Kreisel spitzer zu machen. Damit würde Frau Weber allerdings gegen die Aufgabenstellung verstoßen, geht es doch darum, die optimale Form eines Kreisels selbst herauszufinden. Deswegen gibt sie sich unwissend: Sie zuckt mit den Schultern und ernennt Madeleine zur „Chefin“. Damit gibt sie vor, das hierarchische Verhältnis zwischen beiden umzudrehen und damit die Interaktionsordnung zu verändern. Sie ist nicht die Autoritätsperson, die Anweisungen

gibt – es gilt für Madeleine, selbstständig zu arbeiten. Dass die Modifikation der Interaktionsordnung im Vergleich zum gewohnt „klassischen“ Unterrichtsetting nur angedeutet ist, zeigt sich allerdings an mehreren Stellen. Frau Weber behält nämlich ihre Autorität: Sie ist diejenige, die das Produkt absegnen soll, die lobt und in Form einer Nachfrage implizit Kritik übt. Dazu kommt, dass sie erneut die Spielregeln definiert, indem sie fordert: „Er muss halt gewinnen.“ Was möglicherweise als Ansporn intendiert ist, den Kreisel noch zu verbessern, kommt für Madeleine jedoch gar nicht in Betracht:

*„Er gewinnt sowieso nicht“, sagt Madeleine leise. „Warum nicht?“, fragt Frau Weber. „Weil er nicht so gut ist.“ „Dann musst du ihn halt noch tunen“, sagt Frau Weber unbekümmert. Madeleine steht stumm da. „Möchtest du ihn noch anfärben?“, fragt Frau Weber mit Blick auf den Tisch, an dem ein paar Schüler*innen ihre Kreisel bemalen. „Nein“, sagt Madeleine, „schon gut“. Sie dreht sich um, schaut den anderen zu, wie sie ihre Kreisel testen, und beginnt zögerlich, ihren ebenfalls auszuprobieren.*

Madeleine gibt sich überzeugt davon, dass ihr Kreisel den Wettbewerb nicht gewinnen wird. Damit nimmt sie eine Gegenposition zu Liam ein, der davon ausgeht, dass er den Wettbewerb „selbstverständlich“ gewinnt. Beide übernehmen dabei jeweils die Formulierung der Lehrerin. Während sie Liam als Person adressiert hat („gewinnst du?“), ist es bei Madeleine der Kreisel („er muss halt gewinnen“) und nicht sie als Person. Während sich Liam als Gewinnertyp identifiziert, nimmt Madeleine eine distanzierte Haltung gegenüber ihrem Kreisel ein: Es ist ein Nicht-Gewinner-Kreisel und sie ist in den Prozess nicht erkennbar involviert. Auch wenn der Kreisel ebenso wie der Liams ihre Kompetenz materialisiert, steht er nun für sich. Nicht Madeleine, sondern ihr Kreisel wird den Wettbewerb nicht gewinnen. Indem Madeleine ihre Überzeugung leise hervorbringt, zeigt sie eine angemessene Demut diesem Umstand gegenüber. Sie erkennt damit die Interaktionsordnung des Wettbewerbs an und räumt ein, dass das Verlieren eine unangenehme Erfahrung ist, die sie gerne vermeiden und nicht etwa absichtlich evozieren würde. Sie

gibt sich nicht als Rebellin, sondern als nicht erfolgreiche Schülerin, die diesen Umstand bedauert.

Frau Weber möchte nun wissen, wie Madeleine zu dieser Einschätzung gelangt. Anstelle einer sachlichen Begründung, die mit den physikalischen Eigenschaften des Kreisels argumentiert, führt Madeleine lediglich die globale Aussage an, dass er „nicht so gut“ sei. Sie hält ihn nicht für schlecht, aber eben für nicht so gut – das bedeutet, es gibt andere Kreisel, die besser sind. Warum sie ihren Kiesel so einschätzt, benennt Madeleine nicht. Es ist möglich, dass sie hier auf ihr Erfahrungswissen zurückgreift, da sie in der Vergangenheit bereits häufig erlebt hat, dass ihre schulischen Leistungen und Produkte als nicht gut bzw. nicht so gut wie die ihrer Mitschüler*innen beurteilt wurden. Es ist auch möglich, dass sie durch die implizite Kritik der Lehrerin an der Spitze zu ihrer Einschätzung gelangt. Wenn Madeleine nicht benennt, warum ihr Kiesel „nicht so gut“ ist, kann man jedenfalls davon ausgehen, dass sie auch nicht weiß, wie sie ihn konkret verbessern könnte. Außer dem kurzen Hinweis auf die Spitze, den sie am Anfang gegeben hat, bietet Frau Weber (neben dem Vorschlag zum Anfärben, was im Wettbewerb ja keine Rolle spielt) hier auch keine weiteren Ratschläge an. So bekümmert Madeleine ihre Einschätzung vorbringt, so unbekümmert antwortet Frau Weber: „Dann musst du ihn halt noch tunen.“ Damit erhebt sie Madeleine abermals zur Expertin und unterstellt ihr, über das entsprechende Wissen zu verfügen. Ebenso wenig wie Madeleine thematisiert sie die genauen Eigenschaften des Kreisels. Insofern ist nicht erstaunlich, dass Madeleine einfach weiter auf einen Ratschlag oder eine Anweisung wartet. Denn Frau Weber hätte ja auch sagen können „ich glaube schon, dass er gewinnen kann“ oder „dein Kiesel ist gut so“. Dass sie dies nicht tut und stattdessen Madeleine zum „Tunen“ auffordert, zeigt gerade, dass sie mit Madeleines Kiesel nicht zufrieden ist und bestärkt Madeleine in der Deutung, einen nicht so guten Kiesel gebaut zu haben. Durch die unspezifische Aufforderung, ihn noch zu verbessern, erhält sie die Illusion aufrecht, dass der nicht so gute Kiesel noch gut werden kann, wenn Madeleine weiter an ihm arbeitet. Es bleibt aber eine Illusion, weil bis auf einen halb zurückgenommenen Hinweis

auf die Spitze nicht klar wird, wie er verbessert werden könnte.

Nachdem Madeleine in der geschilderten Situation nicht an die Arbeit geht, sondern offenbar ratlos stehen bleibt, fragt Frau Weber, ob sie den Kiesel noch bemalen möchte. Madeleine verneint (sie ist die einzige der Klasse, die ihren Kiesel nicht bemalt) und erfüllt damit eine weitere Erwartung nicht. Erstens nimmt sie die implizite Aufforderung nicht an, weiter an der Spitze zu feilen. Zweitens beginnt sie auch nicht, ihren Kiesel anderweitig zu „tunen“. Drittens lehnt sie auch die als Angebot formulierte Aufforderung ab, den Kiesel zu bemalen. Damit nimmt sie ihren Kiesel hin, wie er ist. Indem sie ihn nicht bemalt und keine weitere Arbeit in ihn investiert, distanziert sie sich von ihm. Ihr „schon gut“ weist wiederum darauf hin, dass sie diese Ablehnung nicht als allgemeine Ablehnung der Interaktionsordnung versteht und für die Angebote der Lehrerin fast eine Art Dank ausspricht. Sie wird nun mit einem Kiesel ins Rennen gehen, der „so-wieso“ nicht gewinnen wird. Trotz dieser scheinbar aussichtslosen Situation und der Distanzierung, keine weitere Arbeit in das Objekt zu stecken, beginnt Madeleine nach einem kurzen Zögern das Testen des Kreisels. Obwohl sie nicht an einen Sieg zu glauben scheint, nimmt sie am Wettbewerb teil und investiert weiterhin ein Minimum an Vorbereitungsaufwand dafür. Schließlich startet der Kieselwettbewerb:

Die erste Runde beginnt. Madeleine dreht ihren Kiesel, er eiert etwas und neigt sich. Ehe er zum Liegen kommt, nimmt sie ihn schnell in die Hand und murmelt etwas wie „das wird sowieso nichts“. Das geht die ersten drei Runden so, jedes Mal dreht sie den Kiesel an, er läuft etwas unruhig und sie nimmt ihn nach wenigen Sekunden mit einer schnellen Bewegung wieder in die Hand.

In den ersten drei Runden des Wettbewerbs geschieht das, was Madeleine vorhergesehen hat. Nach jedem Andrehen kommt der Kiesel nicht richtig in Schwung. Anstatt zu warten, bis er jeweils umkippt, nimmt Madeleine ihn voreilig wieder in die Hand. Damit gibt sie ihrem Kiesel einerseits gar nicht die Chance, zu gewinnen. Andererseits geht sie von dieser Möglichkeit auch nicht aus. Sie lässt ihren Kiesel aber auch

nicht verlieren, sondern nimmt ihn aktiv aus dem Rennen: Sie ist diejenige, die darüber bestimmt, wie lange ihr Kreisel im Rennen bleibt. Damit fällt sie in zweierlei Hinsicht aus dem Rahmen. Erstens ist ihr Kreisel als Einziger nicht bemalt, zweitens ist sie die Einzige, die ihn jeweils aus dem Wettbewerb entfernt, bevor er von selbst zum Liegen kommt. Wenn ihr Kreisel schon nicht das Zeug hat, zu gewinnen, bewahrt sich Madeleine auf diese Weise immerhin die Souveränität, diesen Umstand selbst einzuschätzen. Dann ändert sie jedoch ihr Verhalten:

In der dritten Runde dreht Madeleine ihren Kreisel, den sie nach dem Start bereits wieder ein-kassiert hatte, ein zweites Mal an. Er läuft jetzt gut, aber niemand beachtet ihn, es war ja nicht mit den Regeln. In der vierten Runde lässt Madeleine ihren Kreisel regulär laufen und er dreht sich ebenfalls bis fast zum Ende mit. Frau Weber beachtet nur die anderen, die noch im Rennen sind: Sophie, Alina, Liam und Daniele. Liam ist draußen. Als nächster fällt Danieles Kreisel um, dann Alinas, schließlich Madeleines und als letztes Sophies. Frau Weber trägt für Daniele einen, für Alina zwei und für Sophie drei Punkte ein. Madeleines Kreisel hat sie übersehen. „Aber ich war Zweite“, protestiert Madeleine und blickt sich hilf-suchend um. Niemand reagiert darauf, auch nicht Frau Weber. Sie kündigt die letzte Runde an.

Indem Madeleine ihren Kreisel nun in der laufenden Runde andreht, verstößt sie gegen die Regeln des Wettbewerbs. Denn ihr Kreisel hat jetzt deutlich bessere Chancen, sich länger zu drehen als die anderen. Er ist außer Konkurrenz. Niemand nimmt von diesem Regelbruch Notiz. Madeleine lässt ihn laufen und er läuft gut. Ohne den Druck des Wettbewerbs scheint sie ihrem Kreisel nun doch eine Chance geben zu können. Die Klasse und die Lehrerin reagieren auf diese Störung der Ordnung, indem sie sie übersehen und den Blick auf das eigentliche Geschehen richten, so als würde sich Madeleine nur am Spielfeldrand warmlaufen. Madeleine scheint dadurch Vertrauen in ihren Kreisel zu bekommen und lässt ihn in der vierten Runde nach dem ordnungsgemäßen Start mitlaufen. Für Frau Weber und die anderen scheint er jedoch weiterhin außer Konkurrenz zu laufen, denn Frau Weber nimmt ihn nicht wahr. Anscheinend ist für sie

nicht im Rahmen des Denkbaren, dass Madeleines Kreisel unter den Besten sein kann. Sie konzentriert sich auf die bisher erfolgreichen Kreisel und verteilt die Punkte unter den üblichen Rundensieger*innen. In ihrem Protest behauptet sich Madeleine nun, wie zuvor Liam, ebenfalls als kompetente Schülerin, die sich durch ihren Kreisel repräsentieren lässt. Doch ihre Kritik verhallt, niemand nimmt davon Notiz. Frau Weber scheint den Einwand nicht gehört zu haben und auch Liam und Alina, die jeweils neben Madeleine stehen und ihn eigentlich gehört haben müssten, ignorieren Madeleine.

In der letzten Runde drehen sich wieder die Kreisel von Madeleine, Liam, Alina und Sophie am längsten. Liams fällt als erster um. „Dritter Platz Liam“, sagt Frau Weber und gibt ihm einen Strich. Aber Madeleines Kreisel läuft noch, sie protestiert, während ihr Kreisel gerade umkippt, und diesmal sieht es Frau Weber: „Nein. Madeleine, dritter Platz“, korrigiert sie sich. „Ja, und vorhin war ich übrigens Zweite“, sagt Madeleine etwas unfreundlich. Frau Weber reagiert nicht, sondern schreibt „Madlen“ auf und gibt ihr einen Strich für den dritten Platz. „Und dann auch noch falsch geschrieben, mal wieder“, beschwert sich Madeleine, aber Frau Weber hat wohl beides nicht gehört. Gebannt verfolgen alle das Rennen zwischen Sophie und Alina, das Sophie schließlich macht. Frau Weber zählt die Punkte aus und erklärt Sophie zur Gesamtsiegerin. „Und so ein tolles Muster hat dein Kreisel auch“, schwärmt Frau Weber.

Obwohl Madeleine von allen ignoriert wurde, macht sie auch in der letzten Runde regulär mit. Und auch diesmal findet sie zunächst nicht die Beachtung der Lehrerin, die Liam als Viertplatzierten zum Drittplatzierten erklärt. Doch diesmal hat Madeleine mit ihrer Intervention Erfolg: Frau Weber korrigiert sich und nimmt sie in die Bestenliste auf. Nun, da sie die Aufmerksamkeit der Lehrerin hat, versucht Madeleine, immer noch mit Empörung, auch das Ergebnis der vorherigen Runde zu korrigieren. Doch hier wird sie schon wieder überhört, Frau Weber ist bereits vertieft ins Aufschreiben des Namens. Auch diesmal steht Madeleine niemand bei. Dass Frau Weber ihren Namen falsch schreibt, scheint für Madeleine ein weiteres Verkennen ihrer Person zu sein.

Ihr von der deutschen Schreibweise abweichender Name (was auch für ihren Nachnamen gilt) bildet hier die Grundlage für ein migrantisierendes Othing. Madeleine gibt sich nun zwar als kompetente Wettbewerbsteilnehmerin, aber ihre Resultate werden gleich in mehrfacher Hinsicht falsch festgehalten. Auch eine weitere Beschwerde wird nicht gehört. Als die Siegerin feststeht, lobt die Lehrerin deren Kreisel. Dabei thematisiert sie gerade nicht dessen Funktionalität, die er ja bereits unter Beweis gestellt hat, sondern sein „tolles Muster“. Dies war für den Wettbewerb zwar unwesentlich und Frau Weber hatte die Möglichkeit des Bemalens als freiwilliges Angebot gerahmt, nun scheint es aber dennoch relevant zu sein, dass der „beste“ Kreisel auch schön ist. Sophie hat nicht nur den „besten“ Kreisel gebaut, sie hat sich auch noch bemüht, ihn kreativ zu verzieren.

3. DISKUSSION: LEISTUNGSPRAKTIKEN ZWISCHEN AFFIRMATION UND SUBVERSION

Zur Analyse von Leistungspraktiken im Unterricht haben Rabenstein et al. (2015) eine Heuristik vorgeschlagen, die Praktiken der Aufgabenstellung, der Aufführung und der Bewertung analytisch voneinander trennt. Betrachtet man die Praktiken der Aufgabenstellung im hier diskutierten Fallbeispiel, fällt auf, dass sowohl der Kreiselwettbewerb als auch das Werkzeugquiz kompetitiv angelegt sind und dadurch die soziale Vergleichsnorm der Klasse zum Ausgangspunkt nehmen. Aus didaktischer Sicht geht es beim Kreiselwettbewerb darum, Kreisel mit verschiedenen Proportionen auszuprobieren, daraus Gesetzmäßigkeiten über optimale Proportionen eines Kreisels abzuleiten, einen eigenen Kreisel zu konstruieren und dabei verschiedene Werkzeuge kennen und beherrschen zu lernen. Der Kreisel als Produkt wird damit zur Materialisierung individueller Leistung und Kompetenz – was gerade bei dieser projektförmigen Lektion zusammenfällt. Beim Werkzeugquiz geht es darum, die zu Beginn der Stunde eingeführten Werkzeuge schnell benennen zu können. Die Praktiken der Aufführung umfassen beim Kreiselwettbewerb einerseits den eigentlichen Wettbewerb, der sich aus der expliziten Anforderung „guter Kreisel“ und der impliziten Anforderung „gutes Andrehen“ zusammensetzt. Andererseits geht es auch darum, zu zeigen, dass

man arbeitet, dass man (schnell) fertig ist, dass man einen schönen Kreisel hat, dass man ihn testet und allenfalls verbessert und ihn schließlich verziert. Es wird also nicht nur die Kreiselkompetenz getestet, sondern darüber hinaus das Befolgen schulischer Normen und Regeln in Verbindung mit Leistungs- und Wettbewerbsorientierung.

Bei den Praktiken der Bewertung hält sich die Lehrerin explizit zurück, schließlich sollen sich die Kreisel im Wettbewerb bewähren. Ähnlich wie im individualisierten Unterricht scheint hier die Selbstständigkeit der Schüler*innen eine wesentliche Norm zu sein (vgl. Steinwand et al. 2018) – eine Norm, der Madeleine nicht genügend entspricht. Dabei werden die Schüler*innen als Expert*innen adressiert, welche die wesentlichen Entscheidungen selbst treffen. Andererseits bleibt die Lehrerin durch die Rahmung der Situation und wiederkehrendes Lob als Zeremonienmeisterin präsent und gibt, wie bei Madeleine, implizite Hinweise zur Verbesserung im Herstellungsprozess. Diese brüchige Konstellation einer angedeuteten Übertragung des Expert*innenstatus an die Schüler*innen, die deutlich vom bekannten Initiation-Response-Evaluation-Schema des Unterrichtsgesprächs (Mehan 1979) abweicht und dennoch nicht auf lehrpersonenseitige Kommentierung verzichtet, scheint Madeleine zu verunsichern, eröffnet ihr aber auch Räume, mit den Leistungspraktiken subversiv umzugehen.

Zunächst sieht es so aus, als würde sie mit dem Antizipieren des Abschneidens ihres nicht so guten Kreisels einen Misserfolg resigniert hinnehmen. Im Gegensatz zu Liam, der bestrebt ist, sich über seinen Kreisel als kompetenter Schüler darzustellen, distanziert sich Madeleine von ihrem Kreisel und lässt ihn für sich, aber nicht für sie stehen. Damit wehrt sie mögliche Zuschreibungen von Inkompetenz ab. Sie nutzt dafür eine Reihe subtil-subversiver Praktiken, die steigernd aufeinander aufbauen: Sie lehnt es ab, ihren Kreisel weiter zu verbessern; sie lehnt auch ab, ihn zu bemalen und damit zu personalisieren. Anstatt ihn im Wettbewerb verlieren zu lassen, entfernt sie ihn aktiv, bevor der Misserfolg eintreten kann. Und schließlich hält sie sich nicht mehr an die von der Lehrerin vorgegebene Zeitstruktur des Wettbewerbs, sondern bestimmt selbst, wann

ihr Kreisel startet. Damit bewegt sie sich kurzzeitig außerhalb der Ordnung des Wettbewerbs und als sie wieder zurück hineinfindet (und Erfolg hat), wird sie als Teilnehmerin nicht mehr wahrgenommen.

4. SCHLUSS: LEISTUNGSORDNUNG ZWISCHEN SOZIALER UNGLEICHHEIT UND INTERAKTIONSORDNUNG

Ich habe gezeigt, wie die Leistungsordnung einer Sekundarklasse in einer Lektion des Technischen Gestaltens Zug um Zug hergestellt wird. Die Schüler*innen wirken an der Herstellung und Stabilisierung der Leistungsordnung mit, indem sie sich selbst als kompetent bzw. kompetenter als andere darstellen, bestimmte Schüler*innen als Expert*innen adressieren oder indem sie zueinander in Konkurrenz treten. So laut und offensichtlich das Buhlen um Erfolg bisweilen sein kann, so deutlich zeigt sich, dass Misserfolg (der stets als Inkompetenz gelesen werden kann) meist nicht thematisiert wird. Stattdessen lässt sich – nicht in diesem Beispiel, aber an vielen anderen Stellen im Unterricht – immer wieder beobachten, wie die Schüler*innen auf ein *undoing difference* hinarbeiten, indem sie Differenzen aktiv de-thematisieren (vgl. auch Rabenstein/Steinwand 2018). All diese Leistungspraktiken – affirmative und subversive, *doing* und *undoing difference* sind Teil eines *ordering*, indem Positionen zugeschrieben, aufeinander bezogen und auf Dauer gestellt werden. Vergangene Leistungspraktiken kontextualisieren und präfigurieren gegenwärtige Leistungspraktiken, die die Ordnung stets aktualisieren – aber eben auch nicht neu erfinden. Dass weder die Lehrerin noch Madeleine einen Sieg Madeleines im Wettbewerb für wahrscheinlich hielt (was Madeleine zumindest ihrer Lehrerin gegenüber so kommunizierte), ist Ergebnis vorheriger Aushandlungen und Praktiken. Wie Zaborowski et al. (2011) gezeigt haben, ist das Leistungsvermögen, das Lehrpersonen ihren Schüler*innen zuschreiben, träge und schwer veränderbar.

Aber die Leistungspraktiken werden nicht nur durch die Leistungsordnung, sondern auch durch die Interaktionsordnung präfiguriert. In der hier untersuchten projektförmigen Lektion, die offensichtlich stark auf Wettbewerb und Selbständig-

keit der Schüler*innen ausgelegt ist und den Status der Expert*in scheinbar von der Lehrerin auf die Schüler*innen überträgt, ergeben sich interaktiv Möglichkeiten verschiedener Leistungspraktiken zwischen den Schüler*innen. Tatsächlich bleibt aber die Interaktionsordnung des Unterrichts relativ stabil bestehen, indem Leistungen öffentlich und aufeinander bezogen bewertet werden und vor allem, indem die Lehrerin stets die zentrale Figur bleibt, die eine kollektive Aufgabe stellt, die Zeitstruktur und die Regeln festlegt und die Produkte der Schüler*innen absegnet. Thiel (2016) hat darauf hingewiesen, dass die schulische Interaktionsordnung auch impliziert, sich zu Erfolg und Misserfolg zu verhalten und dass damit verschiedene Formen des *impression management* verbunden sind: So darf die Autorität der Lehrperson nicht zu offensichtlich in Frage gestellt werden und Misserfolge werden de-thematisiert, um nicht beschämend zu wirken. Insofern müssen sich Schüler*innen sowohl zur Interaktionsordnung des Unterrichts wie auch zur Leistungsordnung der Klasse verhalten. Den eigenen Misserfolg in der Leistungsordnung hinzunehmen, birgt die Gefahr, sich selbst als inkompetent darzustellen. Ein peerbezogenes *undoing difference*, das durch egalisierende Praktiken gefährdete Kolleg*innen vor der Zurschaustellung einer schlechten Position in der Leistungsordnung bewahrt, schützt sie vor der Scham des Misserfolgs. Darüber hinaus helfen subtile subversive Praktiken, sich zu distanzieren und die eigene Souveränität zu bewahren. Der Subversion sind aber insofern Grenzen gesetzt, als mit dem Verkennen der Leistungsordnung auch das Verkennen der Interaktionsordnung auf dem Spiel steht. Denn die Regeln des Wettbewerbs dürfen nicht zu offensichtlich in Frage gestellt werden. Als Zeremonienmeisterin steht die Lehrerin mit einer symbolischen Autorität (Bourdieu 2014) für die Interaktionsordnung – ein Angriff auf diese ist zugleich ein Angriff auf sie als Person. Damit ginge für die oder den Schüler*in mit Misserfolg eine weitere Beschämung einher, den Status eines „acceptable learners“ (Yodell 2006, 169 ff.) zu verlieren und sich im Außen der unterrichtlichen Ordnungen zu positionieren. Das Anerkennen der Interaktionsordnung impliziert das Anerkennen und Einhalten von Regeln und – in diesem

Fall – außerdem die adäquate Darstellung von Selbständigkeit.

Darüber hinaus erfordert die Interaktionsordnung, die Illusionen des Unterrichts aufrechtzuerhalten: Sowohl der Kreiselwettbewerb als auch das Werkzeugquiz beruhen auf einer doppelten Illusion. Erstens geht die Aufgabenstellung des Kreiselwettbewerbs davon aus, die Schüler*innen könnten sich durch Beobachtungen innerhalb kürzester Zeit selbst die Kompetenz aneignen, einzuschätzen, wie sie ihre Kreisel optimal konstruieren können und dies handwerklich umsetzen. Im Beispiel des Werkzeugquiz liegt die erste Illusion darin, die Schüler*innen könnten die frisch gelernten Begriffe innerhalb einer Lektion so verinnerlichen, dass sie in Sekundenschnelle abgerufen werden können. Diese jeweils erste Illusion, die den Lernzuwachs der Schüler*innen tendenziell überschätzt, führt zu einer zweiten Illusion – sprichwörtlich zur „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971): Beide Prüfungsformate verkennen die Zeit, die das Vertrautwerden mit Werkzeug, Holz, aber auch Kreisel benötigt. Dadurch verkennen sie, dass somit eigentlich längerfristig im Elternhaus erworbene Kompetenzen geprüft werden. Damit die Wettbewerbe funktionieren, muss die Annahme geteilt werden, dass prinzipiell jeder Kreisel bzw. jede Gruppe gewinnen kann, de facto ist dies aber nicht der Fall. Tatsächlich wird hier eine Vertrautheit mit Werkzeug und einer DIY-Kultur geprüft, die am stärksten unter Familien verbreitet ist, in denen Kindern mit handwerklichen Aktivitäten in Haus, Garten oder Werkstatt aufwachsen und in diese einbezogen werden. Es wird damit die Vorstellung einer normalen Kindheit mit Kreiselersfahrung und Werkzeugaffinität transportiert, die tendenziell kleinbürgerlich, weiß und männlich ist – als Prototyp mag man sich eine Kleinfamilie mit handwerksaffinem Vater vorstellen, der am eigenen Haus oder in der eigenen Garage regelmäßig Dinge repariert und seinen Sohn in diese Praktiken einbezieht.

Dieser Beitrag hat gezeigt, wie sehr die Leistungsordnung der Klasse an die Interaktionsordnung des Unterrichts gebunden ist und wie stark situative Zwänge auf die Darstellung von (In-)Kompetenz wirken: Einen akzeptablen Status in

der Leistungsordnung des Unterrichts zu behaupten, bedeutet auch, die Illusionen des Unterrichts zu teilen und damit zu verkennen, wie dort Klassismen, Rassismen, Sexismen, Ableismen und weitere Ungleichheitsverhältnisse reproduziert werden. Indem die Leistungsordnung und die Interaktionsordnung die Leistungspraktiken in der Klasse kontextualisieren und präfigurieren, stellen sie ein Bindeglied zwischen Leistung und sozialer Ungleichheit, zwischen *doing difference* und *doing inequality* dar.

LITERATUR

- Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB.
- D-EDK (2016): Lehrplan 21. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (2011): Writing Ethnographic Fieldnotes, Second Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie, 25 (2), 106–124.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3 (3), 429–446.
- Kalthoff, Herbert/Dittrich, Tristan (2016): Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugnis-Konferenz. In: Berliner Journal für Soziologie, 26 (3–4), 459–483.
- Mehan, Hugh (1979): Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicolini, Davide (2009): Zooming In and Out. Studying Practices by Switching Theoretical

Lenses and Trailing Connections. In: *Organization Studies*, 30 (12), 1391–1418.

Rabenstein, Kerstin/Bräuer, Christoph/Hülsmann, Delia/Mummelthey, Samira/Strauß, Svenja (Hrsg.) (2024): *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

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: Beltz Juventa, 241–258.

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 (5), 668–690.

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 (1/2), 113–129.

Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): *Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite*

einer praxistheoretischen Grundannahme. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40 (1), 24–41.

Steinwand, Julia/Schütz, Anna/Gerkmann, Anna (2018): *Doing Difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht*. In: Behrmann, Laura/Eckert, Falk/Gefken, Andreas/Berger, Peter A. (Hrsg.): *„Doing Inequality“*. Wiesbaden: Springer, 83–99.

Strauss, Anselm (1978): *Negotiations. Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San Francisco: Jossey-Bass.

Strauss, Anselm (1993): *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.

Strauss, Anselm/Juliet Corbin (2010): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Forschung*. Weinheim: Beltz.

Thiel, Felicitas (2016): *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen: Barbara Budrich.

West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): *Doing Difference*. In: *Gender and Society*, 9 (1), 8–37.

Youdell, Deborah (2006): *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.

Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht*. Wiesbaden: VS.

Zur Autorin

Bettina Grimmer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Bildungswissenschaftliche Forschung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie forscht zu Beurteilungs- und Selektionspraktiken an Schweizer Sekundarschulen. Weitere Forschungsschwerpunkte sind Wissenssoziologie, Bildungs- und Sozialpolitik sowie Qualitative Methoden, insbesondere Ethnographie.

Kontakt

Bettina Grimmer

Pädagogische Hochschule Zürich

Abteilung Bildungswissenschaftliche Forschung

Leutschenbachstrasse 52

8050 Zürich

E-Mail: bettina.grimmer@phzh.ch

URL: <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/organisation/personen/mitarbeitendenportraet/?username=bettina.grimmer>