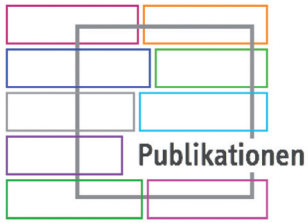


IfE



Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 16

Mark Schäffer–Trencsényi

Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens

Eine ethnographische Studie zu Subjektpositionierungen
in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken

„Kennenlernen“
doing differences
„Kennenlernspiel“
Wissensproduktion
un-/erwünschtes Verhalten
doing temporality

Universitätsverlag Göttingen

Mark Schäffer-Trencsényi
Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens

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



erschienen als Band 16 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2024

Mark Schäffer-Trencsényi

Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens

Eine ethnographische Studie zu
Subjektpositionierungen
in unterrichtlichen
Differenzierungspraktiken

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 16

Universitätsverlag Göttingen
2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Herausgeber:innen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

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

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

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

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

Satz und Layout: Mark Schäffer-Trencsényi
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer



© 2024 Universitätsverlag Göttingen, Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-629-5
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2024-2594>
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Für Samu,
Elena, Nóri und Mona

Danksagung

Die vorliegende Studie habe ich als Doktorarbeit am 1. Oktober 2022 eingereicht und am 12. Dezember 2022 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen erfolgreich verteidigt. Mit der Veröffentlichung im Jahr 2024 blicke ich auf mittlerweile ca. neun Jahre eines spannenden und herausfordernden Weges zurück, auf dem mich viele Menschen begleitet haben und bei denen ich mich im Folgenden gern bedanken möchte.

Kerstin Rabenstein, Felicitas Macgilchrist und Bettina Fritzsche danke ich zunächst herzlich für die Betreuung auf dem Weg meiner Promotion. Besonderer Dank für acht lehrreiche Jahre am Göttinger Institut für Erziehungswissenschaft sowie für die unermüdliche Unterstützung im Dissertationsprozess und die für mich inspirierende Ausbildung in ethnographischer Differenzforschung gilt Kerstin Rabenstein. Zudem bedanke ich mich für den Austausch und die Anregungen bei meinen ehemaligen Kollegen Tilman Drope und Marco Hübner aus dem gemeinsam mit Kerstin Rabenstein durchgeführten ethnographischen Forschungsprojekt zur Herstellung der Schulklasse. In diesem Zusammenhang danke ich ebenso den im Rahmen des Projekts beforschten Schüler:innen und den Lehrkräften für ihre Teilnahme.

Herzlicher Dank gilt meinen Weggefährt:innen Jenny Gerlach und Marian Laubner, mit denen ich gewissermaßen den Berg der Promotion erklommen habe. Egal ob es um die Prüfung von meinen Rekonstruktionen ging, die Diskussion des

Verhältnisses von Theorie und Forschungsstil oder um das gegenseitige Antreiben oder die gegenseitige Unterstützung in den Forschungsvorhaben; die beiden ermöglichen mir stets neue Perspektivwechsel, sodass sie mir und der Arbeit immer wieder auf die Füße halfen, um den Weg fortsetzen zu können. Danke für diesen Zusammenhalt! Kurz vor dem Gipfel stärkte Delia Hülsmann mich entscheidend für den Endspurt: Herzlichen Dank für den präzisen Blick, die ermutigenden Gespräche und das Anfeuern auf den letzten Metern.

Außerdem danke ich Michaela Vogt herzlich sowohl für den Ansporn, mein Ziel im Fokus zu behalten, als auch für ihr Vertrauen und die Zeit, die sie mir für den Abschluss meiner Arbeit während meiner beruflichen Tätigkeit an der Bielefelder Fakultät für Erziehungswissenschaft einräumte. Dank gilt ebenso vielen meiner (ehemaligen) Kolleg:innen, die mich z.B. mit hilfreichen Literaturhinweisen versorgten, mein ethnographisches Material oder meine Textentwürfe kommentierten. Sie haben in unterschiedlichster Weise zum Prozess beigetragen und mir Zuversicht gegeben, meinen Weg fortzusetzen. Ich bedanke mich – in alphabetischer Reihenfolge – bei Katja Bekemeier, Christoph Bierschwale, Andrea Bossen, Catharina Keßler, Susanne Masuch, Anna-Lena Meyer, Till Neuhaus, Brigitte Nimz, Marlene Pieper, Helen Renk, Georg Reißler, Kristina Schröder, Julia Steinwand, Diana Uffmann, María José Viteri Paredes, Jörg Vos und Florian Weitkämper.

Hannah Böhlke vom Universitätsverlag Göttingen half mir geduldig und engagiert bei allen meinen Fragen zu Satz und Layout und verhalf so meiner Dissertation zum finalen Abschluss in Form ihrer Veröffentlichung. Herzlichen Dank!

Großer Dank gilt schließlich meiner Familie und meinen Freund:innen, welche mir mit viel Verständnis und mit ihrer Unterstützung in diesem Prozess den Rücken freigehalten haben. Insbesondere bedanke ich mich bei meinen Eltern Helga und Wolfgang Schäffer, meiner Tante Brigitte Hartmann sowie bei meinem Mann Márton Trencsényi. Das Buch ist unserem Sohn Samu und unseren Patenkindern gewidmet.

Mark Schäffer-Trencsényi, im Mai 2024

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	7
Inhaltsverzeichnis	9
Einleitung.....	13
1 Subjekt, Differenz und Zeit in ethnographischer Schul- und Unterrichtsforschung.....	29
1.1 Subjektpositionierungen in Praktiken der Leistungserbringung und -bewertung	31
1.2 Marginalisierende Effekte unterrichtlicher Praktiken	34
1.3 Asymmetrische Machtverhältnisse durch Konstruktionen von (Nicht-)Fähigkeiten.....	38
1.4 Ethnographische Unterrichtsforschung und Zeitlichkeit	42
1.4.1 Zeitlichkeit als Unterrichtsgedächtnis.....	42
1.4.2 Zeitlichkeit als Dimension der Organisation und (A-)Synchronisation	45
1.4.3 Zeitlichkeit als Dimension von Subjektpositionierungen.....	49
1.5 Zwischenfazit: Doing Differences through Doing Temporality	58

2	Subjektpositionierungen qua Differenzierungen als temporal-relativer Vollzug	61
2.1	Differenzierungspraktiken als Ort der Aktualisierung des Subjekts.....	62
2.1.1	Ausgewählte Kritik an bisheriger Differenzforschung	63
2.1.2	Herstellung sozialer Welt in diskursiver und kontingenter Differenzaktualisierung.....	65
2.1.3	Differenzaktualisierungen als temporal-relativer Vollzug	70
2.1.4	Zwischenfazit: Die Besonderheit des temporal-relativen Vollzugs	72
2.2	Subjektpositionierungen als In-Verhältnis-Setzungen in Differenzierungspraktiken	73
2.2.1	Bemerkungen zur Relationalität von Individuum und Gesellschaft.....	74
2.2.2	Subjektpositionierungen als kontingenter, zeitlicher und relationaler Prozess	76
2.2.3	Subjektpositionierungen als zeitlich-kontingente Bedeutungsumkehrung.....	82
2.2.4	Zwischenfazit: Zeitlich spezifische Positionierungen des Subjekts	85
2.3	Erinnern und Erwarten als Differenzierungsprozess	87
2.3.1	Ausgewählte Kritikpunkte an der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu Zeitlichkeit.....	88
2.3.2	Zeitlichkeit als Konstrukt mit Funktionen für die soziale Bedeutungsproduktion	91
2.3.3	Erinnern und Erwarten als zeitliche Praktiken des Differenzierens.....	96
2.3.4	Zwischenfazit: Subjektpositionierung durch differenzierendes Erinnern und Erwarten	99
2.4	Erwarteter Ertrag der theoretisch-methodologischen Überlegungen.....	100
3	Reflexion des ethnographischen Forschungsprozesses	101
3.1	Das subjektive Entdecken und Verstehen als offener Prozess	102
3.1.1	Das Entdecken des Neuen als Potential für das Forschungsinteresse	102
3.1.2	Die Subjektivität als ethnographisches Potential für Entdeckungen...	106
3.2	Darstellung meines Vorgehens im Sinne der Ethnographie.....	109
3.2.1	Vorgehen im Feld	110
3.2.2	Feldnotizen	115
3.2.3	Beobachtungsprotokolle	116

3.2.4 Analyseoperationen	117
3.3 Differenz und Zeit in der ethnographischen Beobachtung.....	121
3.3.1 Reifikation durch pädagogisches Feld und ethnographische Beobachtung.....	122
3.3.2 Zeitlichkeit als ethnographisches Beobachtungsproblem	126
3.4 Zwischenfazit: Heuristische Fragen für die Rekonstruktion	132
4 ‚Kennenlernen‘ als Praktiken der Differenz- und Wissensproduktion.....	139
4.1 Orientierung für die neue Umgebung: Die Produktion von Erinnerungen.....	140
4.2 Praktiken der Etablierung von Erwartungen an Einzelne und die Klasse.	153
4.3 ‚Kennenlernen‘ als umkämpfte Konstruktion potentieller Erinnerungen .	162
4.4 Zwischenfazit	173
5 Diskursive Praktiken der Markierung und Regulation un-/erwünschten Verhaltens	179
5.1 Loben von Pflegeleichtigkeit als Markierung erwünschten Verhaltens	180
5.2 Markierungen unerwünschten Verhaltens – Erwarten erwünschten Verhaltens.....	188
5.3 Präventive Praktiken der Verhaltensregulation	194
5.4 Zwischenfazit	204
6 Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens un-/erwünschten Verhaltens	211
6.1 Praktiken des ersten Bilanzierens und Urteilens.....	214
6.2 Urteilen über unerwünschtes Verhalten unter Herstellung von Wissensfiktionen	224
6.2.1 Positionierungen am Rande der unterrichtlichen Ordnung als prekäre Verhältnisse.....	226
6.2.2 Positionierungen am Rande der unterrichtlichen Ordnung als zu bearbeitende Verhältnisse	237
6.3 In-Verhältnis-Setzungen von Schüler:innen zu un-/erwünschtem Verhalten	242
6.3.1 Herstellung intersubjektiver Wissensfiktionen als Prozess mit Bewährung.....	243

6.3.2 Differenzierungen des Doch-Könnens/-Wissens als Stabilisierung instabiler Verhaltens	261
6.4 Zwischenfazit	282
7 Schlussbetrachtung: Doing Differences through Doing Temporality.....	285
7.1 Zeitliche Verschiebungen von Differenzierungen	286
7.2 Abkürzungsstrategien während der Bearbeitung unerwünschten Verhaltens.....	293
7.3 Erinnern und Erwarten als rekursive Differenzierungspraktiken.....	296
7.4 Grenzen der Studie und Anchlüsse (ethnographischer) Unterrichtsforschung.....	300
7.5 Theoretisch-methodologische Reflexion des Forschungsprozesses	302
Literatur- und Quellenverzeichnis	309

Einleitung

„Man frage mich nicht, wer ich bin, und man sage mir nicht, ich solle der gleiche bleiben: das ist eine Moral des Personenstandes; sie beherrscht unsere Papiere. Sie soll uns frei lassen, wenn es sich darum handelt, zu schreiben.“ (Foucault 1981, S. 30)

Mit diesem Zitat wird die Frage des Werdens des Subjekts aufgerufen. Foucault weist dabei eine erwartungssichere Festlegung, wer man sei und dass man so bleiben könne, zurück. An dieses Zitat sollen Überlegungen von Butler (1991, 1993, 2001) und Elias (2010) angeschlossen werden, welche das Werden des Subjekts und die Schwierigkeit der Festlegung des Subjekts auf den Punkt bringen. Bei Butler (2001) wird das Subjekt als sprachlich hervorgebrachter „Platzhalter“ verstanden (S. 15). Womit diese sprachliche Konstruktion, welche sich auf das Individuum bezieht (vgl. ebd.), gefüllt wird, gibt sodann eine Information über den Status des Subjekts (vgl. ebd., S. 16). Butler (2001) bezieht sich auf Foucault, wenn sie auf den Punkt bringt, dass das Subjekt nie – „in einem einzigen Moment in Gänze“ (Butler 2001, S. 89), sondern unvollständig (vgl. ebd., S. 95) hervorgebracht wird. Es werde als „komplexer Sachverhalt“ produziert, „dessen Totalität ständig aufgeschoben ist“ und das in keinem Moment ist oder bleibt, wie oder was es zuvor gewesen ist (vgl. Butler 1991, S. 36; hier mit Bezug zur Geschlechtsidentität). So verweisen sowohl Foucault als auch Butler auf die Unmöglichkeit, das Subjekt als etwas Spezifisches zu bestimmen oder zu fixieren. Damit wird zudem der zeitliche Prozess seiner stetigen Veränderung angesprochen. Folgt man Elias‘ (2010) Überlegungen zur Erforschung der Relationen von „Individualstrukturen und Gesellschaftsstrukturen“,

müssen diese als sich wandelnd verstanden werden, d.h. im „Prozeß ihres jeweiligen Werdens und Gewordenseins“ (S. XIX). Damit verweist Elias (2010) auf den Prozess der Veränderung an sich, zudem auf jenen, der sich bereits vollzogen hat, sowie den gegenwärtigen Prozess des Werdens. Zudem lässt sich die Bedeutung der Zukunft für das Individuum ebenso aus diesem Zitat lesen. Verbindet man die drei Perspektiven, muss das Subjekt, welches sich auf das Individuum bezieht, also als in kontinuierlichen Veränderungsprozessen begriffen werden, die auch eine zeitliche Dimension beinhalten.

Anhand dieser ersten Konturierung des Subjektbegriffs werfe ich Fragen auf, die als Ausgangspunkt dieser Arbeit dienen. Wenn also Einzelne in ihrer Subjektwerdung nie immer diejenigen bleiben können, als die sie sich einmal vorgestellt haben oder als die sie angesprochen wurden und so ihr vergangenes Werden, also das Gewordensein, im Jetzt nicht aktuell bleiben kann, wer sind sie dann? Welche Bedeutung spielt unter dieser Annahme die Vergangenheit des Subjekts noch für die Gegenwart? Und welche Bedeutung hat die Zukunft für das Werden in der Gegenwart? Diese Frage untersuche ich empirisch während der ersten Tage und Wochen neuer fünfter Klassen weiterführender Schulen in Deutschland. Ich interessiere mich für die in den Schulen so bezeichnete 'Kennenlernphase' und frage danach, wie sie sich vollzieht, und zwar unter der Annahme, dass das Subjekt nicht als zeitlich stabile Einheit gedacht werden kann.

Die vorliegende Studie ist in einem gemeinsamen ethnographischen Projekt zur Herstellung von Schulklassen entstanden, das zusammen mit Kerstin Rabenstein, Tilman Drope und Marco Hübner durchgeführt wurde. Explorativ beobachteten wir die ersten Tage und Wochen neuer fünfter Klassen an verschiedenen Schulformen. Während das Projekt die Frage nach der sozialen Konstruktion der Schulklasse verfolgt (vgl. Drope/Rabenstein 2021; Drope et al. 2022; Hübner 2022; vgl. auch Rabenstein et al. 2018¹), konzentriert sich meine Dissertation auf die Prozesse des Werdens und Gewordenseins *einzelner* Schüler:innen.² In der Feldforschung haben wir den ersten Schultag und die darauffolgenden acht Wochen teilnehmend beobachtet. Mich interessierten zunehmend Subjektpositionierungen einzelner Schüler:innen. So fielen mir besonders Praktiken des Markierens erwünschten und unerwünschten Verhaltens auf. Dabei interessierte mich vor allem, wie einzelne

¹ Vgl. auch das Projekt „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“ (Khan-Svik et al. 2018; Raggl 2018), das den Übergang zwischen Kindergärten und Volksschulen in Österreich fokussiert.

² Auch wenn die Fokusse auf einerseits die Klasse als Ganzes sowie andererseits auf die zur Klasse gehörenden Schüler:innen als Einzelne die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen leiten, lässt sich in der gewählten praxistheoretischen Perspektive eine Trennung der Forschungsgegenstände in Klasse und ihre Mitglieder nur dahingehend aufrechterhalten, wenn z.B. Subjektpositionierungen einzelner Schüler:innen in Relation zur ganzen Klasse verstanden werden. Rabenstein et al. (2018) konzipieren Subjektpositionierungen einzelner Schüler:innen als „Selbst-Anderen-Verhältnisse“ (S. 192). Dieser Konzeption wird in der vorliegenden Arbeit weitgehend gefolgt. In Kapitel 5.1 folgt eine Reflexion des Verhältnisses zwischen der Schulklasse und einzelnen Schüler:innen.

Schüler:innen füreinander und für die Lehrkräfte im praktischen und zeitlichen Vollzug unterrichtlicher Praktiken sukzessive zu bestimmten Schüler:innen werden und wie diese Praktiken auch angesichts der oben zitierten Überlegungen Foucaults, Butlers und Elias³, d.h. unter der Annahme eines sich kontinuierlich verändernden Subjekts, zu verstehen sind. Dabei geraten die sogenannten Praktiken des ‚Kennenlernens‘ zunehmend als machtvoll-praktische bzw. Varianten der Herstellung von regulierendem Zugriff auf einzelne Schüler:innen in den Blick. Das ‚Kennenlernen‘ wird also als soziale Konstruktion des Feldes zu ‚Anfang‘ der Klasse³ verstanden, die über die alltagsweltliche Bedeutung des ‚Kennenlernens‘⁴ hinausgeht.

Wie Drope/Rabenstein (2021) herausstellen, wird dem ‚Anfang‘ der sozialen Zusammenkunft in Form vom ‚Kennenlernen‘ der Schüler:innen untereinander eine besondere Bedeutung zugeschrieben und besondere programmatische und pädagogische Erwartungen an diese ersten Tage gerichtet (S. 316). Dabei sei dieser Zeitraum bisher noch wenig untersucht (vgl. ebd.). Drope/Rabenstein (2021) untersuchen Praktiken der gegenseitigen Herstellung von Ansprechbarkeit einzelner Schüler:innen, der Produktion von Mitverantwortlichkeit für Regeln in der Klasse und der imaginierenden Herstellung der Klasse als soziales Konstrukt (vgl. ebd., S. 321). Als erste Ergebnisse verweisen die Autor:innen darauf, dass die Schüler:innen zu ‚Anfang‘ der neuen Klasse von den Lehrkräften noch vielfach als Schüler:innen begrüßt würden, die noch neu seien, manches noch nicht wüssten oder sich gegenseitig noch unbekannt seien (vgl. ebd., S. 321). Die Autor:innen arbeiten heraus, wie in Spielen zum ‚Kennenlernen‘ zuallererst Ansprechbarkeit in der Klasse hergestellt wird, was sich z.B. entlang von Praktiken vollzieht, in welchen Einzelne dazu aufgefordert werden, etwas über sich zu erzählen (vgl. ebd., S. 322). Schüler:innen würden so als bestimmte Schüler:innen sichtbar und somit auch als bestimmte Schüler:innen ansprechbar (vgl. ebd.). Dabei würde vor allem Wissen zu Interessen und Vorlieben, d.h. nicht unbedingt unterrichtliches Wissen, relevant (vgl. ebd., S. 322). Drope/Rabenstein (2021) fokussieren insbesondere die pädagogisch-normative Komponente dieser ‚Kennenlernphase‘ (vgl. ebd., S. 317). In der vorliegenden Arbeit sollen die Subjektpositionierungen einzelner Schüler:innen während der

³ Der ‚erste‘ Schultag der sich nun neu zusammenfindenden Klassen wird alltagssprachlich nachvollziehbar als ‚Anfang‘ einer neuen Klasse verstanden. In den ethnographischen Beobachtungen folgen wir somit im gemeinsamen Projekt (vgl. Drope/Rabenstein 2021) der Feldlogik der untersuchten Schulen. Die ethnographisch Beobachtenden aktualisierten diese Markierung wiederholt, indem auch sie den ersten Schultag als ‚Anfang‘ setzten. Somit ist dieser ‚Anfang‘ aber zuallererst ein solcher, da er auch durch die Ethnograph:innen als solcher setzend und zunächst unhinterfragt hervorgebracht wird. Dass es mit der Herstellung von Wissen über die Mitglieder der Klasse aber früher ‚anfängt‘, wird im Verlauf der vorliegenden Arbeit noch deutlich gemacht.

⁴ Da es in einer machttheoretischen Perspektive in Anschluss an u.a. Foucault (1981, 2021) beim ‚Kennenlernen‘ also nicht nur um das tatsächliche gegenseitige ‚Kennenlernen‘ geht, wird der Begriff des ‚Kennenlernens‘ und seiner Derivate mit einfachen Führungszeichen markiert. Die machtvollen Effekte des ‚Kennenlernens‘ werden in der vorliegenden Arbeit vor allem in den empirischen Ergebnissen (Kapitel 4–6) umfassend dargestellt.

ersten Wochen des neuen Schuljahres im Fokus stehen. Dabei wird die Frage gestellt, wie die Schüler:innen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken als bestimmte Subjekte positioniert werden und wie sich diese Praktiken zeitlich vollziehen. Kern meines Beobachtungsfokus sind also Praktiken des ‚Kennenlernens‘, welche mit Praktiken des Markierens von erwünschtem oder unerwünschtem Verhalten verkettet sind. Diese Praktiken verweisen vor allem auf die Bedeutung von erwünschtem Verhalten, das während des sich sukzessive vollziehenden ‚Kennenlernens‘ durch z.B. Lehrkräfte zunehmend relevant gemacht wird. Diese beobachte ich im Modus des Erinnerns und Erwartens und fokussiere ihre machtvollen Effekte. Unterrichtsspiele in den ersten Wochen des neuen Schuljahres sowie auf Klassenfahrten, denen von den beobachteten Lehrkräften eine zentrale programmatische Funktion für das ‚Kennenlernen‘ zugeschrieben wird, zeigen sich im Verlauf der ethnographischen Beobachtungen als Machtpraktiken zur Erlangung von Wissen über Einzelne. Durch die Aufsichtigung von diesem Wissen entstehen zudem für die an den Praktiken beteiligten Akteur:innen zunehmend neue, erweiterte Modi des Zugriffs auf die Schüler:innensubjekte und ihre Regulierung. Zudem wird in den vorgelegten Rekonstruktionen auch die Konstruktion zeitlicher Verhältnisse im Vollzug von Subjektpositionierungen einzelner Schüler:innen prominent diskutiert.

Im Folgenden soll der o.g. Forschungsgegenstand mithilfe eines Blicks auf meine empirischen Ergebnisse konkretisiert werden. Sodann folgt ein kurzer Blick in den Forschungsstand zur Herausstellung des Desiderats und zur Explikation des Forschungsgegenstandes sowie seines Innovationspotentials. Schließlich wird die Auswahl der theoretisch-methodologischen Grundlagen mit Bezug zu Differenz, Subjekt, Zeitlichkeit und Normativität für die vorliegende Arbeit und ihre Funktionalität für den ethnographischen Forschungsprozess begründet, der ebenso als geeignet für den Forschungsgegenstand herausgestellt wird. Dann wird auf den weiteren Verlauf der Arbeit verwiesen.

Der o.g. Forschungsgegenstand kann entlang der Ergebnisse der Arbeit konkretisiert werden. So zeigen die Ergebnisse der Beobachtungen, dass die Phase des vermeintlichen ‚Anfangs‘ der Klasse in Ergänzung zu den Befunden von Drope/Rabenstein (2021) von besonderer Bedeutung ist, da *zeitlich* gesehen sich noch keine oder wenige Wissensbestände über einzelne Schüler:innen oder unter Schüler:innen angesammelt haben können, denn man kennt sich oft noch nicht oder noch wenig (vgl. ebd., S. 321). Wie einzelne Schüler:innen beim ‚Kennenlernen‘ zu bestimmten Schüler:innen werden, untersuche ich als Prozess der Herstellung von Differenzierungen, entlang derer Schüler:innen als bestimmte Subjekte positioniert werden. Differenzierungen kommt hier insofern eine Funktion zu, als dass so bestimmtes Wissen über Schüler:innen zuallererst hervorgebracht wird, sodass an dieses Wissen auf unterschiedliche Weise durch Schüler:innen oder Lehrkräfte angeschlossen werden kann (vgl. ebd., S. 326). Sodann werden die Subjekte als bestimmte Subjekte nicht nur (re-)positionierbar, sondern anders gesagt, auf eine be-

stimmte Weise *erinnerbar*. Die Differenzierungen schichten sich mit dem Verstreichen der ersten Tage und Wochen in der Klasse auf, Wissensbestände wachsen, und so wird zunehmend mehr Wissen über einzelne Schüler:innen ab- und aufrufbar, d.h. *erinnerbar*. Subjektpositionierungen Einzelner werden entlang dieser Aufschichtungen hervorgebracht und entstehen dann zunehmend vergegenwärtigend entlang rekursiver Zeitbezüge: vor allem entlang von Erinnerungen, z.B. an die erste Woche in der Klasse, an eine bestimmte Unterrichtsstunde und daran, was Einzelne hier jeweils wie getan haben. Sie entstehen aber auch entlang von Erwartungen, welche die Subjekte zu sich selbst in ein zeitliches Verhältnis setzen, z.B. in Bezug auf erwünschtes Verhalten. Über den Vergleich der sich verändernden Aufschichtungen ergeben sich Erkenntnisse über veränderte Differenzierungen und Subjektpositionierungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Das Besondere dieser Praktiken ist, dass in ihnen oft auch komplexe, relationale und *zeitliche* Differenzkonstruktionen und Verhältnisse hergestellt werden, in denen Schüler:innen zu ganz bestimmten *zeitlichen* Subjekten positioniert werden: Z.B. beziehen sich Lehrkräfte auf vergangenes Verhalten einzelner, das sie mit dem gegenwärtigen Verhalten dieser einzelnen in Relation setzen, oder sie lassen über einzelne Schüler:innen verlauten, dass bereits andere Kolleg:innen z.B. tadelnd oder lobend über sie gesprochen hätten. Hierbei werden sodann Praktiken des Erinnerns und Erwartens prozessiert, die unerwünschtes oder erwünschtes Verhalten erinnern und/oder mit gegenwärtigem oder erwartetem zukünftigen Verhalten in ein Verhältnis setzen.

Die Untersuchung der Bedeutung von Differenzierungen und Zeitlichkeit für das Subjekt ist in der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung nicht neu. An dieser Stelle wird ein kurzer Blick auf die bisherige Forschung geworfen, die im Forschungsstand (siehe Kapitel 1) dargestellt wird. Die Bearbeitung des oben explizierten Forschungsgegenstandes, der sich einerseits mit den Aufschichtungen von Differenzierungen i.S. einer Wissensproduktion über Einzelne zu unterschiedlichen Zeitpunkten befasst und andererseits rekursive zeitliche Konstruktionen für die Subjektpositionierungen untersucht, baut auf Erkenntnissen der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung mit Bezug zu Differenz, Subjekt und Zeit auf. So sind in der Differenzforschung z.B. bereits asymmetrische Machtverhältnisse und marginalisierende Effekte in unterrichtlichen Praktiken herausgearbeitet worden (vgl. exempl. Fritzsche 2014; Akbaba 2014). Zudem sind in der ethnographischen Unterrichtsforschung unterrichtliche Praktiken der Bewertung von Leistung bereits breit untersucht worden (vgl. exempl. Gellert/Hümmer 2008; Zaborowski et al. 2011; Breidenstein/Zaborowski 2013; Rabenstein et al. 2013, 2015). Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Praktiken der Markierung unerwünschten oder erwünschten Verhaltens können im weitesten Sinne als unterrichtliche Bewertungspraktiken bzw. Praktiken der Disziplinierung verstanden werden. In einer ethnographischen Untersuchung wurden z.B. bereits zeitgenössische Praktiken der Disziplinierung und des Strafens fokussiert (Richter 2019) und zudem in historisierender Perspektive Bedeutungsverschiebungen in den pädagogischen Debatten des 20.

Jahrhunderts zu Strafen und Disziplinierungen untersucht (Richter 2018). Im Unterschied zu bisherigen Studien verweise ich unter Ausklammerung historischer Perspektiven allerdings auf die besondere Funktion zeitlicher Konstruktionen, welche rekursiv in diesen Praktiken hergestellt werden. Auch die zeitliche Dimension von Subjektpositionierungen geriet bereits in den Fokus der ethnographischen Forschung: Kalthoff/Dittrich (2016), die kollegialen Austausch zwischen Lehrkräften untersuchen, in welchem sie einen „Diskurs über Schüler“ (S. 480) i.S. eines Austausches des bestehenden und erinnerten Wissens über Einzelne in Form von Differenzierungen herausarbeiten, stellen fest, dass sich dieser Diskurs zudem auch im Verlauf des Unterrichtsalltags und in der Leistungsbewertung einzelner reproduziert (vgl. ebd., S. 476). Kuhlmann/Sotzek (2019) untersuchten wiederum die rekursive Herstellung einer sogenannten ‚Subjektivierungsgeschichte‘, d.h. in gegenwärtigen Subjektpositionierungen wird auf eine vergangene Positionierung rekurriert, die dabei „als ein *Werden im Gewordensein*“ (Kuhlmann/Sotzek 2019, S. 128, kursiv i.O.) deutlich wird. Ziel meiner Arbeit ist es, Differenzierung auch in zeitlicher Perspektive als funktional für die Subjektpositionierung zu verstehen und die Praktiken, in denen sich dies vollzieht, zu untersuchen. Innovationspotential entfaltet die Arbeit daher einerseits vor dem Hintergrund der Möglichkeit, die unterschiedlichen Aufschichtungen von Differenzierungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu fokussieren und somit auf ihre spezifische Funktion für die Subjektpositionierung verweisen zu können. Andererseits wird die gegenwärtige Subjektpositionierung als zeitlich rekursiver – nicht linear-chronologischer Prozess – und als selbst auch durch Zeitbezüge differenzierender Prozess verstanden. Somit werden bisherige Ansätze ethnographischer Differenzforschung gebündelt eingesetzt.

In der vorliegenden Studie gehe ich diesen Formen der Subjektpositionierung im Verlauf zum ‚Anfang‘ zweier fünfter Klassen systematisch nach. Somit erweist sich der hier skizzierte Forschungsgegenstand als innovativ. Zudem fokussiert er einen bisher nicht systematisch untersuchten sozialen Zusammenhang: Einerseits werden die Aufschichtungen von Differenzierungen fokussiert sowie wann wie welche Differenzierungen für die Subjektpositionierungen einzelner Schüler:innen überhaupt relevant werden.⁵ Dies wird durch den Vergleich von Beobachtungen unterschiedlicher Praktikenbündel zu unterschiedlichen Zeitpunkten möglich. Andererseits werden rekursive zeitliche Bezüge als soziale Konstruktion in Praktiken untersucht und es wird nach ihrer differenzierenden Funktion für die Subjektpositionierung gefragt. Somit fokussiere ich als meine zentrale Fragestellung die jeweiligen situativen, rekursiven Herstellungsprozesse von Subjektpositionierungen bzw. wie Schüler:innen zu bestimmten Schüler:innen werden (können) oder geworden

⁵ Hirschauer (2014) hat bereits darauf hingewiesen, dass herausgearbeitet werden müsse, wann welche Differenzierungen wo hervorgebracht werden (vgl. Hirschauer/Boll 2017, S. 13). Jedoch gehe ich – wie ich in der theoretischen Diskussion meines Ansatzes zeige – noch über seinen Vorschlag hinaus (siehe Kapitel 2).

sind und wie sich diese Herstellungsprozesse der Aufschichtung von Differenzierungen im Vergleich zeitlich unterscheiden. Wie ich im Forschungsstand ausführlicher darstellen werde, wurden diese Praktiken bisher noch wenig systematisch untersucht, sodass als Desiderat die zeitlich sich unterscheidenden Aufschichtungen von Differenzierungen sowie die Rekursivität von Zeitlichkeit in Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Praktiken ausgemacht werden können.

Das Ziel und die Relevanz der vorliegenden Arbeit zeigen sich dabei einerseits darin zu verdeutlichen, wie Möglichkeiten der ethnographischen Differenzforschung aussehen können, das Zusammenspiel nicht nur von Differenz und Subjekt, sondern auch ihr Zusammenspiel mit Zeitlichkeit systematischer zu untersuchen. Andererseits kann mit der Perspektive auf die Zeitlichkeit von Subjektivation als fortlaufender Zeitraum, aber auch un abgeschlossener und immer vorläufiger Prozess, auf die Ambivalenz von Disziplinierungen, Urteilen und deren Wirkmächtigkeit aufmerksam gemacht werden. Schüler:innen werden in zeitlichen Prozessen zu Bestimmten subjektiviert und bekommen bestimmte Positionen zugewiesen. In den Untersuchungen zeigt sich, ab wann wie welche Erinnerungen und Erwartungen über sie entstehen und wie welche Vorstellungen von vermeintlich stabilen Subjekten konstruiert werden. Lehrkräfte könnten z.B. für die Subjektpositionierungen, an denen sie beteiligt sind, sensibilisiert werden.

Dieser Forschungsgegenstand wird mit einer ihm entsprechenden theoretisch-methodologischen Perspektive bearbeitet. Zunächst wird daher der Forschungsgegenstand mit den theoretischen Bezügen in Relation gesetzt. Die o.g. Verhältnisse, die in Praktiken produziert werden, entstehen aus einem komplexen *doing differences* und einem komplexen *doing temporality*. In der Erziehungswissenschaft und der ethnographischen Differenzforschung wird bereits entlang von vier theoretischen Problemen diskutiert und geforscht, die ebenso Relevanz für die vorliegende Arbeit haben und mit meiner Perspektive auf ein komplexes *doing differences* sowie ein komplexes *doing temporality* zusammenhängen: Differenz, Subjekt, Zeit und (pädagogische) Normativität.

Gemeinsam haben diese vier Teilaspekte theoretischer Diskussionen praxeologischer Forschung die Kontingenz (vgl. exempl. Schäfer 2013). Die Diskussion wird aber noch wenig systematisiert in Bezug aufeinander geführt: Die theoretisch-methodologischen Bezüge der vorliegenden Arbeit werden daher zusammen gedacht. Dabei ist Kontingenz ihr gemeinsamer Nenner. Ich beziehe mich auf einen Teil der theoretischen Diskussionen zu Differenz, Subjekt, Zeit und Normativität, die nicht nur als kontingenzsensibel in Bezug auf die Herstellung von Differenz und Subjekt, sondern auch als kontingenzsensibel für Zeitlichkeit selbst anzusehen sind. Die

Frage der Kontingenz ist in der ethnographischen Forschung mit Bezug zu Differenzproduktion und Subjektivationsprozessen⁶ nicht neu. Dies zeigt sich vor allem in Bemühungen, die Annahme der Kontingenz von Praxis (vgl. exempl. Alkemeyer et al. 2015; Schäfer 2013; Rabenstein 2020) bzw. doppelter Kontingenz (vgl. Hirschauer 2014, Herzmann/Rabenstein 2020) zu berücksichtigen. Fragen der Kontingenz von Differenzmarkierungen werden in ethnographischer Forschung u.a. auch in Bezug auf vielfältige Beobachtungsprobleme schon länger intensiv diskutiert (vgl. Rabenstein et al. 2013; Idel et al. 2017).

Für die vorliegende Arbeit spielt zudem das Verständnis von Zeitlichkeit⁷ eine zentrale Rolle. Die Dimension der Zeitlichkeit wird bereits in unterschiedlichen qualitativen Forschungsdisziplinen und -perspektiven berücksichtigt (vgl. exempl. Facer et al. 2022). Dabei fällt vor allem der Begriff des ‚doing time‘ und seine unterschiedliche Nutzung auf. Felski (2000) nutzt z.B. den Begriff ‚doing time‘ für Reflexionen feministischer Theorie in historisierender Perspektive. Houlst wiederum (2022) schließt für ihre Studie mit inhaftierten Männern an ‚doing time‘ i.S. eines umgangssprachlichen Verständnisses des ‚Zeitabsitzens‘ im Gefängnis an. Gerding (2009) untersucht die zeitlichen Konstruktionen von Lehrkräften im Zusammenhang mit Geschlechterkonstruktionen und nutzt dafür ebenso den Begriff des ‚doing time‘. Sie macht deutlich, dass die soziale Konstruktion von Zeit mit jener von Geschlecht zusammenhängt und „dass die ethnomethodologische Perspektive für Fragen nach den vergeschlechtlichten Implikationen von Zeit nutzbar zu machen“ sei (Gerding 2009, S. 228). Allerdings erfolgt weder eine umfangreiche Reflexion des Ansatzes des *doing differences*, noch der weiteren möglichen Differenzierungen, die im Wechselspiel mit Zeitlichkeit vollzogen werden können. Auch werden die Überlegungen nicht systematisch in subjektivationstheoretischer Hinsicht reflektiert.

⁶ Ich benutze im Folgenden in Anschluss an Ricken (2013b) den Begriff der Subjektivation, um wie Ricken es beschreibt, begrifflich näher an dem Verständnis des Prozesses des Werdens von Individuen „zu gesellschaftlichen Subjekten [...] und wie sie sich selbst dazu machen“ nach Butler und Foucault zu bleiben (S. 72). Ricken (2013b) erklärt, dass der Begriff „Subjektivierung [...] das Subjekt als gegeben und vorausgesetzt betrachtet“ (S. 71). In meiner Studie geht es um Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken. Ich verwende den Begriff ‚Subjektivation‘ mit Bezug zu Theorien über diese als umfassendes Feld von Forschung und Theoriebildung in Anschluss an Butler und Foucault. Dagegen spreche ich von ‚Subjektpositionierung‘ als spezifisches Geschehen, das ich in der vorliegenden Arbeit als Forschungsgegenstand mikrologisch in Anschluss an Heuristiken von u.a. Kuhlmann et al. (2017) und Rabenstein et al. (2020) untersuche.

⁷ Ich verwende den Begriff ‚Zeitlichkeit‘ als Eigenschaft von Praktiken oder mit Bezug auf ein Konzept oder eine Vorstellung von zeitlicher Veränderung, die sich in Praktiken vollzieht. Von ‚Zeitlichkeiten‘ im Plural spreche ich, wenn ich mich auf Varianten der Konstruktion von Zeitlichkeit beziehe: z.B. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Ich verwende den Begriff der ‚Temporalität‘ bzw. ‚Temporalisierung‘ im Zusammenhang mit dem differenztheoretischen Konzept von Hirschauer (2014).

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive hat bereits Tenorth (2006) vor mehr als anderthalb Jahrzehnten auf die Schwierigkeit hingewiesen, welche die Disziplin mit der Theoretisierung der zeitlichen Dimension zeigt. In diesem Zusammenhang widme ich mich in dieser Arbeit auch der Bedeutung, welche Zeitlichkeit in den praxeologischen Überlegungen zu Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken hat. Dabei beschreibe ich Zeitlichkeit und Kontingenz als theoretische Probleme, die miteinander zusammenhängen. Dabei wird die zeitliche Dimension als Grundlage für das Verständnis von Praxis und ihres Vollzugs, aber eben auch als soziale Konstruktion in den Fokus genommen. Somit rücke ich Zeitlichkeit als theoretische Fragestellung in den Vordergrund. Durch die Blickverschiebung auf die Konstruktion von Zeitlichkeit bzw. auf die unterschiedlichen Konstruktionen von Zeitlichkeiten selbst (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) kann ich zeitliche Praktiken des Erinnerns und Erwartens als gegenwärtige Praktiken beschreiben, die zentral bei der Subjektpositionierung sind.

Diese theoretisch-methodologischen Zusammenhänge werden auch in Hinblick auf die Frage der Normativität unterrichtlicher Forschung im Verlauf der Arbeit umfassender erläutert und zusammengeführt. Die vier zu diskutierenden Probleme – Differenz, Subjekt, Zeit und Normativität – stellen nicht nur den roten Faden für die Kommentierung der ausgewählten Studien im Forschungsstand, sondern auch für die theoretisch-methodologische Auseinandersetzung dar. Zudem haben diese Erkenntnisse die empirischen Rekonstruktionen geschärft. Die später diskutierten theoretischen Probleme (siehe Kapitel 2) werden in der Rekonstruktion und Ergebnisdarstellung entsprechend reflexiv berücksichtigt. Die theoretischen Problemfelder werden nun knapp dargestellt, da sie wichtige Prämissen für den Forschungsgegenstand darstellen. Dabei wird fokussiert, wie die Probleme berücksichtigt werden können und inwiefern der Forschungsgegenstand daran entlang justiert wird. Danach wird der gewählte Forschungsstil, die Ethnographie dargestellt, die als hilfreich verstanden werden kann, mit diesen theoretischen Fragestellungen reflexiv umzugehen.

Wie deutlich wurde, beschäftige ich mich mit insgesamt vier zentralen theoretisch-methodologischen Diskussionen zu Differenz, Subjekt, Zeit und Normativität, die ich allerdings in ihrer Verschränkung berücksichtigen möchte. Die Relation stelle ich im Theoriekapitel her (siehe Kapitel 2). Hirschauer (2014) kritisiert die (In-)Sensibilität bestimmter Forschung für die Differenzproduktion und ihre Kontingenz. Sein Alternativvorschlag beinhaltet, sowohl die „Relativierung“, als auch die „Temporalisierung“ (S. 182), d.h., eine doppelt kontingente Perspektive, zu berücksichtigen. Die standardisierte Sozialforschung, aber auch kultursoziologische Ansätze würden oft nicht ausreichend kontingenzsensibel in Bezug auf die Erforschung von Differenzproduktion vorgehen. Der Prozess gerate nicht ausreichend in den Blick. Sozialwissenschaftliche erziehungswissenschaftliche Forschung – so leite ich aus der Kritik ab – muss demnach z.B. in Anschluss an Hirschauers doppelte Kontingenz forschen und u.a. die von Hirschauer (2014) geäußerten Probleme

der Leitdifferenzen sowie seine Kritik am Intersektionalitätskonzept berücksichtigen. Im Theoriekapitel wird dargelegt, wie, anstatt Leitdifferenzen zu reproduzieren, theoretisch-methodologische Möglichkeiten aussehen können, die Idee von „Relativierung und Temporalisierung“ (ebd., S. 182) von Differenzproduktionen auch in Bezug auf die Frage der Produktion von zeitlichen Verhältnissen methodologisch nutzbar zu machen und wie hier die Funktionen der Differenzierungen für die Subjektpositionierung herausgearbeitet werden können.

Die Kommentierung der nächsten theoretischen Diskussion bringt mich an den Beginn dieser Einleitung zurück und beschäftigt sich mit der Frage der Konstruktion und Kontingenz des Subjekts, sowie Potentials der Subjektivation für die erziehungswissenschaftliche Forschung sowie einer Kritik an einer vermeintlichen Dichotomie von Gesellschaft und Individuum (vgl. Rabenstein et al. 2018). Gemeinsamer Kern dieser Fragen ist zudem, wie einzelne Individuen als bestimmte Subjekte hervorgebracht werden können und ob und wie sie in welchem Verhältnis zu anderen Individuen oder zu Gruppen stehen. Das bedeutet, dass ihre Relationalität berücksichtigt werden muss, wenn das Subjekt und seine Entstehung als kontingenter praktischer Vollzug fokussiert werden soll, wie ich es in Anschluss an vor allem Butler (1991, 1993, 2001), Elias (2010) und die Rezeption nach u.a. Ricken (1999, 2013a, b) darstelle. In Anschluss an diese Autor:innen bedeutet die Relationalität des Subjekts, dass die Dichotomie von Individuum und Gesellschaft zugunsten eines relationalen Denkstils verworfen wird. Mit der Wahl dieser Sozialtheorie wird die Subjektivation als grundlegende Perspektive für diese Arbeit gewählt und zudem an einen Vorschlag von Rabenstein et al. (2018, S. 192) angeschlossen, nicht an einer Dichotomie aus Individuum und Gesellschaft festzuhalten, sondern deren relationales Verhältnis zueinander i.S. von Elias' Figurationen zu berücksichtigen. Zudem verwende ich konsequent Butlers Begriff des Subjekts, anstatt den des Individuums: Das Subjekt fungiere als sprachlich hervorgebrachter „Platzhalter“, der sich auf das Individuum beziehe (Butler 2001, S. 15).

Diese sozialtheoretische Perspektive ist zentral für die Untersuchung kontingenten praktischen Vollzugs von Subjektpositionierungen. Ich schließe mich daher diesen Überlegungen, vor allem Butlers (2001) mit ihrem Verständnis von Subjekt als „Platzhalter“ an (S. 15), da sich die Subjektivationsforschung somit als geeignetes Werkzeug für die Erforschung von unterrichtlichen Praktiken im kontingenten Verlauf verstehen lässt. Rieger-Ladich (2012) stellt heraus, dass „die Herausbildung von Subjekten“ eine Aufgabe der Akteur:innen der „Einrichtungen des pädagogischen Feldes“ sei, an der sie in unterschiedlichen Formen beteiligt seien (S. 70). Laut Geimer et al. (2019) erfreuen sich Theorien über Subjektivation gewisser Beliebtheit, da „sie aktuelle Formen des Regierens unter Bedingungen zeitgenössischer Neoliberalisierung“ (S. 1) beschreibbar machten. Mithilfe der Schriften Butlers lässt sich dies noch pointierter beschreiben, da durch Theorien der Subjektivation kritische „Einsicht[en] in die subtile List der Macht“ (Butler 1991, S. 7) ermöglicht würden. Butlers Überlegungen erscheinen zudem zentral für eine Perspektive, die sich in

Enthaltbarkeit zur Normativität übt und somit auch u.a. politische Reartikulierungen von Identität problematisiert bzw. sogar ablehnt (vgl. Butler 1993, S. 308).

Im Theoriekapitel (siehe Kapitel 2) führe ich die theoretischen Überlegungen zu Differenz, Subjekt und Zeit als Prozesshaftigkeit der Subjektpositionierungen zusammen, um den Verlauf des „Werdens und Gewordenseins“ (Elias 2010, S. XIX) einzelner Schüler:innensubjekte in Relation zu sich selbst und anderen, d.h. in „Selbst-Anderen-Verhältnisse[n]“ (Rabenstein et al. 2018, S. 192) zu beleuchten. Der Prozess der Subjektpositionierung ist eng mit jenem der Differenzproduktion verbunden, was ich genauer ausbuchstabieren werde. Zudem zeigt sich die Notwendigkeit der Berücksichtigung der zeitlichen Dimension in praxistheoretischen Ansätzen, ohne welche das Verständnis von Kontingenz nicht möglich zu sein scheint.

So gelange ich nun zum nächsten theoretischen Aspekt, jenem der Zeitlichkeit und seiner Berücksichtigung in der Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Probleme der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Thema Zeit möchte ich daher mit Bezug zu Tenorth (2006) darlegen. Diese umfassen ein theoretisch-begriffliches Problem, denn Zeitlichkeit werde wenig ausreichend theoretisch reflektiert. Zudem richtet sich Tenorths (2006) Kritik an eine normativ-moralische Orientierung; Zeitlichkeit werde vor dem Hintergrund der zu verbessernden Pädagogik für die Zukunft thematisiert. Zeitlichkeit – so meine Schlussfolgerung – müsste ähnlich wie Differenz und Subjekt als relational hervorgebrachtes Produkt und Konstrukt von Praktiken verstanden werden, d.h. als *doing temporality*. Das bedeutet aber eben auch – und das wird im Theoriekapitel herausgestellt (siehe Kapitel 2.3) –, dass das zeitliche Wechselverhältnis im praktischen Vollzug und im Zusammenhang mit schulisch-unterrichtlichen Organisationsnotwendigkeiten i.S. „der Organisationsförmigkeit und Verallgemeinerung von Lernprozessen“ (Tenorth 2006, S. 66) berücksichtigt werden muss. In anderen Worten muss Zeitlichkeit in ihrer Relationalität konzipiert werden. Die genannten Probleme zu Zeitlichkeit berücksichtigend, beschäftige ich mich im Theoriekapitel mit sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf Zeitlichkeit, um zeitliche Bezüge als Produkt bzw. Konstruktion in Praktiken sowie die Funktionen von zeitlichen Konstrukten näher bestimmen zu können. Zudem werde ich das Verhältnis zwischen Differenz, Subjekt und Zeit ausloten.

Hierfür schlage ich eine theoretisch-methodologische Justierung von Differenz, Subjekt und Zeit vor. In Anschluss an das der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende theoretisch-methodologische Konzept des *doing difference* (Fenstermaker/West 2001), das in seiner Modifizierung in Anschluss an u.a. Hirschauer (2014) für diese ethnographische Arbeit nutzbar gemacht wird, soll auch die Dimension der Zeitlichkeit und somit das soziale Prozessieren von Zeitlichkeit (vgl. Elias 1984) als *doing temporality* gedacht werden. Anders gesagt, schlage ich vor, *doing temporality* dem *doing differences* als reflexive Ergänzung an die Seite zu stellen, um das Zusammenspiel zwischen Differenzierungen und zeitlichen Konstruktionen präziser fokussieren zu können. Dabei wird bewusst auf die anderswo gebrauchte Begrifflichkeit des ‚doing

time⁶ verzichtet. Vielleicht kann das Verständnis eines *doing temporality* in Verschränkung mit dem doppelt kontingent gedachten *doing differences* Anschluss für eine Fortsetzung der begonnen Diskussion ethnomethodologischer Forschung (vgl. Gerding 2009) in der ethnographischen und differenztheoretisch orientierten Schul- und Unterrichtsforschung sein. Dabei soll die in Anschluss an Hirschauer (2014) und Rabenstein et al. (2020) erfolgte Modifikation des Konzepts für ethnographische Forschung als Grundlage genutzt und z.B. über den Fokus auf Geschlecht (vgl. Gerding 2009) hinaus weitergedacht werden.

Nachdem nun die theoretischen Diskussionen von Differenz, Subjekt und Zeit angerissen wurden, komme ich zum Thema der Normativität in der (ethnographischen) Schul- und Unterrichtsforschung. Unterricht gerät als in besonderer Weise pädagogisch konnotierter Gegenstand in den Fokus (vgl. Idel/Meseth 2018, S. 71), könnte also als Gegenstand verstanden werden, der besonders normativ ‚bedingt‘ ist. Er ist laut Idel/Meseth (2018) eine „besondere Vermittlungs- und Aneignungspraxis von Wissen, die von pädagogischen Normen und Wirkungserwartungen, d.h. von einem situationsübergreifenden Erwartungskontext reguliert wird“ (S. 71–72). So sind Lehrkräfte immer wieder dazu angehalten, bestimmte Inhalte möglichst erfolgreich zu vermitteln bzw. curricular vorgegebene inhaltliche Ziele zu erreichen. Erziehungswissenschaftliche Forschung fragt nach der sich sodann in diesem Feld zeigenden „pädagogischen Eigenlogik“ (Idel/Meseth 2018, S. 71), nicht notwendigerweise immer danach, wie ‚guter‘ Unterricht ermöglicht werden kann. Ethnographische (und andere qualitative) Forschung kann also auch fragen, wie in Anschluss an die dem Unterricht „aufgetragene normative Aufgabenstruktur“ der Unterricht verstehbar wird (ebd., S. 71).

Für die vorliegende Arbeit wird tendenziell der Versuch unternommen, eine normativ-enthaltende Perspektive einzunehmen. Damit wird nicht das Ziel verfolgt, die anzunehmende inhärente eigene Normativität der vorliegenden Studie zu kaschieren; stattdessen geht es darum, sich in Anschluss an Drope/Rabenstein (2019) – immer wieder – auf Distanz zu den in Bezug auf den Forschungsgegenstand schulpädagogisch relevant gemachten *pädagogischen* Normen zu gehen, um die Prozesse ihrer Herstellung beobachten zu können. Die Distanz zur pädagogischen Normativität fungiert zudem als Brücke zwischen den theoretisch-methodologischen Überlegungen und dem ethnographischen Forschungsstil. Mein theoretisch-methodologisches Interesse an der ethnographischen Erforschung der Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken führt jedoch auch dazu, dass bedeutende Debatten u.a. der ethnographischen Ungleichheitsforschung (vgl. Diehm et al. 2013a, b) sowie das Potential intersektionaler Forschungsansätze (vgl. Biele Mefebue et al. 2022) vernachlässigt werden. Das genannte Forschungsinteresse mit explizit theoretisch-methodologischem Fokus stellt demgegenüber eine Ausweitung des Fokus auf die theoretisch-methodologische Ebene dar. In diesem Zusammenhang wird der analytische Zugriff Hirschauers (2014) genutzt, während die Kritik am Ansatz des *doing differences* und somit die Analyse struktureller

Ungleichheiten (vgl. Diehm et al. 2013b) zugunsten des theoretisch-methodologischen Erkenntnisinteresses in den Hintergrund treten. Das Erkenntnisinteresse wird dafür produktiv im Modus des ethnographischen Forschungsstils geschärft. Die vorliegende Arbeit fragt daran anschließend danach, *wie* die interessierenden sozialen Prozesse verlaufen. Wahrscheinlich ist, dass – wie Idel/Meseth (2018) unterstreichen – qualitative und somit auch (meine) ethnographische Forschung „Erwartungen an nützliches Wissen“, z.B. wie sie aus der Perspektive einer schulisch-unterrichtlichen Praxis eingefordert werden können, nicht ganz erfüllt werden können (S. 72). Das Verhältnis der Ethnographie zu dieser Anforderung muss reflektiert sowie der Fokus auf pädagogische Probleme justiert werden (vgl. ebd., S. 71–72).

Für die Justierung – auch i.S. „eine[r reflexiven] erziehungswissenschaftliche[n] Methodologie“ (Meseth 2011, S. 183) – erachte ich das Modell von Drope/Rabenstein (2019) als sehr hilfreich, das u.a. die Positionierung von Forschung in Distanz bzw. Nähe zu den normativ-pädagogischen Annahmen fokussiert (vgl. ebd., S. 19). Eine Nähe zum Normativ-Pädagogischen liege demnach vor, insofern „eine affirmativ-bestätigende ebenso wie eine kritische“ Perspektive auf z.B. programmatische Ideen für ‚guten‘ Unterricht eingenommen würde (ebd., S. 19). Dagegen zeigt sich eine „*Forschung in Distanz*“ zu diesen Vorstellungen als eben weniger interessiert daran, wie welche dieser Ideen für einen ‚guten‘ Unterricht (überhaupt) umgesetzt werden können, sollten oder müssten (ebd., S. 20, kursiv i.O.). Anstatt ‚inhärent‘ normativ die Unterrichtspraxis zu bewerten, arbeite ich daran anschließend heraus, wie sich die Unterrichtspraxis und wie sich die Subjektpositionierungen in zeitlichen Verhältnissen darin vollziehen. Die theoretisch-methodologischen Annahmen (siehe Kapitel 2 und 3) sind ebenso normativ-distanziert justiert. Für meinen Gegenstand bedeutet das, dass ich Distanz zum Normativ-Pädagogischen einnehme, um eben die Hervorbringung bzw. das Inkraftsetzen von pädagogischen Normen und Regeln zu reflektieren. Ich frage demzufolge danach, wie welche Subjektpositionierungen in welchen Differenzierungspraktiken entstehen. Somit interessiere ich mich z.B. nicht für ein „Handlungskordinationsproblem“ (Reckwitz 2003, S. 287), welches „über normative Regeln lösbar erscheint“ (ebd., S. 288). Stattdessen fokussiere ich die Frage, „was die Akteure überhaupt dazu bringt, die Welt als geordnet anzunehmen und somit handlungsfähig zu werden“ (ebd., S. 288).

Das Thema Normativität wird im Theoriekapitel nicht mit einem extra Unterkapitel bedacht, da aufgrund der drei ausgewählten Theorieperspektiven zu Differenz, Subjekt und Zeit eine normative Orientierung reduziert ist. So gerät mit den Konstruktionsmechanismen von Differenz, Subjekt und Zeit die Konstruktion der pädagogischen Normativität selbst in den Fokus, die damit einen umfassenden Beitrag zur theoretisch-methodologischen Perspektive darstellen.

Für die von Normativität distanzierte Annäherung an meinen Gegenstand i.S. der Erforschung von zeitlichen Praktiken der Differenzierung und den damit verketteten Subjektpositionierungen ist die Ethnographie ein geeigneter Forschungsstil, da „je konkrete, d.h. unmittelbar gegebene“ soziale Phänomene, die in ihrer

spezifischen „Situiertheit“ in den Blick geraten, fokussiert werden können (Idel/Meseth 2018, S. 74). Laut Breidenstein et al. (2015) interessiert die Ethnographie der „Bereich gelebter und öffentlich praktizierter Sozialität“ (S. 32). Zudem ist die Ethnographie ein passender Forschungsstil für meinen Forschungsgegenstand, da sie an die oben dargelegte theoretischen Entscheidungen zum Subjektivationsverständnis anschließt. In der vorliegenden Arbeit interessieren intersubjektive Praktiken bzw. „*inter-individuelle doings*“ und weniger „*intra-individuelle Unterschiede*“ (Drope/Rabenstein 2019, S. 19, kursiv i.O.). Mein Erkenntnisinteresse, das auf intersubjektive Praktiken fokussiert, setzt eine Vorstellung von sozialer Wirklichkeit als relationales Geschehen voraus, das sich z.B. auch im in dieser Arbeit zentralen praxistheoretischen Verständnis zeigt (vgl. ebd.). In Anschluss an Reckwitz (2003) rückt somit nicht das Innere, Unsichtbare des Mentalen, sondern das sichtbare und beobachtbare inter-subjektive Geschehen in den Fokus, welches außerhalb des „Innen‘ des Mentalen“ bzw. entgegen eines „metaphorisch gesprochen[en] ‚im Kopf‘ der Handelnden“ (S. 288) zu verorten wäre. Rabenstein/Reh (2008) bringen auf den Punkt, dass die Ethnographie nicht versuche, „Lernen als einen innerpsychischen Vorgang“ (S. 137) zu untersuchen. Pädagogische Praktiken würden „mikrologisch“ (ebd., S. 141) verstanden, aber vor allem – so leiten es die Autorinnen mit Bezug zu Prange her – würde in Lehr- und Lernprozessen eine wechselseitige – und somit relationale – Adressierung zwischen Schüler:innen und Lehrkräften erfolgen, in welcher sich „in unterschiedlicher Weise auf die Sache“ bezogen würde, sodass auch Spielräume ermöglicht oder verunmöglicht würden, welche mit (Un-)Möglichkeiten der Partizipation einhergingen (ebd. S. 140). Aus praxistheoretischer Perspektive lassen sich also nur inter-individuelle Praktiken untersuchen (vgl. Drope/Rabenstein 2019, S. 19).

Unterricht müsse laut Idel/Meseth (2018) – hier mit Bezug zu Breidenstein – demnach „streng mikrosoziologisch“ dargestellt werden und die Beobachtenden müssten möglichst „in normativer Enthaltbarkeit“ (S. 75) forschen. Dafür müsse man den „Erwartungskontext“ einklammern und Setzungen vermeiden, da sonst „die Eigenlogik der Situation“ nicht mehr erfasst werden könne (ebd., S. 75, mit Bezug zu Breidenstein). Zudem ist es laut Idel/Meseth (2018) zentral, zu reflektieren, wie man mit welchem Blick und welcher Methodologie welchen Gegenstand herstellt und sodann als Forschungsergebnis produziert (vgl. ebd., S. 76–79): Kramer zitierend, wird von ihnen herausgestellt, dass z.B. die Ethnographie durch ihre abduktive Logik im Forschungsprozess frühzeitiger Subsumtion präventiv begegnen könne (vgl. Idel/Meseth 2018, S. 77). Die Konstruktion von Differenz, Subjekt und Zeit bzw. die Positionierung von Subjekten in differenzierenden und zeitlichen Verhältnissen kann daher in dieser Arbeit *als Prozess und Verlauf* in den Fokus geraten. Vor allem aufgrund der eigenen Verwobenheit ins soziale Geschehen als Ethnograph zeigen sich besondere Beobachtungsprobleme und Fragestellungen im Zusammenhang mit Zeit und Differenz, die im Kapitel zur Reflexion des Forschungsprozesses (siehe Kapitel 3) reflektiert und produktiv für die Rekonstruktionen genutzt werden. Für die Herstellung von ethnographischem Material wurden bei den

teilnehmenden Beobachtungen Feldnotizen erstellt, welche zu Beobachtungsprotokollen weiterentwickelt wurden. Diese Protokolle, sowie ethnographische Interviews und Memos wurden mithilfe heuristischer Fragen an den Forschungsgegenstand rekonstruktiv bearbeitet. Grundlage für diese rekonstruktive Perspektive waren die Heuristiken von u.a. Kuhlmann et al. (2017) und Rabenstein et al. (2020).

Abschließend soll nun der Aufbau der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden. Zunächst kommentiere ich i.S. eines Forschungsstandes ausgewählte bisherige Forschungsergebnisse der ethnographischen Differenz- und Subjektivationsforschung und nehme dabei auch Bezug auf die Dimension der Zeit bzw. wie diese in dieser Forschung berücksichtigt wird. Davon ausgehend erläutere ich die herausgearbeitete Forschungslücke der bisher noch wenig systematisch durchgeführten Untersuchung von Aufsichtungen von Differenzierungen in unterschiedlichen Praktikenbündeln zu unterschiedlichen Zeitpunkten und deren Funktion für die Subjektpositionierung sowie die Rekursivität i.S. diskursiver Praktiken der Erinnerung und Erwartung (siehe Kapitel 1). Im zweiten Kapitel beziehe ich mich auf die theoretischen Annahmen von einer im Kern distanziert normativ justierten praxeologischen Forschung, welche es ermöglicht, Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken und ihre zeitlichen Verhältnisse in den Blick zu nehmen (siehe Kapitel 2). In der Reflexion meines Forschungsprozesses (siehe Kapitel 3) verweise ich auf die Potentiale der Ethnographie und stelle deren Nutzen für meine Arbeit im Forschungsverlauf dar. Zudem beziehe ich mich auf Beobachtungsprobleme, die eng mit den theoretischen Annahmen zu Differenzierungen und Zeitlichkeit verbunden sind. In den drei folgenden Kapiteln stelle ich die Ergebnisse meiner Forschung dar. Je Kapitel diskutiere ich Ausschnitte aus meinem ethnographischen Material, deren Rekonstruktion und nehme ihre Relationierung zueinander vor. Dabei wird zunächst thematisiert, wie in Praktiken des ‚Kennenlernens‘ (siehe Kapitel 4) unter Lehrkräften und Schüler:innen ab dem ersten Schultag der fünften Klasse Differenzierungen und somit Wissen über einzelne Schüler:innen hergestellt wird. Ich zeige hier, wie und wann welche Erwartungen produziert werden und wie und ab wann Erinnerungen überhaupt aufgeführt werden können, die sich dabei aber auch immer wieder instabil zeigen und die Schüler:innen in spezifischer Weise als bestimmte hervorbringen und zu bestimmtem Verhalten verpflichten. Im nächsten Kapitel zeige ich, wie entlang von Praktiken der Markierung un-/erwünschten Verhaltens (siehe Kapitel 5) vor allem bestimmte Erwartungen – zum Teil auch Erinnerungen – hergestellt werden, welche die Positionierungen der Schüler:innen als bestimmte Subjekte weiten oder verengen. Diese Ergebnisse sind zentral für das Verständnis von Verhaltensregulation im Unterricht. Im letzten Ergebniskapitel zeige ich, wie diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens (siehe Kapitel 6) i.S. eines verstärkten Bilanzierens und Urteilens über das Verhalten einzelner in den Fokus geraten und wie sich auch die Lehrkräfte dazu in ein ambivalentes Verhältnis setzen. Dabei zeigt sich die Funktionalität der rekursiven zeitlichen Bezüge für die Positionierung einzelner Schüler:innen als bestimmte Subjekte. Zum Schluss (siehe

Kapitel 7) werden die Ergebnisse reflektiert und mit den in dieser Einleitung dargestellten theoretischen Problemen in ein Verhältnis gesetzt.

1 Subjekt, Differenz und Zeit in ethnographischer Schul- und Unterrichtsforschung

Im Folgenden wird ein Blick auf die mittlerweile sehr umfangreiche, hier hauptsächlich deutschsprachige ethnographische Differenz- und Subjektivationsforschung mit Bezug zu Unterricht und Schule geworfen. Wie in den anschließenden Ausführungen deutlich wird, hat die ethnographische Differenz- und Subjektivationsforschung empirische Erkenntnisse über die prozesshaften Verläufe des Werdens und Gewordenseins von Schüler:innen in Unterricht und Schule herausgearbeitet. In diesen gerät u.a. das Wechselspiel von Differenzierungen wie z.B. Leistung oder Geschlecht mit anderen Differenzierungen in den Blick (vgl. exempl. Kalthoff/Dittrich 2016; Budde 2015). Darüber hinaus werden auch Ergebnisse zu z.B. marginalisierenden oder machtvoll-asymmetrischen Effekten von Unterricht herausgearbeitet (vgl. exempl. Akbaba 2014; Fritzsche 2014, 2018). Dabei wird untersucht, wie Schüler:innen in unterrichtlichen Praktiken als bestimmte Subjekte positioniert werden, die immer nur bestimmte Möglichkeiten oder Spielräume haben, in ein anderes Verhältnis dazu gesetzt zu werden. Diese auf soziale Prozesse orientierte Forschung hat die Tendenz, die Herstellung von Differenz und Subjekt als eine soziale Praktik zusammenzudenken. In Anschluss an Fenstermaker/West (2001) würden Differenzierungen in Praktiken produziert und schichteten „sich nach und nach in der Person auf“ (Fritzsche/Tervooren 2012, S. 28). Diese soziale Herstellung von Subjektpositionierungen, das Werden, Gewordensein und die

Möglichkeiten für (zukünftige) Entwicklungen der Subjekte geraten in den Fokus. Demnach wird bisweilen auch die Dimension Zeitlichkeit in dieser Forschung relevant (vgl. exempl. Rißler 2015; Kuhlmann/Sotzek 2019).

Die Studien, die im Folgenden näher kommentiert werden, lassen sich in zwei Gruppen aufteilen. In der ersten Gruppe befinden sich Studien, die vor allem Subjektpositionierungen entlang von Differenzierungen nach Leistung oder anderen Differenzierungen i.S. eines *doing differences* (siehe Kapitel 1.1 bis 1.3) fokussieren und dabei empirische Erkenntnisse über die machtvoll-asymmetrischen und oft ambivalenten sozialen Herstellungsprozesse von Subjekten in unterrichtlichen Praktiken hervorbringen. Ihr Potential, wie deutlich gemacht wird, zeigt sich vor allem in der Generierung von Wissen für das Verständnis von sozialem Werden/Gewordensein von Schüler:innen zu bestimmten Subjekten in unterrichtlichen Praktiken zu bestimmten Momenten. In manchen Studien wird Zeitlichkeit relevant, aber dabei nicht gezielt theoretisch-methodologisch diskutiert.

Studien, die sich i.S. eines *doing temporality* mit der Dimension und Bedeutung von Zeitlichkeit im Unterricht befassen, gibt es wenige, weshalb ich im Folgenden nicht nur die auch in dieser Arbeit untersuchten, sich zeitlich vollziehenden Subjektpositionierungen berücksichtige, sondern Studien hinzuziehe, welche die zeitliche Dimension der Sache bzw. des Unterrichtsgegenstands und die Organisation sowie (A-)Synchronisation von Unterricht fokussieren (siehe Kapitel 1.4). Bei der Untersuchung der Zeitlichkeit des Unterrichtsgegenstands zeigt sich die zeitliche Konstruktion als Werkzeug, vor dessen Hintergrund Wissen stabilisiert wird, was z.B. Proske (2009) in Anschluss an Esposito (2002) als „Wissensfiktion“ (Proske 2009, S. 807) fasst (siehe Kapitel 1.4.1). Zudem werden Studien zu Verhandlungsprozessen der Organisation und zeitlichen (An-)Ordnung von unterrichtlichen Praktiken inkl. Aufgaben fokussiert (vgl. exempl. Breidenstein/Rademacher 2013) (siehe Kapitel 1.4.2). Zeitlichkeit gerät hier einerseits als Werkzeug zur Organisation von Unterrichtsgeschehen in den Fokus. Andererseits zeigen sich auch die machtvollen Ambivalenzen, in welche Schüler:innen und Lehrkräfte im Rahmen von zeitlichen Konstruktionen geraten können. In den darauffolgend thematisierten Studien zur Subjektpositionierung (siehe Kapitel 1.4.3) wird z.B. herausgearbeitet, wie Schüler:innen über längere Zeiträume zu bestimmten Schüler:innen-Subjekten bzw. ‚Klassenidentitäten‘ gemacht werden (vgl. Pille/Alkemeyer 2016, 2017). Die Autoren arbeiten dabei Konjunkturen bestimmter Differenzierungen in bestimmten Settings zu bestimmten Momenten heraus. Zudem wird dargestellt, wie zeitlich an Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Subjekte angeschlossen wird. Das Potential dieser Studien zeigt sich zum einen in der Möglichkeit, gegenwärtige, intersubjektive Wissenskonstruktionen und ihre Relevanzsetzungen als funktional für den Unterricht und die anwesenden Akteur:innen nachzuvollziehen und dabei die Rolle der Vergangenheit auf die gegenwärtige Wissenskonstruktion zu reflektieren, auch wenn dies nicht immer gezielt theoretisch-methodologisch erfolgt.

In den sich anschließenden drei Kapiteln (siehe Kapitel 1.1, 1.2 und 1.3) werden viele Studien in der Breite und überblickend aufgerufen, um die unterschiedlichen

Forschungsergebnisse zu Differenzierungen und Subjektpositionierungen zu zeigen. Im Kontrast dazu wird im Forschungsstand zu Zeitlichkeit (siehe Kapitel 1.4) detaillierter auf eine geringere Zahl an Studien fokussiert. Hier sollen die Potentiale kleinschrittiger dargestellt werden, um auf die in der vorliegenden Arbeit genutzten und zum Teil weiterentwickelten Ansätze aufmerksam zu machen.

Wie im Folgenden herausgearbeitet wird, haben die gesamten Studien, die in diesem Kapitel besprochen werden, gemeinsam, dass in ihnen tendenziell bestimmte Momentaufnahmen des Werdens und/oder Gewordenseins von Subjekten entlang von Differenzierungspraktiken in den Fokus rücken. Das Werden und das Gewordensein wird zwar in Teilaspekten auch im längeren zeitlichen Verlauf fokussiert (vgl. exempl. Kleiner 2015). Zudem werden z.B. rekursive Konstruktionsmomente von Zeitlichkeit untersucht (vgl. exempl. Kuhlmann/Sotzek 2019). Allerdings wird eine systematische Untersuchung z.B. i.S. einer Untersuchung der sich verändernden Aufsichtungsprozesse von Differenzierungen im zeitlichen Verlauf im Zusammenhang mit rekursiven zeitlichen Konstruktionen kaum realisiert. Anders ausgedrückt, fehlt es an einer systematischen Relationierung von *doing differences* und *doing temporality*. Dies wird zum Abschluss dieses Kapitels (siehe Kapitel 1.5) als Forschungslücke und theoretisch-methodologische Orientierung dieser Arbeit festgehalten, zu der die vorliegende Studie einen Beitrag leisten soll.

1.1 Subjektpositionierungen in Praktiken der Leistungserbringung und -bewertung

Die in dieser Arbeit untersuchten Praktiken der Markierung erwünschten und unerwünschten Verhaltens, welche mit Praktiken des gegenseitigen ‚Kennenlernens‘ verketet sind, sind im weitesten Sinne auch Praktiken der Bewertung von Leistung. Daher werden im Folgenden einige Ergebnisse der ethnographischen Forschung zu Leistungserbringung und -bewertung dargestellt. Dabei wird auf Subjektpositionierungen entlang von Differenzierungen nach Leistung und ihren Interdependenzen zu anderen Differenzierungen eingegangen, dabei aber vor allem auf die „soziale] Objektivierung“ (vgl. Kalthoff/Dittrich 2016, S. 481) aufmerksam gemacht, da sich in den Ergebnissen von Kalthoff/Dittrich (2016) die Rekonstruktionen von Leistungsbewertung mit einer zeitlichen Dimension verbinden. Diese Perspektive ist zentral für einige Ergebnisse der vorliegenden Studie und wird später (siehe Kapitel 1.4.3) wieder aufgenommen.

Die soziale Konstruktion von Leistung und ihr Herstellungsprozess gerät u.a. seit den Veröffentlichungen von Kalthoff in den Blick wie z.B. zum Zensurenpanoptikum (1996). Kalthoff (2017) bezeichnet die Bewertungspraktiken von Schüler:innen „als organisierte Humanevaluation der Organisation Schule“ (S. 261), wozu z.B. die Bearbeitung und Kommentierung von Schüler:innenantworten durch Lehrkräfte (Kalthoff 1995) gehöre. In Kalthoffs Beobachtungen zeigt sich dabei die

soziale Konstruktion und Prozessierung von Leistungsbewertungen durch Lehrkräfte. Des Weiteren arbeitet Kalthoff (2000) die besondere Positionierung von Schüler:innen als bestimmte Zuständige in Praktiken der Erarbeitung von neuen Inhalten heraus. Kalthoff/Dittrich (2016) verweisen auf den

„Begriff der „numerisch-administrativen Objektivierung“ [, der] [...] sich auf die Praxis der Übersetzung von Schülerleistungen in numerische und andere Zeichen [bezieht], die dann weiter aggregiert und bearbeitet werden können und die Basis der Zeugniskonferenzen darstellen.“ (S. 481)

Eine weitere Variante von Leistungskonstruktion sei die oben bereits erwähnte ‚soziale Objektivierung‘, womit auf „die mündlich vollzogene Beurteilung“ (Kalthoff/Dittrich 2016, S. 481) verwiesen wird. Entlang beider Objektivierungspraktiken wiederhole sich die Reproduktion und Aktualisierung einzelner Schüler:innenbewertungen kontinuierlich während Schuljahr und „Schulkarriere“ (ebd., S. 481): „Die Urteile über Schüler bleiben daher in gewisser Weise stets offen für Änderungen und werden gleichzeitig mit Blick auf die Zeugnisse gehärtet und objektiviert“ (ebd., S. 481). Somit gelangt nicht nur die Veränderbarkeit, sondern auch eine Tendenz zur Stabilisierung von Vorstellungen über bzw. Bewertungen von Schüler:innen in den Blick. Die Subjektpositionierung eines Schülers:einer Schülerin kann in unterschiedlicher Weise verhärtende bzw. stabilisierende Tendenzen annehmen: „Etwas, das ein Schüler zu einem sehr spezifischen Zeitpunkt in einem sehr partikularen Setting mündlich geäußert oder schriftlich festgehalten hat, steht für seine Person, wird mit ihm identifiziert und gleichgesetzt“ (Kalthoff 2017, S. 263).

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren hat sich die Erforschung von pädagogischen Praktiken bzgl. Leistung in der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung ausdifferenziert. Sie arbeitet Leistung als soziale Konstruktion des praktischen Verlaufs heraus (vgl. Zaborowski et al. 2011; Rabenstein et al. 2013). Dabei wird u.a. an Kalthoffs Ergebnisse angeschlossen, indem in weiteren Studien pädagogische Praktiken untersucht werden, in denen Schüler:innen als bestimmte, z.B. leistungsstarke oder leistungsbereite Schüler:innen, positioniert werden. Dabei wird immer wieder der ambivalente und machtvolle Herstellungsprozess dieser Differenzierungen untersucht. Gellert/Hümmer (2008) rekonstruieren z.B. im beginnenden Mathematikunterricht einer neuen fünften Klasse, welche Voraussetzungen nötig sind, dass Schüler:innen als Leistungsstarke positioniert werden können. Demnach entstünden Leistungsdifferenzierungen entlang von expliziten Beschreibungen von Verhaltenserwartungen im Unterricht.

Viele Studien arbeiten zudem die individualisierende Orientierung der Zuschreibbarkeit von Leistung heraus, z.B. durch Noten (vgl. exempl. Zaborowski et al. 2011). Ethnographische Forschung leistet dabei nicht nur einen Beitrag bei der Erforschung der Bedeutung von Noten für Schüler:innen, sondern untersucht zudem, wie Schul(-miss-)erfolg systematisch konstruiert wird (vgl. Meier 2011, 2015). Dabei werden unterschiedliche Schulformen fokussiert (z.B. Haupt-/Sekundarschule und Gymnasium), sodass je spezifische Bewertungspraktiken von Leistung

als Differenzierungspraktiken rekonstruiert werden (vgl. Zaborowski et al. 2011; Breidenstein/Zaborowski 2013).

Immer wieder werden auch programmatisch unerwünschte Effekte von Unterricht herausgearbeitet. Bspw. rekonstruieren Bräu/Fuhrmann (2015) in pädagogischen Praktiken bei der Vorbereitung auf eine Klassenarbeit Kulanz- und Imagepraktiken i.S. des „Entschlüsseln[s] des schulischen Codes und der angemessenen Reaktion auf die gestellten Anforderungen“ (S. 62; vgl. auch Bräu/Fuhrmann 2019). Als Nebenprodukt dieser Praktiken wird die Zementierung von Leistungsdifferenzen und die Einschränkung weiterer Entwicklung von Schüler:innen diagnostiziert (Bräu/Fuhrmann 2015, S. 62).

Im Zuge der Reformtendenzen des individualisierenden Unterrichts werden vor allem die ‚neuen‘, offenen Unterrichtsettings auf die Konstruktion von Leistung untersucht (Rabenstein et al. 2012, 2014, 2015). Ebenso geraten auch Ganztagschulen in den Fokus der Forschung (Reh et al. 2015). Des Weiteren werden Konstruktionen von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen untersucht (Rabenstein/Strauß 2018).

Die meisten deutschsprachigen Studien der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung verstehen Leistung als soziale Konstruktion, die interaktiv produziert wird, und nicht etwa „als stabile Disposition“ (Rabenstein et al. 2015, S. 243). Wenn Leistung als zentrale Differenz in unterrichtlichen Praktiken (vgl. Rabenstein et al. 2013) als sozial hergestellt verstanden wird, kann sich das, was als Leistung gilt, zudem ständig verändern. Rabenstein et al. (2015) sprechen hier z.B. von einer „Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht“. In der internationalen Forschung geraten ähnliche Themenschwerpunkte in den Fokus: U.a. werden schon seit Jahren Subjektpositionierungen von Schüler:innen in Kontexten von wettbewerbsorientierter Individualisierung (exempl. Keddie 2016) sowie die Spannungen zwischen Ansprüchen an marktwirtschaftliche Entwicklungen und der Inklusionsreform kritisch untersucht (exempl. Beach/Fritzsche 2018). Die Forschungsergebnisse dieser Studien verweisen aber nicht nur auf unterschiedliche Konstruktionen von dem, was Leistung zu einem bestimmten Moment und in einem bestimmten sozialen Setting werden kann, sondern auch auf die Interdependenzen von Leistung mit anderen Differenzierungen wie z.B. Alter und Entwicklung (vgl. Rabenstein et al. 2014).

In bisherigen Studien werden Subjektpositionierungen also entlang von Differenzierungen von z.B. mehr oder weniger leistungsfähigen Schüler:innen herausgearbeitet sowie deren Entwicklungsnotwendigkeiten. Zudem wird untersucht, welche Voraussetzungen es braucht, um als leistungsfähige:r Schüler:in zu gelten. Dabei werden die jeweiligen ambivalenten und machtvollen Prozesse herausgestellt, durch die Schüler:innen als bestimmte Schüler:innen mit/ohne bestimmte Möglichkeiten, jemand Bestimmtes zu sein oder sich (noch) anders entwickeln zu können, hervorgebracht werden. Wie die oben gesammelten Forschungsergebnisse zeigen, gibt es eine Tendenz, einzelne Schüler:innen für ihren eigenen Erfolg oder Misserfolg im

Schulsystem verantwortlich zu machen, z.B. i.S. individueller Zuschreibbarkeit entlang von Noten (vgl. Zaborowski et al. 2011) als „numerisch-administrative[] Objektivierung“ (Kalthoff/Dittrich 2016, S. 481). Allerdings geraten in ethnographischer Forschung auch Prozesse der von Kalthoff/Dittrich (2016) „soziale[] Objektivierung“ (S. 481) genannten Praktiken in den Fokus, die als informeller Diskurs über Schüler:innen verstanden werden können und für das Verständnis von Subjektpositionierung in zeitlichen Praktiken wichtig sind, worauf ich später (siehe Kapitel 1.4.3) zurückkomme. Zunächst aber beschreibe ich nun Studienergebnisse, die auf die marginalisierenden Effekte von unterrichtlichen Praktiken fokussieren, in denen Subjektpositionierungen entlang von vielfältigen Differenzierungen und ihren Interdependenzen in den Blick geraten. Diese sind ebenso zentral für die in dieser Arbeit diskutierten unterrichtlichen Differenzierungspraktiken.

1.2 Marginalisierende Effekte unterrichtlicher Praktiken

Neben Leistungskonstruktionen bzw. im Wechselspiel mit ihnen zeigen sich in Unterricht und Schule eine Vielzahl von Differenzierungen, entlang derer Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Praktiken erfolgen. So geraten in Forschungsarbeiten viele ambivalente, machtvoll und bisweilen marginalisierende Praktiken in den Blick. In der vorliegenden Arbeit werden unterschiedliche Differenzierungen rekonstruiert, weswegen an dieser Stelle keine Beschränkung in der Darstellung bisheriger Differenzforschung auf z.B. bestimmte Differenzierungen vorgenommen wird, ohne hier den Anspruch zu haben, die Differenzforschung allumfassend abzubilden. Kern in meinen Untersuchungen ist jeweils die Funktion der Differenzierungen für die Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Praktiken. Dabei werden in dargestellter Forschung, als auch in meinen Untersuchungen immer wieder marginalisierende Effekte deutlich.

Es werden z.B. Praktiken der gegenseitigen Abgrenzung von Schüler:innen, die unterschiedlichen Klassen angehören, untersucht (vgl. Kelle 1997; vgl. auch Drope/Rabenstein 2021). In diesen Territorial- bzw. Verteidigungspraktiken arbeitet Kelle (1997) z.B. Differenzierungen nach Bekanntschaft oder Alter heraus. Krappmann/Oswald (1995) untersuchen Alltagspraktiken von Schüler:innen gleichen Alters, während Rabenstein et al. (2018) in unterrichtlichen Praktiken des individualisierenden Unterrichts jahrgangsgemischter Klassen z.B. Subjektpositionierungen von ‚neuen‘ und ‚alten‘ Schüler:innen herausarbeiten. In „Vergemeinschaftungs- und Ausgrenzungsprozesse[n]“ (Schubert 2011, S. 219) im Unterricht zweier fünfter Klassen werden Differenzierungen z.B. entlang von Körpergröße, Geruch, (Nicht-)Mögen, Hochbegabten („Superhirn“, ebd., S. 229) sowie entlang von nationethno-kultureller Zugehörigkeiten oder Geschlecht herausgearbeitet. Unterschiedliche Differenzierungen – so zeigt sich in diesen und vielen anderen ethnographi-

schen Forschungsergebnissen – sind zentraler Bestandteil von unterrichtlichen Interaktionen. Sie sind funktional in allen beobachteten unterrichtlichen Praktiken u.a. der Hierarchisierung, in Konflikten und Ein- und Ausschlüssen.

Zudem werden die Interdependenzen von Normalitätsvorstellungen bzgl. der Entwicklung und Leistung von Kindern bzw. Schüler:innen im Abgleich mit dem Alter fokussiert. So verweist Kelle (2005) zum einen darauf, dass die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen als Konstruktion in den Blick geraten müsse. In ethnographischen Forschungen werden zum anderen Konstruktionen von Passung und Nicht-Passung einzelner im Verhältnis zu den Normalitätsvorstellungen kindlicher Entwicklung an Schnittstellen des Schulsystems im Zusammenhang mit diagnostischen Praktiken thematisiert (vgl. Kelle/Tervooren 2008; Kelle/Mierendorff 2013). Rabenstein et al. (2014) untersuchen unterrichtliche Praktiken in altersgemischten Lerngruppen und zeigen hier die Veränderungen von Leistungsansprüchen.

Leistung als Konstruktion im Unterricht gerät neben der Relation zum Alter zudem oft im Zusammenhang mit sozialen Klassenzugehörigkeiten in den Fokus (vgl. Hertel/Pfaff 2015). In unterrichtlichen Differenzierungspraktiken im Zusammenhang mit Leistung wird soziale Herkunft z.B. als eher implizite Reinszenierung fokussiert (vgl. Ricken 2014). Dabei werden bisweilen Differenzierungen wie sozio-ökonomischer Hintergrund und das Unterstützungspotential aus dem Elternhaus relevant (vgl. Niessen 2015).

Spätestens seit der Koedukationsdebatte der 1980er Jahre ist das Thema Geschlecht und Schule ein nicht mehr wegzudenkendes Thema. Neben inhaltsanalytischen Aufsatzanalysen (vgl. exempl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995) lassen sich auch ethnographische Untersuchungen zur geschlechtlichen Gleichaltrigenkultur finden, in denen die Frage gestellt wird, welche soziale Bedeutung die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht im Schulalltag erlangen kann (vgl. Breidenstein/Kelle 1998). Dazu fokussieren Breidenstein/Kelle (1998) u.a. Praktiken des unterrichtlichen Alltags, in denen Schüler:innen miteinander spielen oder sich z.B. gegenseitig ärgern. *Doing gender* i.S. der prozessierten Herstellung von Geschlecht sowie seine Dramatisierungen und Entdramatisierungen (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004; Budde 2005; Tervooren 2006) wird damit in solchen Praktiken erforscht.

Im Zuge der internationalen soziologischen Debatten um hegemoniale Männlichkeiten (vgl. Connell 2005) hat sich vor allem die internationale Debatte um ‚Masculinities‘ im Kontext von Bildungsteilhabe z.B. in der ethnographischen Forschung im Vereinigten Königreich ausgeweitet (vgl. Ward 2014, 2015, 2017). Zudem wird der Fokus auf die vermeintliche Krise der ‚Jungen‘ kritisiert (vgl. Keddie 2005). In der deutschsprachigen Forschung wird ebenso an Connells Forschungen angeknüpft. Dabei lässt sich eine Fokussierung der Konstruktion von Männlichkeiten und deren (Ent-)Dramatisierung zeigen: Budde (2005) untersucht z.B. die Konstruktionen von Männlichkeiten in unterrichtlichen Praktiken am Gymnasium und arbeitet heraus, wie sich diese Konstruktionen verändern und i.S. eines *undoing gender*

an Bedeutung verlieren können. Zudem werden unterschiedliche Hierarchisierungen unter als männlich gelesenen Schülern beobachtet. Budde (2015) bringt Fragen von Männlichkeit zudem mit dem Thema Bildungsungleichheit in Zusammenhang und stellt heraus, wie entlang von (Normalitäts-)Vorstellungen von Geschlecht (Nicht-)Passungsverhältnisse zur Schulkultur i.S. der Konstruktion idealer männlicher Schülersubjekte hervorgebracht werden. Bei Rabenstein et al. (2017) und Rabenstein/Steinwand (2018) gerät qua Beobachtung einer Territorialpraktik zudem die Interdependenz von Männlichkeit und Migrationsgeschichte im individualisierenden Unterricht in den Fokus, aus der neben methodologischen Erkenntnissen für die Differenzforschung auch Reflexionsvorschläge für den ‚inkluisiven‘ Unterricht in Bezug auf die Reflexion von Beschämungspotential abgeleitet werden. Geschlecht erlangt zudem immer wieder im Wechselspiel mit Fragen von Begehren und sexueller Orientierung Relevanz und wird z.B. auch in seiner Prozessierung entlang von Konstruktionen von Körperlichkeiten ethnographisch untersucht (vgl. Tervooren 2006). In Interviewstudien, z.B. bei Decke-Cornill/Kleiner (2015) geraten Normalitätsvorstellungen in Bezug zur sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität bzgl. ihrer Teilhabemöglichkeiten in den Fokus. Explizite Forschungen zu nicht-binären Geschlechtskonzeptionen finden sich aber noch nicht in vergleichbar prominenter Form und werden als Desiderat beschrieben (vgl. Kleiner/Rose 2014, S. 76).

In politischen Diskussionen werden Interdependenzen von ‚Schwulsein‘ und ‚muslimischer Religion‘ diskutiert (vgl. Ketelhut 2013; Yılmaz-Günay 2011). Ebenso die Lehrer:innenbildung debattiert u.a. Differenzierungen, die für die LSBTQI*-Community Relevanz haben (vgl. Magnus/Lundin 2016; Magnus/Feridooni 2017). Trotz zunehmender Beschäftigung der ethnographischen Forschung mit den Fragen von Begehren und Heteronormativität (vgl. exempl. Tervooren 2006) ist z.B. die Frage, welche „Effekte von Heteronormativität auf gender-non-konforme Schüler_innen“ (Kleiner/Rose 2014, S. 76) wirken, wie bereits angeführt, noch ein Desiderat. Die englischsprachige ethnographische Forschung hat hier bereits einige Forschungsergebnisse vorgelegt, die eine Grundlage für die weitere Forschungsarbeit bietet: Cullen/Sandy (2009) untersuchen z.B., wie die Geschichte einer lesbischen Aschenputtel im Unterricht heteronormative Ordnungen infrage stellt. Entlang von Interviewdatenmaterial geraten in der deutschsprachigen Forschung bisher Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen aufgrund von (zugeschriebener) sexueller Orientierung in den Blick. So reflektiert ein Schüler seine Erfahrungen als schwuler Schüler im Verlauf seines Schulbesuchs (vgl. Kleiner/Koller 2013; Kleiner 2015). Bei Kleiner (2015) wird die Reflexion der Erfahrungen des schwulen Schülers in zeitlicher Perspektive verdeutlicht, worauf später erneut eingegangen wird (siehe Kapitel 1.4.3). Zudem gerät sexuelle Orientierung aber auch in ihrer Interdependenz mit natio-ethno-kultureller Differenz in den Forscher:innenblick und es werden Strategien einer Schülerin im Umgang mit differenzierenden Zuschreibungen untersucht (vgl. Kleiner/Rose 2014).

„Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril/Shure 2015) bzw. Migrationsgeschichten oder -biographien einzelner werden Untersuchungsergebnissen zufolge immer wieder in unterrichtlichen Praktiken hervorgebracht und sind zu einem zentralen Thema ethnographischer Forschung geworden (vgl. Machold/Wienand 2018; Kleiner/Rose 2014). So untersucht z.B. Akbaba (2014) in ihrer ethnographischen Studie die Herstellung ethnischer Differenzierungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen als (un)-doing, in welchem potentiell diskriminierende Situationen auch positiv umgeschrieben werden und neue Deutungsspielräume konstruiert werden können. Es geraten hier die Differenzierungen in Praktiken des Bearbeitens von Aufgaben im Englischunterricht und des Sprechens über die eigene Herkunft i.S.v. „Where are you from?“ (Akbaba 2014, S. 278) in den Blick. Die Autorin zeigt die Modifikationen von Differenzen wie z.B. Ethnizität durch Schüler:innen im Modus der Relativierung, Dekonstruktion und Auflösung. Zudem reflektiert die Autorin die Funktion von Humor für die Handlungsfähigkeit, Differenzen zu modifizieren. Ähnliche Prozessierungen von Differenzierungen lassen sich auch in anderen ethnographischen Differenzforschungen als z.B. Territorialpraktik i.S. des Konkurrierens um einen Sitzplatz in Interdependenz mit Geschlecht finden (vgl. exempl. Rabenstein et al. 2017; Rabenstein/Steinwand 2018). Kleiner/Rose (2014) untersuchen die Interdependenz von natio-ethno-kultureller Differenz und sexueller Orientierung beim Umgang einer Schülerin mit Differenzzuschreibungen. Entlang von Untersuchungen ambivalenter Machtverhältnisse i.S. ambivalenter Situationen von „*double-bind*“ (Akbaba 2015, S. 150, kursiv i.O.), wenn z.B. Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte ihre Erstsprache funktional im Unterricht einsetzen sollen oder im Kontext rassistischer Subjektpositionierungen (vgl. Akbaba 2019) werden u.a. in der Herstellung von Migrationsgeschichten von Schüler:innen und Lehrer:innen hervorgebrachte „pädagogische Fallstricke“ (Akbaba 2015, S. 150) herausgearbeitet. Zudem gelangen breit ausdifferenzierte Interdependenzen von Differenzierungen z.B. im Hauptschulunterricht im Kontext von unterrichtlichen Gesprächen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften zum Thema „Ausländersein“, z.B. zu Haut-, Haarfarbe, Herkunftsland, Sprache oder Religion (vgl. Artamonova 2016) in den Fokus. So untersucht die Autorin im Unterricht Interaktionen von Schüler:innen und Lehrkräften, in denen die jeweils selbst- und fremd zugeschriebenen Zugehörigkeiten (de-)konstruiert werden. Sie beschreibt die Bedeutung von Ethnizität für die jugendliche Sprechweise. Dabei nimmt sie spezifische Praktiken in den Blick, an denen sich bisweilen auch Lehrkräfte beteiligen und rekonstruiert die dabei zum Teil rassistisch anmutenden Ansprachen der Schüler:innen durch die Lehrkräfte als „gruppenbildende Aktivitäten“ (ebd., S. 285) zu „»Kanaken«“ bzw. „»Asylanten«“ (ebd., S. 209), wodurch z.B. Lehrkräfte sich Unterstützung der Schüler:innen sichern (ebd., S. 285). Dabei wird das asymmetrische Machtverhältnis im Rahmen pädagogischer Normen – Lehrkräfte können Schüler:innen anders ansprechen als umgekehrt – reflektiert (ebd., S. 285). Hier liegt das Forschungsinteresse jedoch eher auf der Funktion der Differenzen für die spezifi-

schen Gruppenbildungspraktiken. Fragen von Ausbildungsreife entlang von migrationsbezogenen Unterscheidungen geraten in unterrichtlichen Praktiken von berufsvorbereitenden Settings in den Blick (vgl. Thielen 2015). Des Weiteren werden Praktiken des *doing ethnicity* sowie Mehrsprachigkeit bzw. die Produktion nation-ethno-kultureller Zugehörigkeiten im und durch den interkulturellen Unterricht untersucht (vgl. Geier 2011, 2015, 2017). Bei Geier (2015) wird dies z.B. anhand von Zuordnungspraktiken i.S. einer Sitzordnung entlang nationaletnischer Sortierung deutlich. Ribler (2015) untersucht u.a. die Ethnisierung eines Schülers im Zusammenhang mit seiner Leistungs- und Verhaltensbewertung in ambivalent-machtvoller Weise in Rückbezug auf seine räumliche Platzierung im Unterricht über mehrere Monate. Dabei gerät erneut eine zeitliche Perspektive im Werden des Schülers in den Blick, welche später genauer fokussiert wird (siehe Kapitel 1.4.3).

In den oben genannten Forschungsergebnissen geraten u.a. Differenzierungen entlang von Alter/als normal verstandener Entwicklung, Geschlecht, (nicht-)heteronormativer Zuschreibungen sowie Migrationsgeschichte in den Fokus. Durch die Autor:innen werden u.a. marginalisierende Effekte und ihr Potential für die Weitung oder Verengung von Teilhabe, aber auch die Abwehr oder Durchkreuzung von marginalisierenden Tendenzen herausgearbeitet. Diese Studien stellen somit ein umfangreiches Wissen über Subjektpositionierungen von Schüler:innen im Unterricht und in der Schule dar, wodurch soziale Ungleichheiten und damit zusammenhängende Problemlagen offengelegt werden. Diese zum Teil überraschenden, aber nachvollziehbaren Ergebnisse gehen somit über eine affirmative Nicht-Diskriminierungsprogrammatik hinaus und bieten Anschluss für weitergehende sozial- und erziehungswissenschaftliche Reflexionen, die auch in den vorliegenden Ergebnissen dieser Studie, insbesondere in Bezug zu Fragen der vorübergehenden Produktion der Differenzierungen nach Geschlecht und Herkunft wieder fokussiert werden (siehe Kapitel 4, 5 und 6).

1.3 Asymmetrische Machtverhältnisse durch Konstruktionen von (Nicht-)Fähigkeiten

Als weiteres Beispiel für die Untersuchung von Subjektpositionierungen wird auf Untersuchungen im meist ‚inkluisiven‘⁸ (vgl. Merl/Idel 2020) (Fach-)Unterricht verwiesen, d.h. es werden hier die Forschungsergebnisse zu asymmetrischen Machtverhältnissen im Kontext ‚inkluisiven‘ Unterrichts fokussiert. Der ‚inkluisive‘ Unterricht wird dabei vor allem relevant, da in den letzten Jahren verstärkt reform- bzw. inklusionsorientierte Unterrichtssettings untersucht wurden. Dabei werden – im

⁸ In Anschluss an Merl/Idel (2020) verwende ich hier einfache Anführungszeichen, wenn ich mich auf Unterricht beziehe, der laut der jeweiligen Studie oder der Akteur:innen im Feld als ‚inkluisiver‘ Unterricht bezeichnet wird, ohne dabei selbst – und ebenso wenig wie Merl/Idel (2020) – den ‚inkluisiven‘ Unterricht als einen bestimmten normativ-pädagogisch zu bestimmen.

Unterschied zu Studien, die sich auf die Konstruktion von Leistung beziehen (siehe Kapitel 1.1) – oft Konstruktionen von Fähigkeiten bzw. Unfähigkeiten fokussiert, welche auch in den Ergebnissen der vorliegenden Studie, vor allem in Praktiken zu erwünschtem und unerwünschtem Verhalten eine zentrale Rolle spielen. Ethnographische Differenzforschung zeigt immer wieder „unerwünschte Effekte“ z.B. reformorientierter Unterrichtsettings auf (vgl. Rabenstein et al. 2017, S. 265). Durch die im Folgenden dargestellten Forschungsergebnisse zieht sich zum einen die Erkenntnis hindurch, dass Reformen wie ‚inklusive‘ Unterricht nicht frei von Ambivalenzen umsetzbar sind. Die Forschungsergebnisse ermöglichen aber zum anderen auch, entlang der Rekonstruktion in Mikroperspektive die ambivalenten Machtverhältnisse unterrichtlicher Praktiken aufzudecken und zu verstehen, wie Beschulung von bestimmten Schüler:innen – situativ – unter bestimmten Bedingungen möglich oder unmöglich (gemacht) wird, was zudem Erkenntnisinteresse bei der Untersuchung der Praktiken der Markierung un/erwünschten Verhaltens in dieser Arbeit ist.

Spätestens seit Ende der 1990er Jahre sind Fragen von Behinderung und Normalität bzw. Normativität vermehrt in ihren Zusammenhängen vor allem in Anschluss an Links (1996) Arbeiten zum Normalismus (vgl. exempl. Waldschmidt 1998, 2004) oder in Bezug auf die dahinterliegende soziale Konstruktion (vgl. Waldschmidt 2005, 2006, 2007) reflektiert worden. Die diskursanalytische Studie zur Konstruktion von Behinderung und Normalität in einem Internetforum zeigt z.B. einen Wechsel von Positionierungen, die Grenzen zwischen Normalität und Behinderung konstruieren oder aber Flexibilisierungen herstellen (vgl. Waldschmidt 2009). In ethnographischer Forschung, zum Teil auch als Interviewstudien, stellen diese Arbeiten einen Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung der differenztheoretischen Fragestellungen i.S. von „Behinderung als Abweichung von der Norm des Nicht-behindert-Seins“ dar (Tervooren/Pfaff 2018, S. 33, hier mit Bezug zu u.a. Waldschmidt), aber auch für z.B. theoretisch-methodologische Weiterentwicklungen, in denen Differenzierungen entlang von Normalitätsvorstellungen untersucht werden (vgl. Rabenstein et al. 2020). Insgesamt zeigte sich das Potential der normalismustheoretischen Perspektive für die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, da so z.B. auch „Fragen der Beschulung und Beschulbarkeit“ (Rabenstein et al. 2020, S. 194) im Kontext steigender Reformansprüche in Richtung eines ‚inklusive‘ Unterrichts (vgl. z.B. Rabenstein/Gerlach 2016; Rabenstein et al. 2019; Drope et al. 2020; Laubner 2020, 2022) geschärfter analysiert werden können.

Vor dem Hintergrund der Annahme des Anspruchs an ‚inklusive‘ Unterricht wurden vielseitige ethnographische Forschungen der Praktiken in ‚inklusive‘ Unterrichtsettings durchgeführt (vgl. z.B. Blasse 2015; Budde et al. 2017; Budde/Blasse 2017). Hier geraten u.a. Differenzierungen entlang von Leistung, Dis/Ability und der Verhaltensweisen einzelner in den Fokus, die z.B. auf Reaktualisierungen von engem und weitem Inklusionsverständnis verweisen (vgl. exempl. Budde et al. 2017). Oft untersucht die ethnographische Unterrichtsforschung den als solchen beschriebenen ‚inklusive‘ Unterricht (z.B. i.S. der Selbstbezeichnung)

und rekonstruiert hier, dass in manchen unterrichtlichen Praktiken entlang von Differenzierungen gleichberechtigte Teilhabe nicht immer gelinge (vgl. exempl. Sturm 2014), wobei Differenzierungen von Anfänger:innen/Fortgeschrittenen sowie (noch fehlendes) Wissen in den Blick geraten sowie die geschlechtliche Differenzierung danach, wie gut welches Geschlecht in einem Fach sei (vgl. ebd., S. 166–167). In der Studie von Sturm (2014) werden z.B. Unterrichtsspiele zu Praktiken des Wettkampfes beobachtet, die die Teilhabe einschränkten. Vor allem werden wiederholt Überlagerungen leistungs- und geschlechtsbezogener Differenzkonstruktionen untersucht, z.B. im Deutsch- und Mathematikunterricht in integrativ-kooperierenden Settings (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2015). Zudem werden die Sanktionierung und entsprechende Verhandlung von z.B. als solchen markierten Regelverstößen in Bezug auf den legitimen Sitzplatz oder die Regeln eines ‚Kennlernspiels‘ einzelner Schüler:innen untersucht (vgl. Rabenstein et al. 2017; Rabenstein/Steinwand 2018). Auch hier geraten in den zum Teil peerkulturellen bzw. Erwachsenen-Schüler:innen-Interaktionen Positionierungen von deutungsmächtigen Subjekten in den Blick, die andere Schüler:innen als abweichend entlang von rassistischen, sexistischen oder ableistischen Differenzierungen positionieren (vgl. Rabenstein et al. 2017; Rabenstein/Steinwand 2018).

Merl (2019) arbeitet die Kerndifferenzen des Könnens und Nicht-Könnens entlang unterrichtlicher Praktiken heraus, in denen Schüler:innen entweder als genügend oder ungenügend fähige Schüler:innen positioniert werden. Im Falle einer Zuschreibung von ungenügender Fähigkeit könne diese vor dem Hintergrund der rechtlich verankerten Inklusion i.S. einer legitimen Abweichung zu einer Flexibilisierung von z.B. unterrichtlichen Regeln für einzelne führen, sodass die Mitgliedschaft einzelner ungenügend fähiger Schüler:innen im ‚inkluisiven‘ Unterricht gesichert bleibe. Der Autor identifiziert universelle Fähigkeits- und Leistungserwartungen als Ursache für Zuschreibungen von Unfähigkeiten bzw. als Grund für nicht umgesetzte gleichberechtigte Beschulung; insbesondere geraten somit auch Praktiken der Verhaltensregulation in den Blick (vgl. auch Herzmann/Merl 2017; Herzmann et al. 2017). In dem Zusammenhang werden u.a. auch Praktiken der regenerativen und sanktionierenden Auszeitermöglichkeit (vgl. Herzmann et al. 2017) untersucht, etwa entlang der Differenz ‚Können‘ und ‚Nicht-(mehr)-Können‘ bzw. ‚Nicht-Rausdürfen‘ bzw. ‚Rausdürfen‘ (ebd., S. 266) und im Falle einer Sanktion von Verhalten entlang von ‚raus müssen‘ mit der Funktion der Stabilisierung von diszipliniertem und ruhigem Verhalten (ebd., S. 266).

Nicht nur im Kontext ‚inkluisiven‘, sondern auch im Kontext individualisierenden Unterrichts geraten Praktiken der Kooperation, Zusammenarbeit und gegenseitigen Hilfe (vgl. Rabenstein et al. 2012; Eckermann 2017) in den Blick der ethnographischen Forschung, stellen sie doch eine programmatische Forderung in Vorschlägen für ‚inkluisiven‘ Unterricht dar (vgl. exempl. Merz-Atalik 2013; für den europäischen Vergleich vgl. Schäffer/Rabenstein 2018). So untersucht z.B. Hackbarth (2017a, b) unterschiedliche Praktiken der aufgabenbezogenen Interaktionen und

Kooperation von Schüler:innen im ‚inklusive‘ und ‚exklusive‘ Unterricht und arbeitet dabei sowohl ‚inklusive‘ als auch ‚exklusive‘ Tendenzen heraus. Hackbarth (2017b) untersucht z.B. wie in kooperativen Praktiken zwischen Schüler:innen entlang von Differenzen des (Nicht-)Könnens Ein- und Ausschluss in u.a. „Praktiken des Vorsagens und Vorzeigens“ (ebd., S. 205) produziert werden und welche Rolle die Differenzen für die Kooperation der Schüler:innen haben. U.a. leistet die Autorin hier eine Ausdifferenzierung rund um die Differenz Leistung in kooperativen Settings. So bringe die programmatisch den Schüler:innen vorgegebene Kooperation miteinander unterschiedliche Differenzierungen des Könnens und Nicht-Könnens hervor, u.a. ein (Nicht-)Wissen wie Aufgaben erledigt werden können, sodass unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten für Teilhabe hervorgebracht würden.

Studien von z.B. Fritzsche (2014) liefern zudem Anlass zur Reflexion von „pädagogischen Normen der Fürsorge und der individuellen Förderung“ (S. 338), welche die Ambivalenzen von ‚inklusive‘ und ‚exklusive‘ Tendenzen im sogenannten ‚inklusive‘ Unterricht aufzeigen, indem z.B. der Handlungsspielraum einzelner Schüler:innen durch ‚exklusive‘ individualisierte Fürsorge eingeschränkt wird (ebd.). Die Autorin schlägt vor, Schüler:innen nicht nur mit Fürsorge zu begegnen, sondern sie auch „als potenziell leistungsfähig“ anzusprechen (ebd., S. 342). Vorstellungen „einer egalitären Gemeinschaft auf der Ebene von Mikro-Praktiken“ würden aber „nicht vor einer impliziten Exklusion ‚besonderer‘ SchülerInnen“ schützen (Fritzsche 2018, S. 76).

In den genannten Studien werden Schüler:innen als solche positioniert, die in spezifischer Weise fähig oder unfähig seien, etwas zu tun, zu schaffen, zu erreichen oder die einer besonderen Unterstützung oder Fürsorge bedürfen. Einzelne werden in z.B. unterrichtlichen Aufgabenstellungen mit variierenden Möglichkeiten, Teilhabe am Gemeinsamen zu ermöglichen, positioniert. Dabei werden sie bisweilen fürsorglich ein- und ausgeschlossen, d.h., es wird in den Studien vertieft herausgearbeitet, wie sich ihre Teilhabemöglichkeiten öffnen oder schließen. Insgesamt zeigt sich, dass die Positionierungen einzelner Schüler:innen, ihre potentiellen Ein- und Ausschlüsse mit dem Zusammenspiel bekannter Differenzierungen wie Leistung, Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung und Migrationsgeschichte zusammenhängen, dass aber über diese hinausgehend noch weitere Differenzierungen u.a. nach bestimmtem Wissen, Können, d.h. (Un-)Fähigkeiten in den jeweiligen Unterrichtsettings zentrale Bedeutung erlangen.

Wie sich solch eine „soziale[] Objektivierung“ (vgl. Kalthoff/Dittrich 2016, S. 481) in zeitlichen Praktiken prozessiert, ist noch nicht systematisch untersucht worden. Insgesamt erfolgte in den oben dargestellten Studien (1.1–1.3) keine gezielte Fokussierung auf zeitliche Praktiken und die Konstruktion von Zeitlichkeit, da meistens ausgewählte Momentaufnahmen fokussiert wurden. In den folgenden Ausführungen zur ethnographischen Unterrichtsforschung und Zeitlichkeit komme ich auf dieses Verständnis zurück und beziehe mich auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit.

1.4 Ethnographische Unterrichtsforschung und Zeitlichkeit

Die Dimension von Zeitlichkeit wird im Folgenden in unterschiedlicher Weise in den Blick genommen: Zunächst sollen Publikationen, in denen Zeitlichkeit für die Sache bzw. den Unterrichtsgegenstand als Unterrichtsgedächtnis Relevanz erlangt, fokussiert werden (siehe Kapitel 1.4.1). Dann geht es um Studien, in denen die Bedeutung von Zeit als Dimension in Praktiken der Organisation und Zeiteinteilung für das individuelle und gemeinsame Arbeiten thematisiert wird (siehe Kapitel 1.4.2). Anschließend werden Subjektivationsprozesse einzelner in zeitlichen Verhältnissen fokussiert, wozu Studien kommentiert werden, die somit auf zentrale Weichenstellungen für die vorliegende Studie verweisen (siehe Kapitel 1.4.3). Die Struktur der Darstellung auf den folgenden Seiten ist bewusst auf eine detaillierte Darstellung weniger Studien fokussiert, um die Potentiale ausgewählter Studien kleinschrittig hervorheben und für die Anliegen der vorliegenden Arbeit nutzen zu können. Dabei werden theoretische Grundlagen, auf die sich die Forschenden beziehen, berücksichtigt, insofern sie zentral für die theoretische Auseinandersetzung meiner Studie sind (siehe Kapitel 2).

Zudem lassen sich diese Studien unabhängig von ihrer Fokussierung auf Sache, Organisation oder Subjekt entlang der Produktion von rekursiven Zeitlichkeitskonstruktionen im Material durch die beforschten Akteur:innen bzw. die durch die Beobachtung und Rekonstruktion induzierte Fokussierung auf Zeitlichkeit (z.B. beim Vergleich zweier Zeitpunkte im Material) unterscheiden. Im ersten Fall werden z.B. vorherige Unterrichtsstunden erinnert (vgl. Leicht et al. 2020) oder vergangene Taten einzelner vergegenwärtigend hervorgehoben (vgl. z.B. Kuhlmann/Sotzek 2019), während im zweiten Fall erst Erkenntnisse über den von den Forschenden (linear) konstruierten Zeitverlauf in den Blick geraten, da die Forschenden diesen herstellen (vgl. z.B. Pille/Alkemeyer 2016, 2017). Anders ausgedrückt, wird hier Zeitlichkeit erst durch die Rekonstruktion bedeutsam und im untersuchten Material nicht explizit. Diese Unterscheidung nach der Verortung der zeitlichen Produktion ist für die Form der Darstellung der folgenden Ergebnisse zwar nicht relevant, wird jedoch von Studie zu Studie immer wieder herausgearbeitet. Insbesondere für die ethnographische Anlage der vorliegenden Arbeit ist diese Perspektive, d.h. wie *auch* die Forschenden an der Konstruktion bestimmter Ergebnisse beteiligt sind, bedeutend.

1.4.1 Zeitlichkeit als Unterrichtsgedächtnis

Forschung, die sich mit dem Thema Zeit auseinandersetzt, kann auf Überlegungen Proskes (2009) zum Unterrichtsgedächtnis zurückgreifen, wie dies z.B. Leicht et al. (2020) tun und wie es in der vorliegenden Studie getan wird. Im Folgenden wird zunächst der theoretische Gehalt aus Proskes Überlegungen (2009) für meine Arbeit expliziert und sich sodann beispielhaft auf eine empirische Studie von Leicht et al. (2020) bezogen.

Proske (2009) thematisiert die zeitliche Dimension im Zusammenhang mit den Befunden der Unterrichtsforschung zur Frage der Wirksamkeit von Unterricht und

diagnostiziert eine Unterschätzung des Themas Zeit im Zusammenhang mit Wissensproduktion im Unterricht (S. 797). Daher fokussiert er das interdisziplinär diskutierte Konzept des sozialen Gedächtnis und stützt sich dabei auf Ergebnisse der Gedächtnisforschung mit Bezug zu u.a. Halbwachs (1991) und Esposito (2002), stellt theoretische Überlegungen zu einem sozialen Gedächtnis von Unterricht vor und arbeitet dabei Aspekte des Erinnerns und Vergessens als zentral für die Unterrichtspraxis heraus.

Für ein sogenanntes Unterrichtsgedächtnis identifiziert Proske (2009) insgesamt drei kommunikative Operationen (S. 805–806): „Wiederholung, Bedeutungsbestätigung und Relevanzmarkierung“ (ebd., S. 805). Gemeinsam hätten sie die Funktion, zu einer Stabilisierung bzw. Gerinnung von Wissen führen zu können, das zwischen Lehrkräften und Schüler:innen „interpretiert, ausgehandelt, verfestigt und in genau diesem Sinne erinnert“ (ebd.) werde. Somit stellen die drei kommunikativen Operationen zentrale Praktiken dar, wie sie u.a. in unterrichtlichen Praktiken beobachtet werden können. Proske (2009) beschreibt die Funktion der Wiederholung als ein an diese geknüpft Vertrauen darin, dass die wiederholte Thematisierung von etwas Wirkung erlange (S. 806). Qua Bedeutungsbestätigung würde auf eine Vieldeutigkeit unterrichtlicher Interaktionen reagiert und eben spezifische mögliche Anschlüsse als passend bzw. korrekt festgehalten (vgl. ebd.). Der Aufbau des Gedächtnisses werde zudem dadurch gestützt, dass besonders wichtige Beiträge als relevant gesetzt würden (vgl. ebd.). Proske (2009) stellt jedoch auch heraus, dass die Selektivität der „Wiederholung, Bedeutungsbestätigung und Relevanzmarkierung“ (S. 805) dazu führe, dass das Vergessen der nicht markierten – anderen – Aspekte durch diese Operationen für das Gedächtnis unausweichlich und notwendig sei (S. 806). Alle drei Praktiken hätten zudem gemeinsam, dass schlussendlich das Erinnern nicht garantiert bzw. Wissen nicht „erinnerungsfest“ (ebd.) gemacht werden könne. Nur über die Verschriftlichung (u.a. an der Tafel) könne das Wissen des Unterrichts zumindest etwas „vergessensresistenter“ gemacht werden (ebd.).

Die mit der klassenöffentlich aufgeführten Gedächtnisbildung einhergehende zentralste Funktion könnte es laut Proske (2009) – in Anschluss an Esposito (2002) – sein, dass durch z.B. Wiederholungen aus gegenwärtiger Perspektive Redundanz produziert werde (vgl. Proske 2009, S. 806). Es würde nun möglich, „bestimmtes Wissen als bekannt“ zu produzieren (ebd., S. 807). Das Unterrichtsgedächtnis habe, so Proske (2009), somit auch die Funktion, „eine *Wissensfiktion* im System zu installieren“ (S. 807, kursiv i.O.), sodass die beteiligten Lehrkräfte und Schüler:innen nun im Unterricht „so tun [...] können, *als ob* bestimmtes Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt als kollektiv gelernt behandelt werden könnte“ (ebd., kursiv i.O.). Somit könne die Vorstellung generiert werden, dass man „über ein und dasselbe sprechen“ (ebd.) würde.

Wendet man Proskes (2009) Ausführungen für beobachtende bzw. ethnographische Forschung, wird Wissen in unterrichtlichen Praktiken qua zeitlich sich wiederholender Erwähnung, Bedeutungszuschreibung sowie seiner Relevanzmarkierung als ein bestimmtes, nicht zu vernachlässigendes oder zu vergessendes Wissen

produziert. Durch die Wiederholung addieren sich mehrere Momente der Wissensherstellung und durch eine möglicherweise diese Praktiken begleitende Materialisierung an der Tafel oder im Schreibheft werden sie zeitlich gesichert. Einerseits würden Akteur:innen somit Wissen in einem rekursiven Prozess (immer wieder neu in der Gegenwart) produzieren. Andererseits ermöglicht dies den ethnographischen Forscher:innen, diese Praktiken zu verfolgen, die rekursive Wissenskonstruktion herauszuarbeiten, sie aber auch als zeitlich zu unterschiedlichen Momenten sich vollziehende Praktiken in ein beobachterinduziertes zeitliches Verhältnis zu setzen.

Proskes (2009) Überlegungen zur Wissensfiktion in Anschluss an Esposito (2002) werden noch zentral für die vorliegende Arbeit sein, da sie als Erweiterung bestehender Ansätze der Untersuchung von zeitlichen Verhältnissen (vgl. exempl. Kuhlmann/Sotzek 2019) nutzbar gemacht werden, um jeweils situativ hervorgebrachtes Wissen über einzelne Schüler:innen zu fokussieren.⁹ Auch z.B. Leicht et al. (2020) haben Proskes (2009) Überlegen genutzt, wie im Folgenden beispielhaft dargestellt wird.

Leicht et al. (2020) schließen an diese Überlegungen von Proske (2009) zum sozialen Gedächtnis von Unterricht an (S. 60). In der videographisch untersuchten Unterrichtssituation steht eine Lehrkraft vor den Schüler:innen und bezieht sich auf ein in einer vorherigen Stunde gemeinsames Arbeiten zu der Szene von Faust in der Hexenküche. Die Autor:innen untersuchen und interpretieren diese Praktik als vergegenwärtigende Erinnerungspraktik, die durch die an der Tafel stehenden Bezüge zur Hexenküche aus der Unterrichtslektüre gestützt würden (vgl. ebd., S. 61). Die Lehrkraft frage, was Faust in der Hexenküche erlebt habe, woraufhin eine Schülerin zusammenfasse, was in der in der letzten Stunde besprochenen Handlung geschieht, während die Lehrkraft dies an der Tafel notiere und sodann mit einer erneuten mündlichen Zusammenfassung der Szene abschließe (vgl. ebd., S. 61–62). Die Lehrkraft setzt die hier nur knapp wiedergegebenen Zusammenhänge als bekannt voraus; sie produziert „ein vergangenes gemeinschaftliches Erlebnis“ (ebd., S. 61), das Besprechen der Szene, und bringt es als zentralen Teil des Unterrichtsgedächtnis hervor. Somit vollziehe sich hier eine intersubjektive Vergegenwärtigung eines vergangenen Geschehens als Erinnerungspraktik i.S. einer kollektiven Wissensfiktion nach Proske (2009). Die Akteur:innen stellten somit ein geteiltes Wissen her, das aus Erinnerungen in der Gegenwart aktualisiert werde (vgl. Leicht et al. 2020, S. 63).

In dieser Studie wird Zeit in Relation zur Sache, also dem Unterrichtsthema bzw. -gegenstand relevant: Da das Thema (hier: die Szene von Faust in der Hexenküche) schon behandelt wurde, kann es – erinnernd und bestätigend – als bekannt vorausgesetzt werden. Von den Schüler:innen kann gewissermaßen erwartet werden, dass sie an dieses Wissen anschließen können. Somit werden sie in ein be-

⁹ Proskes (2009) Verständnis von Wissensfiktionen wird als Analogie für die Fokussierung in den ethnographischen Beobachtungen der vorliegenden Arbeit genutzt. Dabei gerät die Herstellung von Wissen über die Schüler:innensubjekte in den Fokus.

stimmtes zeitliches Verhältnis zum Vergangenen gesetzt, das hier durch die beforchten Akteur:innen im Material reproduziert wird. In der Perspektive der Forschenden gelangt dieses zeitliche Verhältnis allerdings nicht gezielt als Konstruktion selbst in den Blick. So nutzen Leicht et al. (2020) ihre Erkenntnisse im Gegensatz dazu für eine Rückbindung an allgemeindidaktische Perspektiven. Erkenntnisreich hätte ebenso eine weitergehende praxistheoretische Untersuchung von Erinnerungspraktiken auch im Zusammenhang mit den Erwartungen an Anforderungen an die Schüler:innen sein können, die aufgrund der gemeinsamen Erinnerungen legitimiert werden könnten.

Potentialvoll an dieser Studie ist hingegen, dass die zeitliche Dimension als gegenwärtige Erinnerungspraktik in den Blick gerät. Zu Praktiken des Erinnerns gibt es bisher noch kaum ethnographische Forschung. Die Nutzung des sozialen Unterrichtsgedächtnis nach Proske (2009) erscheint auch für ein praxistheoretisches Verständnis von Wissensproduktion in unterrichtlichen Praktiken funktional, wobei in der vorliegenden Arbeit vor allem auf die „Wissensfiktion“ (S. 807) in Anschluss an Esposito (2002) zurückgegriffen wird. Es soll i.S. einer vor allem differenztheoretischen Wendung dieser Perspektive an Proske (2009) und Esposito (2002) im Theoriekapitel (siehe Kapitel 2.3) angeschlossen werden, um in Anschluss daran Erinnerungspraktiken als Differenzierungspraktiken in zeitlichen Verhältnissen zu konzipieren.

1.4.2 Zeitlichkeit als Dimension der Organisation und (A-)Synchronisation

In den im Folgenden ausgewählten Studien werden Praktiken der Organisation und (A-)Synchronisation von zeitlichen Phasen fokussiert. Breidenstein/Rademacher (2013) untersuchen das Management von Zeitverläufen im individualisierten Unterricht und verweisen dazu auf sozialwissenschaftliche Überlegungen zu Zeitlichkeit nach Elias (1984) und Nowotny (1989). Berdelmann (2010) fokussiert Praktiken der (A-)Synchronisation in einem Workshop für Erwachsene und nutzt dafür pädagogische Theoretisierungen nach Prange (2005). Zunächst wird die Studie von Breidenstein/Rademacher (2013) diskutiert.

Breidenstein/Rademacher (2013) verweisen „auf die Unhintergebarkeit einer kollektivierenden zeitlichen Strukturierung“ (S. 337), sodass eigene Zeit immer nur in Abhängigkeit zu einer kollektiven Zeit möglich zu denken wäre. Mit Elias (1984) wird deutlich, dass Zeit selbst als soziale Konstruktion verstanden werden muss. So beschreibt er, dass das Jahr im Grunde ein „Bezugsrahmen für die Synchronisierung menschlicher Tätigkeiten“ (ebd., S. 23) sei und Zeit somit eigentlich als „ein oft recht komplexes Netzwerk von Beziehungen“ (ebd.) verstanden werden müsse. Mithilfe von Nowotny (1989) lässt sich Zeitlichkeit zudem als relationales Verhältnis von Abhängigkeiten konzipieren. Sie beschreibt z.B. die analytischen Begriffe der „Eigen- und Fremdzeit“ (S. 14). Die Überlegungen beider Autor:innen werden später für diese Arbeit genutzt und vertieft (siehe Kapitel 2.3).

Breidenstein/Rademacher (2013) zeigen in ihren Untersuchungen der Organisation bzw. des Managements schulischer Zeitverläufe im individualisierten Unterricht auf, wie sich durch die Individualisierung weniger synchrone und mehr asynchrone Prozesse finden lassen und wie diese in Praktiken verhandelt werden. Abweichend von einer festen ‚tradierten‘ z.B. Sechs-Studentafel pro Tag werden unterschiedliche Formen von individualisiertem Unterricht beforscht, z.B. Wochenplan- und Freiarbeit. Es zeigt sich z.B. ein weites Spektrum zwischen etwas mehr begrenzter, aber trotzdem flexibler Wochenplanarbeit und offenerer Freiarbeit. Die Praktiken, die im Rahmen von individualisierendem Wochenplanunterricht untersucht werden, bleiben durch die Praktiken der Lehrkraft und die institutionelle Rahmung (trotzdem) eher am Schulstundenprinzip orientiert. Die Autor:innen stellen heraus, dass Schüler:innen während der Wochenplanphasen wenig Verantwortung erhalten. Die Lehrkraft bemühe sich, „alles unter Kontrolle zu behalten“ (ebd., S. 344). Die Praktik der Freiarbeit an einer anderen Schule erscheint den Untersuchungen zufolge deutlich stärker individualisiert und stützte sich auf Montessori-Unterrichtsmaterialien. Hier wird z.B. eine Unterrichtssequenz zwischen Bosse und Mattheo untersucht. In den letzten vier Minuten einer Unterrichtseinheit schlägt Bosse Mattheo vor, die Zeit noch für die Arbeit an einem Vortrag zu nutzen. Als die Mappe von Mattheo auf den Boden fällt und die beiden Jungen die Stifte von Mattheo wieder eingesammelt haben, seien es „nur noch zwei Minuten Nutzzeit“ laut Mattheo (ebd., S. 345); Bosse sagt, es seien drei. Eine andere Schülerin läutet dann zur Pause (ebd., S. 345). Die Autor:innen arbeiten heraus, wie die Uhrzeit hier zur Begrenzung individualisierter „Nutzzeit“ gemacht wird und „eine fast schon skurrile Autorität“ erhält (ebd., S. 346). Deutlich wird, wie die Schüler:innen Zeit zu einer knappen Ressource machen, die i.S. der Effizienzsteigerung zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 353). Durch die Rekonstruktionen der Autor:innen wird zudem die soziale Konstruktion der Zeit deutlich.

In einer weiteren Variante von individualisiertem Unterricht werden die ‚traditionellen‘ Strukturen von Unterricht den Untersuchungsergebnissen zufolge dahingehend aufgebrochen, als der Stundenplan z.B. kollektive Aktivitäten, z.B. Essenszeiten oder „Klassenversammlung“ (Breidenstein/Rademacher 2013, S. 347) ausweist. Es werden keine Fächer angegeben und die Zeiten Lehrkraftvornamen zugeordnet (vgl. ebd., S. 348). Es werden Übergänge z.B. i.S. von gleitender Arbeitszeit untersucht (z.B. innerhalb von drei Minuten müssen alle mit den Aufgaben im Matheheft anfangen). Für diese Form des Unterrichts stellen die Autor:innen fest, dass i.S.v. Verhandlungspraktiken eine Verlängerung von Arbeitszeit durch die Schüler:innen eingefordert wird, welche von der Lehrkraft gewährt wird (vgl. ebd., S. 348–350). Die Autor:innen kommen zum Schluss, dass diese Verhandlungspraktik über Zeit unabhängig von inhaltlichen Aufgabenstellungen oder inhaltlichen Begründungen verläuft. Stattdessen wird eher „abstrakt“ (ebd., S. 350) über Zeit verhandelt oder über das jeweilige Material mit dem gearbeitet wird, z.B. mit welchem

Heft (vgl. ebd., S. 351). Individuelle Pausen würden nur gewährt, insofern ein bestimmtes Pensum geschafft wurde: ein Schüler kann seine Pause z.B. noch nicht antreten, da er noch nicht so weit ist, wie die Lehrkraft sich das wünscht (vgl. ebd.).

In unterschiedlichem Umfang werden in den Varianten von individualisierendem Unterricht die Arbeitsprozesse individuell flexibilisiert (vgl. Breidenstein/Rademacher 2013, S. 352). Der Fokus der Forschenden richtet sich hier auf die Rolle der Schulstunde bzw. ihre Bedeutung für die Organisation von Unterricht (vgl. ebd.). Die Autor:innen kommen mit Bezug zur Zeitlichkeit zum Schluss, dass die Bedeutung von Zeit im individualisierten Unterricht verstärkt werde, auch wenn diese nach dem Ablauf der Zeit einfach zu enden hätten (vgl. ebd., S. 353). Davon abhängig wird die Gefahr einer „Formalisierung des Lernens“ gesehen (ebd.). Beispielhaft kann hierfür die Situation mit Matheo und Bosse verstanden werden, die sich hier in der Position von Schülern zeigen, die die restlichen Minuten noch für einen Vortrag nutzen wollen. Die Autor:innen sprechen hier von „einer Selbstökonomisierung und Selbstführung“ (ebd., S. 353).

Zeitlichkeit gerät damit in dieser Studie als Dimension der Organisation und Zeiteinteilung in den Blick und es wird gezeigt, wie individuelles und gemeinsames Arbeiten asynchronisiert oder synchronisiert wird. Die zeitlichen Konstruktionen der beforschten Akteur:innen beziehen sich dabei vor allem auf asynchrones Arbeiten, d.h. ein Management von asynchron verlaufenden Prozessen, wer wann mit wem bis wann etwas (nicht) tut. Zeit gerät dabei als intersubjektive Konstruktion von den beforschten Akteur:innen (Lehrkräfte, Schüler:innen) in den Blick, d.h. es wird ein gewisser zeitlicher – (a-)synchroner – Rahmen konstruiert, in dem z.B. Schüler:innen bestimmte Aufgaben unter Benutzung bestimmter Materialien allein oder kollektiv erledigen müssen oder dürfen. Beginn und Ende von zeitlichen Abschnitten können mit Lehrkräften verhandelt werden und können somit situative, aber durch die Lehrkräfte begrenzte Modifizierungen erfahren. Somit wird zumeist von der Gegenwart in die Zukunft eine Phase markiert, bevor eine neue Phase beginnen muss. Diese Konstruktionen beziehen sich jedoch nicht auf die fachlichen Kompetenzen einzelner Schüler:innen, die sie z.B. in einer gewissen Zeit erlangen oder zu optimieren hätten, sondern auf ihre noch zur Verfügung stehende Zeit für die jeweiligen Aufgaben.

Berdelmann (2010) dagegen untersucht in ihrer Studie die zeitliche Koordination von Lehr- und Lernprozessen von Erwachsenen in einem Workshop zu Forschungsmethoden als Asynchronisations- und Synchronisationsprozesse und wie diese auf welche Weise zeitlich hergestellt werden. Dabei untersucht sie u.a. anhand ihres empirischen Materials, was für zeitliche Prozesse erkennbar werden und wie welche davon in was für einer Ausdifferenzierung von Synchronisation überhaupt synchronisierbar sind. Dabei arbeitet sie auch bestimmte Formen von (A-)Synchronisation heraus. Insbesondere interessiert sie das Verhältnis zwischen der Zeit des Lehrens und des Lernens (vgl. Prange 2005) bzw. wie diese in einem von gegenseitiger Abhängigkeit geprägten Wechselspiel hergestellt werden.

Die Autorin bezieht sich in dieser Studie auf Prange (2005), wenn sie die Zeiten des Lernens und Lehrens fokussiert. Sowohl dem Lernen als auch dem Lehren werde „eine eigene Zeit zugeschrieben“ (Berdelmann 2010, S. 29), was mit der Unterscheidung zwischen objektiver und subjektiver Zeit zusammenhänge (ebd., S. 29). Die Datenzeit werde von Prange als „Zeit der Uhren“ (Berdelmann 2010, S. 33) benannt und bezieht sich auf die hintereinander sich vollziehende Handlungspraktik i.S. des Lehrens bzw. einer Abfolge von unterschiedlichen Aktivitäten, während die Modalzeit das Lernen und somit eine Zeitlichkeit, die in der Gegenwart Relationen von Zeiten der Vergangenheit und Zukunft als Erinnern und Erwarten in sich vereint, abbildet. Die Autorin behandelt zudem das, was oft als subjektive und objektive Zeit unterschieden wird, „nicht in ihrer Unvereinbarkeit als Problem“, sondern „in ihrer gegenseitigen Verschränkung und Bezogenheit aufeinander“ (ebd., S. 22). Dabei fokussiert die Autorin aber nicht auf eine dichotome Unterscheidung, sondern auf „Zeit in ihrer wechselseitigen Konstituierung“ (ebd., S. 29) und beschreibt sie in Anschluss an Prange „als Kern von Bildungsprozessen“ (ebd.). Der hier zentrale Punkt ist die von Prange als Artikulation bezeichnete In-Verhältnis-Setzung von „Themen und Personen über Zeit“ (Prange 2005, S. 74). Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft würden in der Gegenwart synchronisiert, d.h. aufeinander abgestimmt, und in ein spezifisches Verhältnis gesetzt (vgl. Berdelmann 2010, S. 32–34). Ihre Relationalität scheint somit zentral. Berdelmann (2010) modifiziert diese theoretischen Überlegungen Pranges anhand ihrer empirischen Daten.

So arbeitet die Autorin in Interaktionen zwischen Workshop leitenden Dozierenden und erwachsenen Teilnehmenden z.B. Praktiken heraus, in denen im Wechsel Lehr- und Lernprozesse in den Blick geraten und zeitlich eingeordnet werden. Berdelmann (2010) arbeitet heraus, dass es nicht nur die Zeiten des Lehrens/Datenzeit und Lernens/Modalzeit nach Prange (2005) gebe – vielmehr rekonstruiert sie fünf zeitliche Logiken, die Differenzierungen von Daten- und Modalzeit darstellen. In Bezug auf Datenzeit wird zwischen „*Interaktionszeit*“, welche sich auf den faktischen Ablauf des Unterrichts bezieht, „*Verlaufsplanzeit*“, welche sich auf die Zeit bezieht, die von Dozierenden eingeplant wurde, und „*chronometrische Zeit* als Referenzzeit“ differenziert (Berdelmann 2010, S. 67, kursiv i.O.). Die Modalzeit wird in eine Lernzeit der Lernenden sowie eine Planungszeit von Dozierenden differenziert (S. 67). Berdelmann (2010) stellt die enge Relation der unterschiedlichen Zeitformen miteinander heraus. In den rekonstruierten Praktiken wird ausgehandelt, wie wann was praktiziert wird und ob z.B. Nachfragen von Teilnehmenden gegenwärtig besprochen werden können oder gerade keine Zeit dafür zur Verfügung steht oder ob dafür andere geplante Unterrichtsphasen warten oder aber bestimmte Nachfragen zugunsten der geplanten Phasen verschoben werden müssen (vgl. ebd., S. 70–72). Zentral ist hier die zeitliche Organisation des Workshops durch den Dozierenden. U.a. geht es um „zeitbezogene Handlungsprobleme“ (S. 73).

In diesen Praktiken wird deutlich, dass es einer Erweiterung des Verständnis von Synchronisation „durch den Begriff der Asynchronisation“ (vgl. ebd., S. 65)

bedarf. Synchronisation wird hier verstanden als die Organisationsleistung, Lehr- und Lernprozesse zu koordinieren (vgl. ebd.). Asynchronisation wird als „eine *relative* zeitliche Koordination von Lehr-Lernprozessen“ (vgl. ebd., kursiv i.O.) verstanden und wird hingegen eine zentrale Funktion zugesprochen, da sie konstruktiv oder aber auch problematisch verlaufen könne (vgl. ebd.). Zentrales Ergebnis der Studie ist zudem, dass die programmatische Unterstreichung der Synchronisation als Werkzeug für gelingendes Lernen allein so nicht haltbar ist. Auch der Asynchronisation wird hier eine zentrale Bedeutung für das Gelingen von Lernen beigemessen (vgl. ebd., S. 137). Es sei das „Auseinanderlaufen und Oszillieren zwischen Gleichzeit- und Ungleichzeitigkeiten“ (ebd., S. 235) bedeutend, da in diesem Wechselspiel Potentiale für das Lernen und Lehren liegen würden. Das Potential der Studie zeigt sich vor allem in der stark ausdifferenzierten Form von Zeitvarianten, die in wechselseitiger Abhängigkeit zueinanderstehen.

Resümierend kann die Funktion der intersubjektiven Konstruktion Zeitlichkeit in Berdelmanns (2010) Studie als sehr stark analytische Rekonstruktion von Zeit als Möglichkeitsraum von Dozierenden und Teilnehmer:innen des Workshops verstanden werden. Die unterschiedlichen von der Autorin herausgearbeiteten Zeitvarianten und -strukturen hängen eng miteinander zusammen und werden durch die Beforschten konstruiert. Die Forscherin wiederum rekonstruiert die Zusammenhänge feinkörnig und beschreibt die zeitlichen Aushandlungen i.S. der (A-)Synchronisation. Zeit gerät hier als Ordnungswerkzeug von menschlichen Praktiken in den Fokus, um Abläufe in der Gegenwart zu organisieren.

Auch wenn beide Studien, sowohl Breidenstein/Rademacher (2013) als auch Berdelmann (2010), in sehr unterschiedlichen Settings durchgeführt wurden, verweisen sie doch beide auf die Ambivalenz von zeitlichen Konstruktionen im Zusammenhang mit der zeitlichen Organisation und Koordination von Abläufen in Unterrichts- bzw. Workshopsettings. Die (A-)Synchronisation der Organisation zeitlicher Strukturen in beiden Settings kann demnach als soziale Konstruktion verstanden werden. Dabei geraten Aushandlungsprozesse zwischen Einzelnen in den Blick, die hier nicht explizit als z.B. ineinandergreifende zeitliche *Differenzierungspraktiken* untersucht werden. Zudem entstehen entlang von diesen Praktiken der Koordination und Organisation der Abläufe Möglichkeitsräume einzelner Teilnehmer:innen im Unterricht bzw. im Workshop. Wie die Ergebnisse meiner Arbeit zeigen, lohnt es sich jedoch, die Subjektpositionierungen in zeitlichen Differenzierungspraktiken im Detail zu beobachten, um noch mehr über die Möglichkeiten einzelner Schüler:innen zu erfahren.

1.4.3 Zeitlichkeit als Dimension von Subjektpositionierungen

Im Folgenden werden variierende Möglichkeiten dargestellt, wie Zeitlichkeit als Konstruktion in Form von Geschichten und Diskursen über Einzelne über einen gewissen Zeitraum oder als rekursive zeitliche Konstruktion bisher untersucht worden ist. In ethnographischen Studien, in denen es z.B. um Erinnerungspraktiken

geht, wird Zeit eine zentrale Rolle im Unterricht sowie außerhalb des Unterrichts zugesprochen. Dabei werden Schüler:innen und Lehrkräfte im Modus der Hervorbringung von Geschichten oder Diskursen über Einzelne als bestimmte Subjekte in zeitlichen Verhältnissen konstruiert und positioniert (vgl. z.B. Kalthoff/Dittrich 2016; Kuhlmann/Sotzek 2019). Die Subjektpositionierung im Verhältnis zu Zeit gerät einerseits über vergleichsweise längere Zeiträume in den Blick, wenn z.B. untersucht wird, dass wiederkehrend bestimmte Schüler:innen als bestimmte Schüler:innen über einen längeren Zeitraum hervorgebracht werden (vgl. Pille/Alkemeyer 2016, 2017; Rißler 2015). Andererseits werden mikrologisch-situative Subjektpositionierungen herausgearbeitet, in welchen Subjekte rekursiv zu Vergangenheit und Zukunft in ein relationales Verhältnis gesetzt werden (vgl. Kuhlmann/Sotzek 2019). Bei Kleiner (2015) kann beides zugleich beobachtet werden.

Zum Teil lassen sich die zeitlichen In-Verhältnis-Setzungen der o.g. Studien direkt aus dem ethnographischen Material herausarbeiten. Allerdings setzen in manchen Studien auch Forschende unterschiedliche Beobachtungsmomente von Subjektpositionierungen in ein relationales zeitliches Verhältnis und werden somit selbst zu Konstrukteur:innen von zeitlichen Verhältnissen. Im Folgenden möchte ich dies exemplarisch an ausgewählten Studien zeigen. In ihnen werden in unterschiedlicher Ausprägung sowohl Geschichten als auch Diskurse über Einzelne in bestimmten Zeiträumen bzw. in rekursiven Verhältnissen untersucht.

Zunächst werden Ergebnisse von Pille/Alkemeyer (2016, 2017) zu ‚Klassenidentitäten‘, die die Subjektpositionierung von Schüler:innen über einen längeren Zeitraum zeigen, zusammengefasst. Sodann werden Kuhlmanns und Sotzeks (2019) Untersuchungen und Erkenntnisse zur ‚Subjektivierungsgeschichte‘ und deren rekursiver Vollzug diskutiert. Danach soll die ‚soziale Objektivierung‘ in Diskursen über einzelne Schüler:innen (vgl. Kalthoff/Dittrich 2016) und die Analysen von Kleiner (2015) zu einer ‚Resignifizierung‘ i.S. der In-Verhältnis-Setzung eines Schülers zu an ihn gerichteten marginalisierenden Adressierungen kommentiert werden. Zum Schluss werden Ergebnisse von Rißler (2015) zu einer räumlich-zeitlichen Positionierung eines Schülers diskutiert. Gemeinsam haben die meisten dieser Studien ihre theoretischen Bezüge zu Butler (1991, 1993, 2001) und der Butler-Rezeption von Reh/Ricken (2012) und Kuhlmann et al. (2017).

Bei Pille/Alkemeyer (2016, 2017) geraten sogenannte ‚Klassenidentitäten‘ in Praktiken der Gruppenarbeit und des Vorrechnens in den Blick der Rekonstruktion, die bestimmte Identitäten einzelner Schüler:innen beschreibt. So wird z.B. in einer Praktik des Vorrechnens an der Tafel der Schüler Kim fokussiert, der in enormem Tempo eine Aufgabe anschreibt und dafür von der Lehrkraft und einer anderen Schülerin kritisiert wird, da er zu schnell und nicht schrittweise – den anderen die Aufgabe erklärend – anschreibe (vgl. Pille/Alkemeyer 2016, S. 181–182). Die Lehrkraft bittet kurz darauf einen anderen Schüler, Michele, an die Tafel, der mehr Probleme mit der anzuschreibenden Aufgabe hat, und sagt, man könne auch „*Expertem*“ (ebd., S. 182) als Hilfe hinzuziehen. Kim kommt ihm auf seine eigene Bitte sodann zur Hilfe (vgl. ebd., S. 182). Die Lehrkraft macht Kim nicht explizit zum

Experten, vielmehr tun dies – so die Autoren – die Schülerin und der Schüler durch ihre Adressierungen Kims. Diese implizite Adressierung wird von den Forschenden aufgenommen und vor dem Hintergrund einer zeitlichen Perspektive, dass solche Subjektpositionierungen wiederholt auftauchen, verstärkt (vgl. ebd.).

Mit der Begrifflichkeit ‚Klassenidentitäten‘ werden einzelne Adressierungen spezifischer Schüler:innen, d.h. von „Schul-Subjekte[n]“ (Pille/Alkemeyer 2017, S. 169), aus Beobachtungsperspektive in ein zeitliches Verhältnis gesetzt und zusammenfassend für diese Adressierungen eine entsprechende Identität herausgearbeitet: Z.B. wie Kim, der wiederholt als Experte für etwas hervorgebracht wird. ‚Klassenidentitäten‘ zeigen sich in Praktiken, in denen bestimmte Adressierungen wiederholt vorkommen und die so „Unverwechselbarkeit“ (Pille/Alkemeyer 2016, S. 186) produzierten. Sie würden sich allmählich routinisieren bzw. einspielen (vgl. ebd., S. 187), was zu „Erwartungssicherheit“ führe (ebd., S. 187): So würde eine Lehrkraft immer einen bestimmten Schüler fragen, sobald „*gar nichts mehr*“ ginge (ebd., kursiv i.O.). Solche Zuschreibungen würden irgendwann zu „Fixierungen“ (ebd., S. 189) führen, die mit bestimmten Erwartungen an das Verhalten der Schüler:innen verbunden seien (ebd.). ‚Klassenidentitäten‘ werden von den Autoren „als Medium der Kontingenzbewältigung“ und „Bedingung sozialer Kooperation in praktischen Zusammenhängen“ (ebd.) verstanden. Somit lässt sich als Kern der ‚Klassenidentitäten‘ eine starke Regelmäßigkeit in der Subjektbildung als Form einer „personenbezogenen Anerkennungsordnung“ (ebd., S. 186) nennen. Es werde eine subjektspezifische, d.h. differenzierte Adressierung eines jeden Subjekts beobachtbar, denn die Subjekte würden jeweils etwas unverwechselbar Spezifisches haben (vgl. Pille/Alkemeyer 2017, S. 167). Das Subjekt wird somit in dieser Fokussierung sowohl von Akteur:innen wie auch von Forscher:innen als ein bestimmtes ‚wiedererkannt‘, wobei auf bestimmte „Regelmäßigkeiten“ in der Beobachtung fokussiert wird, vor deren Hintergrund sich die „*Identität*“ eines Schüler:innensubjekts „charakterisieren“ ließe (ebd., S. 153, kursiv i.O.).

Die Zeitlichkeit dieser ‚Klassenidentitäten‘ gerät durch die Beobachtung in den Blick, dass die Adressierung von Schüler:innen als die gesamten Mitglieder der Klasse „verbindende ›Klassengeschichte‹ situativ vergegenwärtigt“ (Pille/Alkemeyer 2016, S. 187) würde. Die Autoren beschreiben ‚Klassenidentitäten‘ als plurale Sammlung von Varianten von Subjektivationen, die „aus einem langlebigen Fundus schultypischer“ Varianten abgerufen werden können (ebd.), die erst nach und nach in der Klasse entstehen und aus welchen es schwer sei, „wieder auszurechnen“ (ebd., S. 189). Zeitlichkeit spielt daher vor allem aus der forschenden Beobachtungsperspektive eine Rolle. Im untersuchten Material werden die Schüler:innen nicht explizit in (rekursive) zeitliche Verhältnisse z.B. zu sich selbst und anderen gesetzt. Die als regelmäßig rekonstruierten Subjektpositionierungen werden erst aus Forschungsperspektive in ein relationales zeitliches Verhältnis überführt, das ‚Klassenidentitäten‘ als sich wiederholende Subjektpositionierung in der Zeit möglich zu thematisieren macht. Für die Produktion der aktuellen Subjektpo-

sitionierung in der Gegenwart spielt Zeit nur eine untergeordnete Rolle, da die Subjektpositionierungen im Material nicht i.S. einer rekursiven zeitlichen In-Verhältnis-Setzung erfolgen. Zeitlichkeit gerät hier somit als die wiederholte Produktion von bestimmten Subjektivationen, als Zusammenfassung selektiver Momentaufnahmen in den Blick, die aber nicht einzeln in ihrem zeitlichen Verhältnis zu sich selbst bzw. in ihrem jeweiligen sich (de-)stabilisierenden Entstehungskontext berücksichtigt werden. Vielmehr scheinen sie als summierte Gesamtheit von zu dieser Identität passenden Subjektpositionierungen als ab einem bestimmten Zeitpunkt gegeben vorausgesetzt und wiederholt hervorbringbar.

Die Rekonstruktion von ‚Klassenidentitäten‘ und die in ihnen rekonstruierte „Erwartungssicherheit“ (Pille/Alkemeyer 2016, S. 187) hat das Potential, u.a. die Orientierungsmöglichkeiten von Lehrkräften und die Legitimations(-notwendigkeiten) ihres pädagogischen Handelns besser verstehen zu helfen. Mit dem Fokus auf Regelmäßigkeiten wird die mikrologisch-situative In-Verhältnis-Setzung einer Subjektpositionierung, die auch z.B. Abweichungen von den Regelmäßigkeiten oder Destabilisierungen von Identitäten zeigen könnte, jedoch nicht thematisiert. In diesem Verständnis gerät primär die Stabilisierung der sich regelmäßig wiederholenden ähnlichen Subjektpositionierungen als Expert:innen in den Fokus und die Subjektpositionierungen werden entlang des Begriffs ‚Identität‘ in Kontinuität fixiert. Im Ergebnis zeigt sich hier, wie entlang z.B. der ‚Klassenidentitäten‘ Verlässlichkeit bzw. Erwartbarkeit hergestellt wird. Wie aber solche vermeintlichen Verlässlichkeiten z.B. durchkreuzt werden oder ‚Klassenidentitäten‘ wie z.B. Expertentum einzelner ggf. auch infrage gestellt wird, wird nicht untersucht. Die Positionierung des Subjekts i.S. von ‚Klassenidentitäten‘ gerät nicht in seiner situativen mikrologischen und ambivalent-machtvollen Verlaufslogik in den Blick, sondern in der Summe als regelmäßig sich vollziehende Subjektpositionierungen. Zeitlichkeit wird hier nicht als eigentliche Konstruktion, sondern als Verlaufshorizont angesehen, vor dessen Hintergrund die sich regelmäßig wiederholenden Subjektpositionierungen in ihrer Summe zu ‚Klassenidentitäten‘ gemacht werden. Die In-Verhältnis-Setzung des Schüler:innensubjekts zu sich selbst in zeitlichen Verhältnissen oder zu anderen wird zugunsten der Fokussierung des forschenden Blicks auf die Reproduktion z.B. des Expert:innentums vernachlässigt.

Bei Kuhlmann/Sotzek (2019) werden Erinnerungspraktiken i.S. einer Erinnerung an das Handeln einer Lehrkraft und die Konstruktion einer „Subjektvierungsgeschichte“ (S. 113) untersucht. Dabei stehen Praktiken des Feedbacks zum Unterricht der Lehrkraft im Zentrum der Betrachtung, in welchen von Lehrkraft und Schüler:innen gemeinsam hervorgebrachte Erinnerungen aktualisiert werden. Vor dem Hintergrund des Vergangenen wird die Lehrkraft in der gegenwärtigen Interaktion mit den Schüler:innen in ein spezifisches zeitliches Verhältnis gesetzt, in welchem sich die Lehrkraft angesichts der Kritik reprofessionalisierend positioniert. Anders ausgedrückt setzt sich die Lehrkraft zu vergangenen Handlungen, die von den Schüler:innen kritisch betrachtet werden, in ein neues Verhältnis.

Diese zeitliche Verhältnisbestimmung nennen Kuhlmann/Sotzek (2019) ‚Subjektivierungsgeschichte‘. Mit Bezug zu u.a. Bourdieu und Wacquant beschreiben sie eine ‚Subjektivierungsgeschichte‘ als ‚das *Gewordensein* der Akteur*innen‘ und legen dar, dass ein Subjekt schon einmal subjektiviert wurde, als solches handle und ‚dieses Gewordensein sich als Erzeugungsmodus von Praxis immer wieder aktualisiert‘ (ebd., S. 127, kursiv i.O.). Vor dem Hintergrund bereits erfolgter Subjektpositionierungen, diesem ‚Gewordensein‘ (ebd.), wird also das Verhältnis zwischen vergangenen Subjektpositionierungen und ihrer Bedeutung für die sich im gegenwärtig aktualisierenden Vollzug befindlichen Subjektpositionierung fokussiert. Die Autorinnen untersuchen demnach das ‚Verhältnis zwischen Subjektivierung und Subjektivierungsgeschichte‘ (ebd., S. 116). Dabei beschreiben sie die (gegenwärtige) Subjektpositionierung als Prozess, der sich ‚in enger Wechselwirkung mit der Subjektivierungsgeschichte der Akteur*innen‘ (ebd.) entwickelt. Die Autorinnen fassen zusammen: ‚Auf eine Formel gebracht fassen wir Subjektivierung entlang dieser methodologischen Annahmen als ein *Werden im Gewordensein*‘ (ebd., S. 128, kursiv i.O.).

Das Potential des Ansatzes der Autorinnen lässt sich vor allem im Gegenwartsbezug finden, da hier in der gegenwärtigen In-Verhältnis-Setzung, der Subjektpositionierung, die Vergangenheit rekursiv reaktualisiert wird. Somit wird ein feinkörniger, eher situativ bezogener Fokus auf den Verlauf von gegenwärtigen Subjektpositionierungen entlang von Reproduktionen vergangener Positionierungen möglich, so wie er entlang des Materials beobachtbar wird. Im Beobachtungsfokus liegt nicht etwa z.B. ein regelmäßig wiederkehrendes Verhaltensmuster oder gar eine Identität, sondern es wird nach den sich situativ ergebenden Konsequenzen des Aufrufens der ‚Subjektivierungsgeschichte‘ für die Gegenwart gefragt, sodass ambivalente und machtvolle soziale Konstruktionen in den Blick geraten, die sich vermeintlich regelmäßiger ‚stabiler‘ Annahmen über die Akteur:innen entziehen. Es kann somit auch in den Fokus geraten, wie Subjekte welche (Un-)Möglichkeiten (nicht) haben, in der Gegenwart, zu bestimmten Subjekten zu werden bzw. geworden zu sein. Ein systematischer Blick in die Zukunft wird allerdings nicht entworfen.

Bei Kuhlmann/Sotzek (2019) zeigt sich die zeitliche Konstruktion in der mikrologisch-situativ untersuchten Erinnerungspraktik der Handlungen der Lehrkraft, in der vergangene Positionierungen des Subjekts intersubjektiv und rekursiv ins Verhältnis gesetzt werden. Die Konstruktion gelangt im Material als durch die Akteur:innen hergestellt in den Fokus und wird aus Beobachtungsperspektive rekonstruiert; das zeitliche Verhältnis wird also nicht durch die Autorinnen hergestellt. Dabei gerät die als Subjekt positionierte Lehrkraft in den Blick, die sich reprofessionalisieren muss, d.h. zwischen das Subjekt stabilisierenden und destabilisierenden Tendenzen changiert. Die situative Hervorbringung und vor allem die Verhandlung der Bedeutung der vergangenen für die gegenwärtige Subjektpositionierung zeigt die kontingente Bedeutung der zeitlichen Konstruktionen für die Gegenwart.

Kalthoff/Dittrich (2016) untersuchen u.a. sogenannte informelle Ad-hoc-Gespräche zwischen Lehrkräften, die am Rande von Unterrichtsstunden miteinander

ins Gespräch geraten und in denen Schüler:innen in ihrer Abwesenheit entlang von Differenzierungen wie Leistung, Geschlecht, aber auch coolness-Faktor, Nettigkeit, ihrem Potential für Störungen oder ihrer Disziplin positioniert werden. Lehrkräfte beschreiben dabei z.B., wie sie sich einen Eindruck von einzelnen Schüler:innen machen, die sie auf dem Flur oder in der Pause trafen. Zudem kenne man bestimmte Schüler:innen mit Namen, auch ggf. ohne sie selbst als Lehrkraft zu haben oder deren Aussehen zu kennen (ebd., S. 468). Zwischen zwei Sportlehrkräften wird ein Austausch beobachtet, in welchem eine Lehrkraft der anderen erklärt, was die Schüler:innen im Sportunterricht z.B. nicht hinbekommen würden und wie dadurch die Benotung erschwert würde (ebd., S. 468–470). Zwei weitere Lehrkräfte werden beobachtet, die sich über den Kunstunterricht austauschen und über Schülerinnen sprechen. Dabei unterscheiden sie zwischen einerseits leistungsbereiten „nette[n] Mädchen“ und andererseits „coole[n] Mädchen“, die mit den störenden Schülern „anbändeln“ würden (ebd., S. 470). In einem weiteren Gespräch zwischen zwei Lehrkräften vollzieht sich eine In-Verhältnis-Setzung in der Gegenwart qua Erinnerung der nicht genügenden Leistungen eines Schülers, der als Konsequenz nun vom Real- zum Hauptschüler durch einen Schulwechsel werden soll. Dabei wird der Forderung eines Schulwechsels Ausdruck verliehen vor dem Hintergrund der zukünftigen Verbesserung seiner Chancen auf einer Schule, die eher seinem Niveau entspreche. Dies solle schnell und zügig geschehen, sodass der betroffene Schüler keine Zeit verliere (vgl. ebd., S. 474). Diese Beschreibungen und Subjektpositionierungen einzelner als bestimmte Schüler:innen finden rückblickend statt, d.h. es werden Erinnerungen gemeinsam mit den Kolleg:innen aufgerufen und daran entlang die Subjektpositionierungen vorgenommen. So verliefen die ersten Stunden des Schuljahres offenbar zufriedenstellend, während die Probleme erst später entstünden (vgl. ebd., S. 472). Es werden hier Eindrücke über einzelne Schüler:innen hervorgebracht, zu welchen sich die Schüler:innen wegen Abwesenheit gar nicht ins Verhältnis setzen können.

In anderen Worten interessieren sich Kalthoff/Dittrich (2016) für „die *schulische Praxis der Objektivierung von Lehrerurteilen*“ (S. 464, kursiv i.O.). In diesem kollegialen Setting reaktualisieren die Lehrkräfte einen „Diskurs über Schüler“ (ebd., S. 480) i.S. eines Austausches des bestehenden Wissens über Einzelne, das so potentiell weitergetragen werden könne. Hier wird „die kollegiale Meinungsbildung“ (ebd., S. 465) fokussiert. In den Fokus der Differenzierungspraktiken im Zuge der Subjektpositionierungen in solchen informellen Gesprächen geraten Kriterien in Bezug auf „Schülerleistungen, vermutete Leistungspotenziale und Verhaltensweisen“ (ebd., S. 476). Zudem zeigen sich bei diesen Praktiken die Charakteristika „hoher Emotionalität und Flüchtigkeit“ sowie gewisser „sozialer Folgenlosigkeit“ (ebd.). Die Autor:innen bezeichnen diese Gespräche als „sozial wirksam: In der Gruppe der Lehrkräfte sorgen sie für geteilte Vorstellungen über Schüler und über Bewertungsstandards und konstituieren auf diese Weise die Schülerin und ihre Bewertung mit“ (ebd., S. 465). Eine wichtige Funktion solcher Gespräche sei es nicht nur, „Anteil an der Erfahrungswelt der Kolleginnen und Kollegen zu nehmen, sondern auch,

andere Schüler kennenzulernen, ohne sie selbst persönlich kennen zu müssen“ (ebd., S. 467). Die Autoren verstehen diese Gespräche als solche, die zudem „eine Informationsfunktion, indem sie Erzählungen über Schülerinnen und Klassen zirkulieren lassen“ (ebd., S. 468) besitzen. Es wird diagnostiziert, dass es im zeitlichen Verlauf entsprechend zu einer „*reversiblen Härtung* des schulischen Urteils“ (ebd., S. 476, kursiv i.O.) komme. Durch die Wiederholung eines solchen Austausches und der kontinuierlichen Aktualisierung von geteiltem Wissen über einzelne Schüler:innen reproduziere sich dieses Wissen zudem auch im Unterrichtsalltag und in der Leistungsbewertung einzelner (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann bei Kalthoff/Dittrich (2016) festgehalten werden, dass in Gesprächen über Schüler:innen diese als mehr oder weniger stabile Subjekte erinnert und reproduziert und dabei zum Teil in ein Verhältnis zu ihrer vergangenen Entwicklung sowie potentieller zukünftiger Entwicklung gesetzt werden. Die In-Verhältnis-Setzung in zeitlicher Perspektive wird durch die Lehrkräfte vorgenommen, d.h., die zeitlichen Verhältnisse werden durch die beforschten Akteur:innen hervorgebracht. Von den Forscher:innen werden sie rekonstruiert und zudem in ihrer zeitlichen Bedeutung für den Prozess der Bewertung schulischer Leistungen reflektiert. Zeitlichkeit wird rekursiv durch die Akteur:innen produziert, aber auch über einen längeren Prozess als wirkungsvoll durch die Autoren reflektiert. Es zeige sich eine „*reversible* \square *Härtung* des schulischen Urteils“ (ebd., S. 476, kursiv i.O.), sodass die Autor:innen die untersuchten Situationen beobachtungsinduziert in einem größeren Zeitraum verorten.

In Kleiners (2015) Studie wurden episodische Interviews mit LSBTQI*-Schüler:innen durchgeführt, die über ihre bisherigen Erlebnisse, u.a. über Diskriminierungen in der Schulzeit, berichten. Dabei fokussiert Kleiner z.B. die Erzählung des sich als schwul positionierenden Schülers Jannes, der im Interview von seinen zwei bis drei Jahre zurückreichenden Erfahrungen berichtet. Ausgewählt wurden vier Interviewpassagen, die als Episoden, die sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten ereignet haben, i.S. einer zusammenhängenden Erzählung dargestellt werden. Kleiner rekonstruiert, wie sich Jannes' Subjektpositionierung mit ihren Spielräumen, über eigene unschöne Erfahrungen – überhaupt – berichten zu können, zeitlich vollzieht. Jannes erwähne zu verschiedenen Zeitpunkten im Interview einen Moment, in dem er ein Referat über Gewalt an Schulen gehalten habe. Dieses wird durch die Autorin als besonderes Ereignis in den Mittelpunkt der Rekonstruktion gestellt, da es auf eine Zeit von für den Interviewten als unangenehm hervorgebrachten Beschimpfungen und Drangsalierungen folge und einen Wendepunkt in der erinnerten Schulzeit beinhalte, nach welchem ein offenes Sprechen über sein Schwulsein möglich wurde (ebd., S. 264–270).

Zeitlichkeit kommt hier tendenziell in einer sich vollziehenden Erzählung in das empirische Material und dessen Rekonstruktion, markiert als Anfang, Problemexposition, Dramatisierung, Wendepunkt und Ende. Dabei wird Zeitlichkeit durch den Interviewten selbst durch die Abfolge und Relationierung von Ereignissen so-

wie durch die Rekonstruktion und ergänzende Relationierung der Autorin hergestellt. Anhand der schrittweisen Rekonstruktion vom Wechselspiel aus Differenzproduktion und Bezügen zu Normen und Diskursen vermag die Autorin das Geschehen in seiner zeitlichen Linearität – von schlechter zu besser – einzufangen. Auch wenn sie hier viele Teile der Narration des Schülers auslassen muss, führt sie die Kontingenz von Subjektivationsprozessen vor sowie die Eröffnung und Schließung von Spielräumen, sich anders zu positionieren. Es zeige sich, dass jeder Moment potentiell ambivalent lesbar sei und erst durch die Wiederholung von Bezeichnungen das Subjekt als ein zunächst ambivalentes, dann kohärenteres Subjekt produziert werde. Butlers Beschreibung von „zeitbedingte[r] Anfälligkeit“ (2001, S. 17) des Subjekts zeigt sich in der Darstellung der Resignifizierung von Jannes' Subjektpositionierung, die als fortlaufend unabgeschlossener Prozess in den Blick gerät. Die durch die Auswahl von bestimmten Episoden in der Darstellung durch die Autorin relevant gesetzten Geschehnisse machen es möglich, sie als aufeinander bezogene Erzählungen über die Problematik schulischer Homophobie zu fokussieren. Das Miss- bzw. Gelingen, eine positive Subjektpositionierung als Schwuler hervorzubringen über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren in ihrer zeitlichen Linearität – von schlechter zu besser – lässt sich nachvollziehen. Es wird auch ein Vorher und Nachher um das als zentral markierte Referat konstruiert, das eine Entwicklung i.S. einer Verbesserung der Situation erzählbar macht. Durch die ergänzende Rekonstruktion und In-Verhältnis-Setzung der Aussagen des Schülers durch die Autorin wird ein sich abwechselnd stabilisierender und destabilisierender Verlauf der Subjektpositionierung des Schülers deutlich.

In Rißlers Studie (2015) wird anhand teilnehmender Beobachtungen und Lehrkraftinterviews an einer ehemaligen Gesamtschule der zeitliche Verlauf der Schullaufbahn eines Schülers mit dem Namen Juvan von der fünften in die sechste Klasse gezielt in den Blick genommen. Dabei wird dem Subjekt anhand des vorhandenen Materials auf der Zeitachse gefolgt und seine Subjektpositionierung zu drei verschiedenen Zeitpunkten zwischen August 2012 und November 2013 rekonstruiert (vgl. ebd., S. 221), indem auf Raumpraktiken und das Sprechen von Lehrkräften über ihn sowie die darin enthaltene Differenzproduktion Bezug genommen wird. Der zeitliche Verlauf wird somit etappenweise als eine chronologische Abfolge sich aufeinander beziehender Ereignisse fokussiert. Der Autor rekonstruiert eine sich sukzessive vollziehende räumlich-soziale Distanzierung zwischen Juvan auf der einen und Lehrkräften sowie Peers auf der anderen Seite. Dieser Prozess wird anhand der Entwicklung der Sitzordnung sowie der spezifischen Ausrichtung der Schüler:innenkörper aufeinander und zu den Lehrkräften beschrieben (vgl. ebd., S. 223). Ergänzt wird dies durch die Rekonstruktion von Interviewausschnitten mit Lehrkräften. Demnach werde Juvan zu einem Schüler gemacht, der *trotz* seiner sozialen Herkunft (vgl. ebd., S. 231) und eines schlechten Grundschulzeugnisses eine positive, aber langsame Arbeitshaltung einnehme (vgl. ebd., S. 227). Neun Monate später würde Juvan als Gegenentwurf zum idealen Schüler konstruiert: Er sei „nicht nett und unvernünftig“ (ebd., S. 231) und werde auf seine Herkunft zurückführend

„zum türkisch-arabischen ‚Riesenmacho‘“ (ebd., S. 221) ethnisierend subjektiviert. In der Raumordnung sei nun maximale Distanz Juvans zu Lehrkraft und Tafel erreicht (vgl. ebd., S. 233).

Die Subjektpositionierung des Schülers Juvan wird in Anschluss an Schatzki (2002, 2016) von der fünften bis zur sechsten Klasse untersucht als ein Verhältnis, das durch Materialität in Zeit und Raum beeinflusst wird. Praktiken werden als ein sich in Zeit und Raum vollziehendes Zusammenspiel von Materialitäten und Differenzen dargestellt. In der Rekonstruktion liegt der Fokus auf Praktiken-Arrangement-Bündel, die auf die Differenzproduktion befragt werden (Rißler 2015, S. 217). In Bezug auf Rißlers (2015) Studie komme ich zu dem Schluss, dass Zeitlichkeit eher beiläufig thematisiert wird, wengleich die Rekonstruktion auf einer zeitlichen Achse erfolgt. Rißler modelliert Zeitlichkeit hier als Chronologie, was aber theoretisch-methodologisch nicht weiter diskutiert wird. Dementgegen wird die Räumlichkeit gestärkt, entlang derer der Autor in Relation zur Differenzproduktion der Lehrkräfte Juvans Subjektivierung als ein sich schrittweise und chronologisch vollziehendes Geschehen rekonstruiert. Dabei werden starke Verschiebungen in den jeweiligen Subjektpositionierungen deutlich. Bei Rißler (2015) zeigt sich Zeitlichkeit zudem als räumliche Verschiebung von Juvans Sitzplatz im Klassenzimmer. Die Chronologie der Sitzplatzverschiebung wird zu den Aussagen der zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragten Lehrkräfte relationiert. Hier wird eine sich über einen langen Zeitraum vollziehende Subjektpositionierung i.S.v. Augenblicken deutlich, die einen jeweiligen Zwischenstand in Juvans räumlicher (und verbaler) Subjektpositionierung hervorbringen. Der Verlauf wird im Modus der Beobachtungen, Erinnerungen und Erwartungen hervorgebracht, die ausgewählte Momente von Juvans Positionierung relational vergegenwärtigen und die Instabilität seiner Positionierung im Verlauf aufzeigen. Die Akteur:innen produzieren Juvan in zeitlicher Erinnerung und der Autor setzt diese Erinnerungen in ein zusammenhängendes lineares Verhältnis einer instabilen Entwicklung.

Resümierend kann festgehalten werden, dass in den kommentierten Studien Zeitlichkeit in unterschiedlicher Weise thematisch wird: als zeitliche Konstruktion, die rekursiv durch die Akteur:innen hergestellt wird und die funktional für die Subjektpositionierung Einzelner als Geschichten oder in Form von Diskursen über Einzelne ist, wengleich dies nicht gezielt in Bezug auf die zeitliche Konstruktion untersucht wird. Zudem kommt Zeitlichkeit auch als forschungsinduzierte Perspektive in den Blick, welche unterschiedliche Subjektpositionierungen zum Teil vergleichend in ein zeitliches Verhältnis setzt. Während diese Studien unterschiedliche zeitliche Konstruktionen und ihre Bedeutung für die Subjektpositionierung untersuchen, wird die Zeitlichkeit von Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken jedoch noch nicht systematisch als Zusammenspiel von sich verändernden Aufschichtungen von Differenzierungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und der rekursiven Herstellung von Zeit in der Gegenwart untersucht.

1.5 Zwischenfazit: Doing Differences through Doing Temporality

Die ethnographische Differenzforschung untersucht bislang – und das zumeist in ausgewählten Momentaufnahmen – die Subjektpositionierungen von Schüler:innen in Unterricht und Schule. Dabei sind Erkenntnisse produziert worden, wie Schüler:innen zu leistungsfähigen Schüler:innen werden und welche Entwicklungsnotwendigkeiten und Möglichkeiten für Einzelne konstruiert werden. Anders ausgedrückt, sind bislang Effekte von Praktiken untersucht worden, die bzgl. der Teilhabe aller im Unterricht eben auch asymmetrische und marginalisierende, d.h. dem entgegenstehende Konsequenzen haben können. Dabei werden Aussagen zu den Effekten von Differenzierungen für die Subjektpositionierungen und die sich entwickelnden Möglichkeitsspielräume Einzelner zu bestimmten Momenten generiert.

In den theoretischen Überlegungen Proskes (2009) und Espositos (2002) sowie in der Studie von Leicht et al. (2020) wird Zeitlichkeit als Differenzierungspraktik bedeutsam in dem Sinne, als ein bestimmter Gegenstand (z.B. die Szene von Faust in der Hexenküche) in der Gegenwart gegenüber anderen nicht erinnerten Gegenständen aus der Vergangenheit zentrale Relevanz i.S. einer Verankerung im Unterrichtsgedächtnis erlangt. Die Funktion dieser Erinnerungspraktik als Differenzierung selbst wird später (siehe Kapitel 2.3) mit Bezug zu Proske und Esposito reflektiert. Bedeutend ist diese theoretische sowie empirische Erkenntnis, dass in der Gegenwart erinnertes Wissen qua Differenzierung hergestellt wird und so seine soziale Bedeutung erhält. Für die vorliegende Studie wird diese Erkenntnis für die Untersuchung von Subjektpositionierungen nutzbar gemacht.

Bei Breidenstein/Rademacher (2013) und Berdelmann (2010) gelangen Prozesse der (A-)Synchronisation und Organisation zeitlicher Strukturen im Unterricht mit Erwachsenen und Schüler:innen als soziale Konstruktionen in den Fokus. Kern der untersuchten Praktiken sind planerische Aushandlungsprozesse des Ablaufs und des Ineinandergreifens von Praktiken. Die Bezüge zu Nowotny (1989) sowie Elias (1984) und Prange (2005) werden ebenso später aufgegriffen (siehe Kapitel 2.3), um auf das Potential der Reflexion der Konstruktion von zeitlichen Bezügen und ihres Wechselspiels aufmerksam zu machen und dieses Potential für die Rekonstruktion von Subjektpositionierungen zu nutzen.

In den Studien zu Subjektpositionierungen und Zeitlichkeit kommen vielfach theoretische Grundlagen in Anschluss an Butler (1991, 1993, 2001) und ihre Rezeption durch Reh/Ricken (2012) oder Kuhlmann et al. (2017) zum Einsatz. Das Potential dieser Studien zeigt sich in der Untersuchung des Werdens und Gewordenseins von Subjekten entlang von gegenwärtig hervorgebrachten Diskursen oder Geschichten über einzelne Schüler:innen. Die genannten theoretischen Perspektiven sind auch Fundament für die vorliegende Arbeit (siehe Kapitel 2). Einerseits werden die Subjektpositionierungen als rekursiv durch die Akteur:innen produzierte soziale Konstrukte fokussiert, zum Teil aber andererseits auch durch die Forschenden über längere zeitliche Abstände mitverfolgt. Einzelmomente werden hier in

zeitliche Relation gesetzt, wobei zum Teil mehr stabilisierende, weniger destabilisierende oder sehr wechselhafte Konjunkturen von Subjektivation in den Blick geraten. Insgesamt gerät Zeitlichkeit in den aufgeführten Studien zur Subjektivation aber kaum gezielt als eigentliche Konstruktion in den Fokus. Stattdessen wird sie implizit als Vehikel für die Prozeption sozialer Praktiken bedeutend, ohne welche sich Praktiken nicht vollziehen könnten. Zudem wird Zeitlichkeit bedeutend in der durch Beobachtung und Forschung induzierten Fokussierung auf spezifische Momente, in denen sich Subjektpositionierungen ereignen, welche dann chronologisch zu ‚Klassenidentitäten‘ oder positiven und negativen Entwicklungsgeschichten einzelner Schüler:innen (Juvan und Jannes) rekonstruiert und arrangiert werden. Zudem geraten Subjektpositionierungen als vorläufige, aber erhärtete Bewertungen Einzelner aufgrund vergangener Handlungen in den Blick, die Relevanz für zukünftige Subjektpositionierungen haben können. Wird Zeitlichkeit durch die beforschten Akteur:innen selbst hergestellt, geschieht dies z.B. als Erinnerung i.S. der Reproduktion eigener Erfahrungen und Erlebnisse – z.B. als ‚Subjektivierungsgeschichte‘ – in der Gegenwart. Das rekursive Moment der Bedeutungsproduktion ist an dieser Stelle besonders stark.

Subjektpositionierungen geraten als Prozesse in den Blick, doch unterscheidet sich in den Studien, ob dabei auf stabilisierende oder destabilisierende Momente Bezug genommen wird. So wird in Bezug auf ‚Klassenidentitäten‘ den als regelmäßig wieder hervorgebrachten Positionierungen besondere Bedeutung beigemessen, während die ambivalenten Schwankungen in den Erzählungen von Jannes oder den Bewertungen Juvans deutlicher sichtbar werden. Am schärfsten werden solche Schwankungen in der Konzeption der ‚Subjektivierungsgeschichte‘ der Lehrkraft, da hier die zeitliche Konstruktion und In-Verhältnis-Setzung der Lehrkraft und der Schüler:innen sehr feinkörnig fokussiert wird, ohne mehrere Zeitpunkte – forschungsinduziert – in ein bestimmtes Verhältnis zu setzen.

Zeitlichkeit wird demzufolge in diesen Studien theoretisch-methodologisch beiläufig in die Rekonstruktionen einbezogen. Es fehlen allerdings noch eine gezielte theoretische Ausarbeitung und methodologische Reflexion ihrer Bezüge. Ertragreich sind die exemplarisch ausgewählten Studien jedoch jede für sich in ihrer unterschiedlichen Fokussierung auf Zeit, Subjekt und Differenz. Subjektpositionierungen als sukzessive und andauernde immer etwas andere Aktualisierung des Subjekts entlang der zeitlichen Dimension wird dabei in allen Studien rekonstruierbar. Das Potential der Studien liegt vor allem im Fokus auf die jeweils unterschiedlich gewählten analytischen Figuren und deren Relation zu Zeitlichkeit. Insbesondere das Verständnis von Zeitlichkeit als rekursive Verhältnisse zeigt sich als gehaltvoll, d.h. die Frage, wie welche Bezüge wie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und wie so welche Subjektpositionierungen situativ entstehen. Diese lassen sich nicht in einem linear-chronologischen Verlauf denken, sondern sind selbst kontingent hervorgebracht, da ihre Bedeutung für die Gegenwart in der Praktik erst produziert wird: Das Verhältnis von Vergangenen und Gegenwärtigem wird in diesem Sinne nicht als lineare Abfolge verstanden, sondern als rekursiver Prozess. Fernab einer

linearen Perspektive werden also die zeitlichen Bezüge in ihrer Aufeinander-Bezogenheit im Entstehen der Gegenwart fokussiert. Das Potential der Beschäftigung mit dem zeitlichen Verlauf von Subjektpositionierungen, d.h. mit ihrem zeitlichen Werden und Gewordensein, liegt für die vorliegende Arbeit darin, neue Erkenntnisse über die Funktion von Unterricht und Schule zu ‚Anfang‘ der Beschulung einzelner Schüler:innen herauszuarbeiten. In der vorliegenden Arbeit wird das in die Tat umgesetzt. Die zentralen Desiderata umfassen an dieser Stelle folgende Fragen, die den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bilden.

Erstens wurde noch keine systematische Untersuchung mit einer auf die umfassenden zeitlichen Verhältnisse ausgerichtete Betrachtungsweise durchgeführt, in der die Produktion von Differenzierungen als funktional für die Subjektpositionierung von Schüler:innen in zeitlicher Perspektive in den Blick gerät. Bisher ist dies nur in Bezug auf einzelne ausgewählte Zeitpunkte geschehen. Stattdessen könnten sowohl mehrere Zeiträume umfassende Praktiken als auch rekursive Produktionen von Zeitlichkeit untersucht werden.

Zweitens wurde noch keine systematische Beobachtung der Verschiebungen durch immer je nach Zeitpunkt neue Aufschichtungen von Differenz vollzogen. Ziel dieser Arbeit ist es daher u.a., zu untersuchen, wie Zeitbezüge in Praktiken durch die beforschten Akteur:innen selbst produziert werden und wie und wann sich diese Aufschichtungen verändern.

Daher ist es Ziel dieser Arbeit, aufzuzeigen, wie entlang von Differenzierungen in vielfältiger Weise Schüler:innen zuerst z.B. im ‚Kennenlernen‘ zu bestimmten Schüler:innen werden können, über die bestimmtes Wissen im Modus der Differenzierung erst hergestellt werden muss, da man noch wenig voneinander weiß. Dabei wird die Produktion von Erwartungen und Anforderungen an Schüler:innen untersucht, die an diese Schüler:innen für die Zukunft gestellt werden. Die Differenzierungen im Verlauf dieser Erwartungspraktiken werden, wie meine Ergebnisse zeigen, zunehmend aufgeschichtet, sodass die Subjektpositionierungen in zunehmend rekursiven Zeitbezügen, z.B. Erinnerungen/Erwartungen, gipfeln, die die Subjekte zu sich selbst in Vergangenheit und Zukunft vergegenwärtigt positionieren. Dies zeige ich in den empirischen Ergebnissen (siehe Kapitel 4, 5 und 6) und expliziere es anhand der Praktiken der Markierung un/erwünschten Verhaltens. So kann ich zudem empirisch zeigen, wie ein komplexes *doing differences* und ein komplexes *doing temporality* miteinander in Zusammenhang stehen, sodass man auch von einem *doing differences through doing temporality* sprechen kann.

2 Subjektpositionierungen qua Differenzierungen als temporal-relativer Vollzug

Wie im Forschungsstand deutlich geworden ist, liegen den dort angeführten Studien vielfach theoretisch-methodologische Perspektiven in Anschluss an Butler (1991, 1993, 2001) und ihre Rezeption durch Reh/Ricken (2012) oder Kuhlmann et al. (2017) zugrunde, wodurch das Werden und Gewordensein von Subjekten in Differenzierungspraktiken untersucht werden kann. Zeitlichkeit wird in den vorangegangenen Studien kaum gezielt als eigentliche Konstruktion berücksichtigt, sondern eher implizit als Grundlage für den Verlauf sozialer Praktiken ersichtlich, aber nicht expliziert. Diese Erkenntnis macht darauf aufmerksam, dass Zeitlichkeit eng mit der Frage von Kontingenz verbunden ist. Wie zuvor skizziert (siehe Einleitung), stellt die Berücksichtigung der Annahme der Kontingenz von Praxis (vgl. exempl. Alkemeyer et al. 2015; Schäfer 2013; Rabenstein 2020) bzw. der doppelten Kontingenz (vgl. Hirschauer 2014; Hirschauer/Boll 2017; Herzmann/Rabenstein 2020) für die ethnographische Unterrichts- und Schulforschung ein zentrales Thema dar. Die folgenden Überlegungen orientieren sich an den vier in der Einleitung skizzierten theoretischen Diskussionen zu Differenz, Subjekt, Zeitlichkeit und Normativität. Während die ersten drei Fragestellungen in eigenen Unterkapiteln für die vorliegende Arbeit diskutiert werden, wird Normativität in jedem dieser Kapitel als ‚Querschnittsthema‘ wiederkehrend thematisiert. Dabei mache ich deutlich, dass

Kontingenz einerseits und andererseits Zeitlichkeit sowie die Zeitlichkeit von Differenz und Subjekt theoretische Probleme sind, welche miteinander verbunden sind. Im Folgenden werde ich also die theoretisch-methodologischen Möglichkeiten in Bezug auf meinen Forschungsgegenstand, d.h. die Untersuchung von Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken in zeitlichen Verhältnissen diskutieren.

In den sich anschließenden Unterkapiteln beschreibe ich i.S. eines kontingenzsensiblen Ansatzes unterschiedliche theoretische Vorstellungen zu Differenzierungspraktiken (siehe Kapitel 2.1), Subjektpositionierungen (siehe Kapitel 2.2) und Zeitlichkeit (siehe Kapitel 2.3) sowie Kritik dazu. Ich stelle dar, wie ich Differenzierungspraktiken als Ort der Aktualisierung des Subjekts (siehe Kapitel 2.1) verstehe. Dabei wird erläutert, wie theoretisch-methodologische Möglichkeiten aussehen können, z.B. Leitdifferenzen in der Forschung nicht zu reproduzieren und stattdessen an Hirschauer (2014) anschließend die Idee der „Relativierung und Temporalisierung“ (S. 182) von Differenzierungen zu nutzen. Zudem frage ich nach der Rolle von Zeitlichkeit im praktischen Verlauf von Differenzierungspraktiken. Sodann beschreibe ich Subjektpositionierungen als In-Verhältnis-Setzungen in Differenzierungspraktiken (siehe Kapitel 2.2). Dabei wird ein Augenmerk auf die Prozesshaftigkeit der Subjektpositionierungen gelegt, um den – auch zeitlichen – Verlauf des „Werdens und Gewordenseins“ (Elias 2010, S. XIX) einzelner Schüler:innensubjekte in Relation zu sich selbst und anderen beschreiben zu können. Anders gesagt, liegt der Schwerpunkt auf Subjektpositionierungen, die auch als „Selbst-Andere-Verhältnisse“ (Rabenstein et al. 2018, S. 192) verstanden werden können. Im Anschluss schlage ich vor, die Produktion von Zeitlichkeit selbst als Differenzierungspraktiken des Erinnerns und Erwartens zu konzipieren, welche das Subjekt auch zeitlich positionieren (siehe Kapitel 2.3). Hier soll dargelegt werden, wie Zeitlichkeit selbst als soziale Konstruktion, ein *doing temporality*, verstanden werden kann. Anders formuliert, soll gezeigt werden, wie der dynamische Prozess der Subjektpositionierung bzw. die wechselvolle Entstehung der Positionierungen und In-Verhältnis-Setzungen von Subjekten in ihrem Zusammenhang mit Differenzierungspraktiken als temporal-relativer Vollzug zu verstehen ist. Für alle drei theoretischen Fragestellungen wird die Diskussion um Normativität mitgedacht und an geeigneter Stelle entsprechend reflektiert. In einem Zwischenfazit (siehe Kapitel 2.4) werden die wichtigsten Erkenntnisse für die sich anschließende Reflexion des Forschungsprozesses gebündelt.

2.1 Differenzierungspraktiken als Ort der Aktualisierung des Subjekts

Im Folgenden stehen diskursive Differenzierungspraktiken im Fokus der Betrachtung, die helfen, zu verstehen, wie man den Prozess der Positionierung von Schü-

ler:innen entlang bestimmter Differenzkonstruktionen zu jeweils bestimmten Schüler:innen verstehen kann. Zunächst gehe ich auf drei Kritikpunkte an bisheriger Differenzforschung nach Hirschauer (2014) ein (siehe Kapitel 2.1.1). Danach werde ich auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von kontingenter sozialer Welt als diskursive Praktiken verweisen (siehe Kapitel 2.1.2), um sodann zu beschreiben, wie Differenzierungen im Sprechen und Tun im zeitlichen Vollzug von Praktiken hervorgebracht werden (siehe Kapitel 2.1.3). In einem Zwischenfazit wird anschließend die Besonderheit der Berücksichtigung von „Relativierung und Temporalisierung“ (Hirschauer 2014, S. 182) im Vollzug von Differenzierungen für die Subjektpositionierung herausgestellt (siehe Kapitel 2.1.4). Somit wird deutlich, wie Differenzierungspraktiken für diese Arbeit konzipiert werden und wie das Subjekt qua Differenzierung hervorgebracht werden kann.

2.1.1 Ausgewählte Kritik an bisheriger Differenzforschung

In Hirschauers (2014, 2017; vgl. auch Hirschauer/Boll 2017) Veröffentlichungen wird deutlich, dass soziologisch orientierte Forschung bisweilen in der Kritik steht, Differenz nicht ausreichend kontingenzsensibel zu untersuchen. Maßgebend für diese Kritik ist die Annahme, dass Differenzen zwischen Individuen zuallererst sozial durch Taten inkl. des Sprechens, also in Praktiken, produziert werden und nicht einfach schon immer ‚vorhanden‘ gewesen sind, was als Kern der praxistheoretischen Perspektiven verstanden werden kann (vgl. exempl. Idel et al. 2017; Fritzsche/Tervooren 2012; Schatzki 2002, 2016; Reckwitz 2003; Ricken 1999; Schäfer 2013). Dabei gerät der kontingente Prozess des Differenzierens in den Fokus (vgl. exempl. Hirschauer 2014; Herzmann/Rabenstein 2020; Idel et al. 2017; Fritzsche/Tervooren 2012). Drei zentrale Kritikpunkte Hirschauers (2014) umfassen sowohl den Hinweis, dass das Alltagsverständnis und die standardisierte Sozialforschung unsensibel für die Prozesshaftigkeit von Differenz seien, womit die ersten beiden Kritikpunkte angesprochen sind. Zudem würden – drittens – z.B. kultursoziologische Ansätze nur teilweise die Kontingenz von Differenz berücksichtigen. Kernproblem in Hirschauers (2014) drei Kritikpunkten sind sogenannte Leitdifferenzen, welche er ebenso im Ansatz der Intersektionalität ausmacht. Im Folgenden erläutere ich diese Kritikpunkte, um spezifischer auf die darauffolgenden Möglichkeiten ihrer Lösung fokussieren zu können.

In Alltagsdiskursen hervorgebrachte Differenzierungen lassen sich in Anschluss an Hirschauer (2014) als vermeintlich stabile, unterkomplexe, verkürzte Konstruktionen von menschlicher Unterschiedlichkeit verstehen. Effekte von Differenzierungen würden „als individuelle ‚Eigenschaften‘ und ihre Aggregation als gegebene ‚Menschensorten‘“ (ebd., S. 170) verstanden. Soziologisch, so führt er den Gedanken fort, werden solche „Eigenschaften“ als „*Mitgliedschaften*“ bzw. „als mit anderen *geteilte* (nicht bloß individuelle) Eigenschaften, die Menschen zu Exemplaren sozialer Gebilde (vor allem von Kollektiven) machen“ (ebd., S. 171, kursiv i.O.)

erklärt. Jedoch werde hier weder die Heterogenität der Differenzierungen noch die Intensität von solchen Mitgliedschaften berücksichtigt (vgl. ebd.).

Der standardisierten Sozialforschung wird dahingehend eine komplexitätsreduzierende Wirkung diagnostiziert, indem sie „z.B. aus einem Menschen mit jüdischer Mutter, der gelegentlich Chanukka feiert, einen rechnerischen Juden“ mache (Hirschauer 2014, S. 172), sodass dieser Eigenschaft der Religionszugehörigkeit „Konstanz und Relevanz“ (ebd.) unterstellt würde. Anders ausgedrückt, wird hier die Prozesshaftigkeit der Differenz ‚Religionszugehörigkeit‘ bzw. ihre möglicherweise variierende Bedeutung vernachlässigt. Zudem gerieten weitere Differenzmarkierungen aufgrund dieser Relevanzsetzung gar nicht in den Blick.

Kultursoziologische Ansätze nähmen laut Hirschauer (2014) den Prozess der Differenzproduktion – „das Kategorisieren selbst“ – zwar ernst, sodass über o.g. Beobachtungsperspektiven hinaus gegangen werde (S. 172). Der Autor nennt mehrere Beispiele für Ansätze, wie z.B. Intersektionalität, mit welchen Mehrfachzugehörigkeiten untersucht würden. Intersektionale und verwandte Ansätze hätten allerdings auch gemeinsam, dass sie qua Reproduktion z.B. einer Leitdifferenz nicht ausreichend kontingenzsensibel seien. Das Problem der Leitdifferenz lässt sich nach Hirschauer (2014) als eine „selektive Dominanz“ (S. 180) bzw. eine „Omnirelevanz“ (S. 171) ausgewählter Differenzierungen beschreiben. Beim ungleichheitsbezogenen Intersektionalitätskonzept kritisiert Hirschauer (2014) z.B. eine „Vorab-Hierarchisierung“ (S. 177). Die Forschung bringe somit bestimmte Differenzierungen immer wieder als konstant stabil und relevant hervor:

„Viele Forschungen über Humandifferenzierungen pflegen einen forcierten Konstruktivismus, als müsse das Forschungsfeld ständig dem durch seine eigene Existenz und Benennung (etwa als Race oder Gender Studies) gesetzten Relevanzclaim entgegenarbeiten. Innerhalb dieses Claims wird das Finden von Unterschieden zum Programm von Beobachtungen mit dieser Unterscheidung.“ (ebd., S. 181)

Diese Kritik bezieht sich auf eine der Forschungspraxis vorgelagerte Verdopplung, Generalisierung, Subsumption, Hierarchisierung und Vorab-Kategorisierung von Differenzierungen, welche dazu führen könnten, dass sie die Beobachtung von kontingenten Prozessen einschränken, da sie immer schon im Vorhinein Relevanz produzierten: So gerate ihre „Irrelevanz“ (ebd.), als auch das Ungeschehenmachen oder „*unmaking* und der Ausstieg in ganz anders gebaute Unterscheidungen“ (ebd., S. 175 kursiv i.O.,) aus dem Blick.

Leitdifferenzen lassen sich somit als Problem des vorher Festlegens und Entscheidens aus Forscher:innenperspektive zusammenfassen: Von vornherein geraten bestimmte Differenzen sowie manche Mehrfachzugehörigkeiten bzw. die jeweilige Relevanz und Intensität der Differenzen in den Blick oder nicht (vgl. Hirschauer 2014, S. 180). Des Weiteren komme es zur „Reproduktion genau jener Differenzen, deren Auflösung“ manche Ansätze verfolgten (ebd.): Das Konzept von Hybridität stütze sich z.B. auf die vorauslaufende Unterscheidung von Kulturen, sodass hier

„in der Territoriallogik von Ländergrenzen“ reifiziert würde (ebd., S. 179). Ziel der Kritik ist hier das Verhaftetbleiben mit bestimmten schon vorher festgelegten Differenzen, was nicht nur im Kontext von Differenzierungen wie Nation, Ethnizität und Kultur relevant wird. Hirschauer (2014) bearbeitet hier ein Problem, das mit der Frage der Leitdifferenzen eine Problematik aufgreift, die bereits von Emmerich/Hormel (2013) diskutiert wurde: In manchen Forschungsansätzen würden Kategorisierungen von Differenzierungen i.S. einer „kategorial-exklusive[n] Unterscheidung“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 224) vorgenommen, welche eine Beobachtung oder Erforschung i.S. einer „Gradualisierung“ (ebd.) bzw. der Intensitäten der jeweiligen Differenzen, nicht zuließen. Laut Hirschauer (2014) fokussiere Intersektionalität zudem sehr auf Ungleichheiten, sodass nicht-benachteiligungsrelevante Differenzen nicht analysiert würden (vgl. ebd., S. 176).

Hirschauer (2014) kann nachvollziehbar der standardisierten Sozialforschung sowie dem Alltagsverständnis keine und den ‚alternativen‘ Ansätzen eine ‚halbierte‘ Fokussierung auf Kontingenz diagnostizieren (S. 180). Während die ersten beiden Ansätze die Prozessualität von Differenzproduktion nicht fokussieren würden, gerate Kontingenz gar nicht bzw. bei den anderen Ansätzen – aufgrund der starken Relevanzsetzung – ‚halbiert‘ in den Fokus (vgl. ebd.). Als eine mögliche ‚Lösung‘ für diese Probleme schlägt Hirschauer (2014) vor, die doppelte Kontingenz von Differenz zu berücksichtigen, d.h. ihre „Relativierung und Temporalisierung“ (S. 182). Diese Perspektive wird bereits in der erziehungswissenschaftlichen Forschung diskutiert und für die Forschung verwendet (vgl. Rabenstein et al. 2020; Herzmann/Rabenstein 2020).¹⁰ Im Folgenden setze ich meine Überlegungen mit der Kommentierung praxistheoretischer Grundannahmen fort, um hier die Perspektive deutlich zu machen, die einerseits für die Bearbeitung Hirschauers (2014) Kritik, andererseits damit auch die vorliegende Arbeit zentral ist.

2.1.2 Herstellung sozialer Welt in diskursiver und kontingenter Differenzaktualisierung

An dieser Stelle beziehe ich mich auf einige praxistheoretische Grundannahmen für differenztheoretische Forschung, die es möglich machen, Differenzierungen als Produkt von Praktiken zu verstehen. Es wird zunächst Sozialität, dann Diskursivität und abschließend Kontingenz als zentrale Merkmale von Praktiken berücksichtigt, die sich darüber hinaus als bedeutend für Differenzierungspraktiken herausstellen. So wird beschrieben, wie die soziale bzw. schulische Welt als verkettete diskursive und kontingente Praktiken verstanden werden können, in denen durch Differenz-

¹⁰ Mit Bezug zu Emmerich/Hormel (2013) stellen Herzmann/Rabenstein (2020) zudem die Bedeutung der Untersuchung der Funktionen von Differenzierungen bzw. Kategorisierungen für die pädagogische Arbeit u.a. in Bezug auf die Bildung einer (pädagogischen) unterrichtlichen Ordnung heraus (S. 10).

aktualisierung Subjekte hervorgebracht werden. Differenzierungspraktiken beziehen sich somit auch immer auf einen Prozess, was im Folgenden expliziert werden soll.

In Anschluss an Schatzki (2016, 2002), Schäfer (2013) und Reckwitz (2003) werden Praktiken als soziales Geschehen verstanden. Sowohl Schäfer (2013), als auch Reckwitz (2003) bezeichnen Praktiken als zentralen „Ort des Sozialen“ (Schäfer 2013, S. 20). Laut Reckwitz (2003) handelt es sich bei diesem „Ort“ des Sozialen“ (S. 289) um

„die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen.“ (ebd.)

In Anschluss an Schatzki (2016, 2002) wird die gesamte soziale Welt als ein „Plenum“ (Schatzki 2016, S. 32) verstanden.¹¹ Das Plenum besteht dem Autor nach aus Praktikenbündeln, die wiederum als aus einzelnen miteinander verbundenen Praktiken bestehend zu konzeptualisieren sind. Praktiken sind nach Hillebrandt (2014) „nur als Folgepraktiken vorstellbar“ (S. 11), was ein Verständnis von Praktiken nahelegt, nach dem sie „nicht voraussetzungslos, also quasi aus dem Nichts“, sondern nur „im Anschluss an bereits geschehene Praktiken“ verstanden werden können (ebd.). Somit produzieren Praktiken „eine Praxis als Vollzugswirklichkeit, die sich aus der Verkettung von Einzelpraktiken als Ereignisse“ ergibt (ebd.). Solche Einzelpraktiken lassen sich sodann als „offene, raum-zeitlich verteilte Menge des Tuns und Sprechens, die durch gemeinsame Verständnisse, Teleoaffektivität (Zwecke, Ziele, Emotionen) und Regeln organisiert“ (Schatzki 2016, S. 33) sind, beschreiben. An einer Praktik seien nicht nur Menschen, Tiere oder Pflanzen beteiligt, sondern eben auch Artefakte bzw. Gegenstände/Dinge (vgl. Schatzki 2016). Rißler (2015) bezieht sich mit Bezug zu Schatzki entsprechend anschaulich auf das Klassenzimmer als Beispiel für solche Relationen (S. 217). Somit können z.B. Gebäude wie Schulen oder Universitäten, die Klassenzimmer/Seminarräume darin, ihre Einrichtung und die darin oder darüber hinaus miteinander sich relationierenden Menschen und Tiere in Anschluss an Schatzki (2016) als „Arrangements“ verstanden werden, welche sich zusammen mit Praktiken als Bündel formiert erklären lassen (S. 33). Die Relationen zwischen den genannten Beteiligten an einer Praktik sind äußerst zentral in Schatzkis Beschreibung (ebd.), da Praktiken die Arrangements – d.h. z.B. die Schule, in dem sich die Klassenzimmer befinden und in denen der untersuchte Unterricht stattfindet – erst produzieren und sodann erst ermöglichen, wie mit wem oder was (für) welche Praktiken dort hervorgebracht werden, die dann als jeweils

¹¹ Ich schließe in meinen Rekonstruktionen nicht an diesen Begriff an, da mein Erkenntnisinteresse nicht auf der Gesamtheit aller Praktikenbündel, sondern auf ausgewählten Praktiken(-bündeln) beruht.

spezifische „Praxis-Arrangement-Bündel]“ (ebd.) bezeichnet werden können. Dieses Bündel ist allerdings nicht losgelöst vom Rest der Welt zu verstehen, denn dieses Bündel und die mit ihm verknüpften anderen Bündel „erstrecken sich in Zeit und Raum“ (ebd.):

„Der Ort des Sozialen ist eine Menge verbundener Praktiken und Arrangements, die den Globus umspannt und sich im Verlauf der Zeit beständig verändert. Alle sozialen Phänomene sind Ausschnitte oder Aspekte dieser Menge. Sie unterscheiden sich dabei bezüglich der Praktiken und Arrangements, aus denen sie zusammengesetzt sind, sowie hinsichtlich der Dichte, der Kontinuität und der sozio-temporalen Ausdehnung und Form der Relationen zwischen den Praktiken und Arrangements, aus denen sie gebildet sind.“ (ebd.)

Damit wird noch einmal betont, welche wichtige Rolle die Prozesshaftigkeit in sozialen Praktiken spielt. Zudem muss die Diskursivität von Praktiken mitgedacht werden. Ohne die methodologischen Diskussionen zur Diskursivität von Praxis¹² zu kommentieren, schließe ich an Rabenstein et al. (2020), Geipel (2019), Macgilchrist et al. (2014), Ott et al. (2012) sowie an Foucaults (1981) Verständnis von diskursiven Praktiken als Einheit an (vgl. auch Schäfer 2013). Mit Fegter/Saborowski (2021) lässt sich das in praxeologischer Perspektive folgendermaßen auf den Punkt bringen: Alle Diskurse sind eine Form von Praxis, also ein *doing*, das diese Diskurse hervorbringt, sodass vom „Diskurs als Praxis, d.h. nicht als empirisch isolierbares Objekt, sondern als Tätigkeit verstanden“ (ebd., S. 85), ausgegangen werden muss. Mit dieser Bestimmung von „Diskurs als Praxis“ (ebd.) schließen die Autorinnen an Foucaults (1981) *Archäologie des Wissens* an. In Anschluss an Foucault (1981) seien Diskurse eben als Praktiken zu verstehen, welche ihre Gegenstände, von welchen sie reden, auf eine systematische Art und Weise produzieren würden (vgl. Fegter/Saborowski 2021, S. 85; vgl. Foucault 1981, S. 74). Laut Foucault (1981) lässt sich hier Licht auf ein „mehr“ (ebd., S. 74, kursiv i.O.) werfen, das über das bloße Sprechen und eine „Bezeichnung der Sachen“ hinausginge (ebd., S. 74). Praktiken und Diskurse sind demnach nicht als Gegenstände, die voneinander getrennt zu behandeln wären, zu konzipieren.¹³ Foucault selbst bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

„Man kann sagen, daß das In-Beziehung-Setzen von verschiedenen Elementen, von denen bestimmte neu, andere schon vorher existent sind, durch den [in diesem Beispiel, Anm. MST] klinischen Diskurs bewirkt wird: Er als Praxis stellt zwischen ihnen

¹² Zur Diskussion vom Verhältnis von Praktiken und Diskursen siehe: Wrana (2012) und Wrana (2015a, b).

¹³ Auch wenn nachfolgend je nach Begriffsgebrauch der zitierten Autor:innen die von mir verwendeten Begrifflichkeiten variieren werden und von ‚diskursiven Praktiken‘, ‚Praktiken‘ oder ‚Diskursen‘ die Rede sein wird, soll kein Zweifel daran bestehen, dass ich Praktiken als diskursiv und Diskurse als in Praktiken hervorgebracht konzeptualisiere. Praktiken und Diskurse werden in dieser Arbeit also als Einheit verstanden, auch wenn ich bisweilen zur Komplexitätsreduktion andere Begriffe verwende.

ein Beziehungssystem her, das nicht »wirklich« gegeben noch im Vorhinein konstituiert ist; und wenn er eine Einheit hat, wenn die Modalitäten der Äußerung, die er benutzt oder denen er Raum gibt, nicht einfach durch eine Folge von historischen Berührungen nebeneinander gestellt sind, dann liegt das daran, daß er jenes Bündel von Beziehungen auf konstante Weise anwendet.“ (Foucault 1981, S. 80)

In diesem Verständnis ist der (hier klinische) Diskurs eine „Praxis“ (ebd.) bzw. eine Praktik, in der er selbst nicht als etwas bereits eindeutig Bestand-Habendes, genau und identisch reproduzierend, hervorgebracht wird, sondern als immer wieder neu oder anders, aber trotzdem in gewisser Weise kontinuierlich nach entsprechenden diskursiven Regeln produziert wird.

Nicht nur die Sozialität, sondern auch die Diskursivität von Praktiken verweisen auf ihre Prozesshaftigkeit, welche es wiederum ermöglicht, Praktiken als kontingentes und somit zeitliches Geschehen zu verstehen: Mit dem Blick auf Zeitlichkeit gerät auch das Veränderungspotential bzw. die Kontingenz (vgl. Rabenstein 2020) und Fragen von Stabilität und Instabilität von Praxis in den Fokus der Aufmerksamkeit. Dies wird auch in Anschluss an Schäfer (2013) deutlich. In praxistheoretischen Perspektiven ist die „Relationalität der Praxis“ eine wichtige Prämisse und setze eine Beschäftigung mit „ihrer Zeitlichkeit“ voraus (ebd., S. 370). Demnach könnten Praktiken nur schwer ohne ein Verständnis einer zeitlichen Abfolge bzw. Aufeinander-Bezogenheit unterschiedlicher Praktiken zu unterschiedlichen Zeiten konzeptualisiert werden. Die Bedeutung von Instabilität bzw. Stabilität wird klarer, wenn man weitere theoretische Annahmen von Praktiken und ihrer zeitlichen Verfasstheit i.S. von Kontingenz betrachtet. Dafür greife ich auf Überlegungen von Alkemeyer et al. (2015) und Schäfers (2013) Rezeptionen von Foucault und Butler zurück.

Alkemeyer et al. (2015) beschreiben Praktiken als ein „gegenwärtiges und somit kontingentes Vollzugsgeschehen“ (S. 27). Für Schäfer (2013) ist hier die zentrale Frage, „wie Ordnung in der Praxis aufrechterhalten oder aufgelöst wird“ (S. 12). Stabilität meint dann „die gleichförmige Reproduktion einer Praxis in der Zeit“ (ebd. S. 41). Alkemeyer et al. (2015) verstehen stabile Praktiken „als kulturell geformte, von wiederkehrenden Mustern geprägte und damit identifizierbare Einheiten“ (S. 27), sodass eine gewisse Strukturiertheit von sozialer Welt deutlich wird, die sich jedoch „vollständiger Berechenbarkeit“ entziehe (ebd., S. 27). Instabilität meint dagegen „die Verschiebung und die zeitliche Transformation von Praktiken“ (Schäfer 2013, S. 41) bzw. verstärkt den Fokus auf „die Kontingenz des Sozialen“ (Alkemeyer et al. 2015, S. 26), in welcher sich eine gewisse Unberechenbarkeit, Überraschung, Unregelmäßigkeiten sowie Unsicherheiten in den sich vollziehenden Praktiken zeigen (ebd., S. 27–28). Foucault gehe „von einer fundamentalen Instabilität der Praxis aus, ohne konkrete Mechanismen der Stabilisierung des Sozialen aus dem Blick zu verlieren“ (Schäfer 2013, S. 175). Er denke Praxis somit in einer Doppelfigur von (In-)Stabilität, die sich aus einem Verständnis von der Erhaltung eines Prozesses und dessen Umformung ergebe (vgl. ebd.): Instabile Praxis lasse sich spezifisch bzw. lokal stabilisieren und sei „ständig von Auflösung bedroht“ (ebd.,

S. 191). In der vorliegenden Arbeit soll der Fokus auf eben dieses Wechselspiel gelegt werden.

Das Verhältnis von einerseits Stabilität und andererseits Instabilität produziert Alkemeyer et al. (2015) zufolge das Problem, mit der Offenheit von Praktiken umgehen zu müssen bzw. „dass jede Aktion in eine ungewisse Zukunft hinein getätigt wird“ (S. 28). Die Instabilität der Praxis ließe sich demnach weiter beschreiben als die Notwendigkeit, dass der praktische Vollzug „in einer als angemessen akzeptierten Form“ stattfinde (ebd., S. 32). Diese ergebe sich, sofern die Akteur:innen sich aufeinander eingespielt hätten, was nicht immer gelinge (ebd.), sodass die Ordnung immer in Frage gestellt werden könne (vgl. ebd., S. 33). Das liege vor allem daran, dass es stark variierende „Möglichkeiten für Anschlussverhalten“ gebe, von denen mehrere ausgewählt werden könnten (ebd., S. 34). Somit würde die Praktik zu einer unberechenbaren und unvorhersehbaren Situationskette, „deren raum-zeitlich-soziale Konstellationen von Körpern und Dingen von jedem Blickpunkt aus anders verstanden werden und demzufolge für das Handeln jedes Teilnehmers etwas anderes bedeuten“ (ebd., S. 35). Alles, was getan werde, werde „in eine offene Zukunft hinein getätigt, so dass Möglichkeitsräume für weitere Aktionen entstehen, in denen bestimmt wird, als was der Akt gilt“ (ebd., S. 37). Somit ließen sich Praktiken in ihrer zeitlichen Dimension als ein Vollzug mit offenem Fortgang denken.

Ähnliche Annahmen von Praxis liegen auch Butlers theoretischen Überlegungen zum Subjekt zugrunde, die wiederum einen zentralen Bestandteil meiner theoretisch-methodologischen Überlegungen darstellen. Dabei liegt ihr Fokus insbesondere auf der „Instabilität der Praxis, die jegliche Fixierung von Kohärenz, Bedeutung, Norm oder subjektivierender Unterwerfung fundamental bedroht“ (Schäfer 2013, S. 249). In Bezug auf das Verständnis von Differenzierung als Teil der Subjektpositionierung bedeutet das, dass die Produktion von Differenzen – als Praktik verstanden – und ihre Bedeutung für die Produktion des Subjekts somit nicht als stabil gelten kann. Im Gegenteil kann eine adressierende Askription als z.B. heterosexueller weißer Mann niemanden dauerhaft als solch benannten Menschen, als bestimmtes Subjekt, festlegen bzw. wie Butler es beschreibt, die Angesprochenen nicht „an ihrem Platz“ (Butler 1991, S. 62) festhalten. Die Hervorbringung des Subjekts durch Differenzproduktion muss ebenso als ein Prozess verstanden werden, der eine komplexe, aber immer wandelbare, kontingente Praxis darstellt. Somit ist eine Praktik immer eine Praktik mit vielen offenen und verschlossenen sowie variierenden „[Un-]Möglichkeiten für Anschlussverhalten“, von denen mehrere ausgewählt werden können (Alkemeyer et al. 2015, S. 34).

Wenn man den Begriff der Prozesshaftigkeit in Bezug auf Praktiken, insbesondere Differenzierungspraktiken also ernst nimmt, muss von einem sich ständig im Modus der Veränderung befindlichen praktischen Geschehen ausgegangen werden, sodass Stabilität immer als Prozess von Stabilisierung in Richtung einer vermeintlichen Stabilität gedacht werden muss. Daher bietet es sich an, von kontingenten Prozessen zu sprechen, was bedeutet, dass man auch die zeitliche Dimension von Praktiken berücksichtigen muss. Daher konzipiere ich unterrichtliche Praktiken als

soziales, diskursives, und kontingentes, somit auch zeitlich sich vollziehendes Geschehen. Zeitlichkeit zeigt sich hier als bedeutende Dimension von Praktiken, die nicht unbeachtet bleiben kann. Durch die Einnahme einer Zeit-berücksichtigenden Perspektive, entlang derer sich Praktiken in ihrer Verkettung vollziehen, kann der Blick für die Kontingenz von Praktiken erst geschärft werden, wie in Bezug auf die temporale Dimension von Differenzierungen im nächsten Unterkapitel deutlich wird (vgl. Hirschauer 2014). Zudem kann für die weitere Beschäftigung mit Differenzaktualisierungen angemerkt werden, dass diese – da sie in Praktiken hervorgebracht werden – ebenso sowohl sozial und diskursiv hergestellt werden, als auch als von kontingenten Prozessen betroffen zu verstehen sind, was sich in den nun folgenden Ausführungen zeigen wird.

2.1.3 Differenzaktualisierungen als temporal-relativer Vollzug

Den zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit stellen Subjektpositionierungen dar. Diese werden als Prozess verstanden, der sich in Differenzierungspraktiken vollzieht, in denen „Individuen Mitgliedschaften“ zugeschrieben „und sie in spezifischen kulturellen Kategorien subjektiviert“ (Hirschauer 2014, S. 170) werden. Schüler:innen werden demnach entlang der Produktion von Differenzen zu bestimmten Schüler:innen im Verhältnis zu sich selbst und anderen gemacht.

Mit Hirschauer (2014) lässt sich die Differenzproduktion als ein temporales, aber auch ein relatives Geschehen verstehen. Es ist dem Autor zufolge ein Tun, in dem Unterschiede gemacht werden. Differenzierung wird demnach gefasst als eine „sinnhafte *Selektion* aus einem Set *konkurrierender* Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht“ (ebd., S. 183, kursiv i.O.). Somit rückt das relative Hervorbringen, (Nicht-/De-)Thematisieren und (Re-)Aktualisieren von Differenzierungen als Möglichkeitsspielraum in den Fokus. Differenzen können auch modifiziert und neutralisiert bzw. „situativ und aktiv konterkariert werden [...] [und] historisch langfristig an Kontur verlieren und schließlich in Vergessenheit geraten“ (Hirschauer/Boll 2017, S. 12). Dabei steht auch die Frage im Zentrum, ob und wie sodann an Differenzen „*angeschlossen* wird, ob es also zur Wiederaufnahme einer Unterscheidung in deren Verlauf kommt“ (Hirschauer 2014, S. 183, kursiv i.O.). Hirschauers (2014) Begriff des „*un/doing differences*“ (S. 183, kursiv i.O.) fokussiert „einen stets flüchtigen Schwebezustand der Kontingenz“, sodass er mit diesem Ansatz „eine dynamischere Vorstellung vom Anschieben, Abreißen und Pausieren von Differenzierungen“ (S. 184) vorschlägt.

Für die Hervorbringung der Individuen als bestimmte Subjekte zählen die ‚gezogenen‘ Differenzmarkierungen. Hirschauer/Boll (2017) beschreiben das folgendermaßen:

„Eine grundlegende Kontingenz von Humandifferenzierungen liegt also in ihrer prinzipiellen Negierbarkeit: Sie können gezogen oder zurückgezogen, aufrechterhalten oder unterlaufen werden. Am Horizont solcher Formen des Ungeschehen-Ma-

chens liegt aber auch die Option, dass eine Unterscheidung schlicht gar nicht vorgenommen wird, dass sie in bestimmten Situationen, Organisationen oder Feldern überhaupt nicht stattfindet (*not doing X*), sondern etwas Anderes (Y).“ (ebd., S. 11, kursiv i.O.)

In diesem Sinne kann Differenzaktualisierung als ein praktisches Tun „von Zugehörigkeiten und Differenzen“ (Hirschauer 2014, S. 182) verstanden werden, wobei dies „impliziert, dass sie auch *nicht* getan werden können“ (ebd., kursiv i.O.).

Somit lassen sich Differenzaktualisierungen als Praktiken verstehen, die sich temporal-relativ vollziehen. Sie sind doppelt kontingent, sodass bei deren Beobachtung die „Relativierung“ und die „Temporalisierung“ berücksichtigt werden muss (Hirschauer 2014, S. 182). Somit würden „sinnhafte Unterscheidungen praktisch vollzogen [...], unterbrochen oder eingestellt“ und „Mitgliedschaften“ würden „situations- und feldspezifisch deaktiviert“ (ebd.). Mit dem Begriff der „Temporalisierung“ sollen „kulturelle Unterscheidungen in der *Zeit*“ (ebd., kursiv i.O.) gedacht werden, d.h. mit ihren „*Momenten* der Aktualisierung und Neutralisierung (Einsatz- und Wendepunkten, Abbrüchen und Unterbrechungen)“ und mit „Auf- und Abschwüngen“ (ebd., kursiv i.O.). Demzufolge können so auch geschichtlich sich ändernde Konjunkturen in den Blick genommen werden (vgl. ebd.). „Relativierung“ (ebd.) hingegen lenkt den Blick in Bezug auf Differenzierungen darauf, vor allem die Frage zu stellen, welche Differenz wie produziert wird. Es soll nicht von einer bestimmten Leitkategorie von Differenzierungen bzw. Differenz ausgegangen werden, sondern vielmehr analysiert werden, welche Differenz in welcher Ausprägung oder in welcher Relevanz wie hervorgebracht wird (vgl. ebd., S. 181–182).

Dieses Konzept der Relativierung ermöglicht sodann, einerseits die jeweilige Unterschiedlichkeit der Differenzierungen – auch in ihrem Wechselverhältnis zueinander – in den Blick zu nehmen, also z.B. mehr als eine Differenzierung aufzuzeigen. Andererseits wird dem folgend das Potenzial eröffnet, die Qualität bzw. die Aggregatzustände (vgl. ebd., S. 186–188) von hervorgebrachten Differenzen aufzuzeigen bzw. „unterschiedlich verfasste kulturelle Unterscheidungen miteinander vergleichbar zu machen sowie fallweise zu berücksichtigen, wie stabil sie sind und wie oberflächlich oder konsequenzenreich sie gehandhabt werden“ (ebd., S. 182). Die Hervorbringung von Differenzen kann also nach Hirschauer (2014, S. 186–188) wie im naturwissenschaftlichen Denken der Veränderbarkeit der Stoffe in ihren Aggregatzuständen z.B. als fest und flüssig konzipiert werden. Eine als fest hervorgebrachte Differenz ließe sich dann in ihrer eher schwer veränderbaren und daher „kontingenzaversiven“ (ebd., S. 186) Form denken: z.B. in der Annahme, dass jemand ‚nun einmal so‘ sei. Eine Veränderung der hier nicht genannten Eigenschaft bzw. des Merkmals wird nicht in Aussicht gestellt bzw. ist unvorstellbar, wohinge-

gen eine alternative Umschreibung, dass dieses Individuum sich bestimmt noch entwickeln würde, davon ausginge, dass Entwicklung möglich ist, sodass hier von einer „kontingenzoffenen“ Differenzierung zu sprechen wäre (ebd., S. 186).¹⁴

In Bezug auf das Verständnis der Hervorbringung von Subjekten wurde bereits zu Beginn dieses Unterkapitels mit Bezug zu Hirschauer (2014) darauf verwiesen, dass Differenzierungspraktiken und die jeweilige spezifische Konstruktion bzw. Konfiguration der Differenzaktualisierungen die Produktion des Subjekts bzw. ihre Positionierung beeinflussen, denn es kann einen Unterschied machen, wie genau ein Individuum subjektiviert wird. Mit Hirschauer (2014) lassen sich Differenzierungen als ein Medium verstehen, über das man sich selbst und andere identifizieren könne, „sie werden in Deutungsmustern und Redensarten verstetigt, von Organisationen aufgegriffen und in administrative Vorgänge eingepflanzt und durch Massenmedien verbreitet“ (S. 188). Für die mikrologische Analyse dieser Praktiken erscheint das Verständnis der doppelten Kontingenz hilfreich. Trotz der Markierung der Bedeutung der temporalen Dimension wird sie jedoch in den Veröffentlichungen von Hirschauer (2014, 2017) nur in Bezug auf das Veränderungspotential von Differenz zentral diskutiert. Eine gezielte theoretische Fundierung von Zeitlichkeit selbst findet nicht statt. Somit zeigt sich eine dem Forschungsgegenstand angemessene theoretische Erarbeitung einer zeitlichen Perspektive als notwendig für das Verständnis der Kontingenz von Differenz bzw. Differenzierungspraktiken (siehe Kapitel 2.3.).

2.1.4 Zwischenfazit: Die Besonderheit des temporal-relativen Vollzugs

Mithilfe von Hirschauers (2014) Ansatz lassen sich demnach Differenzierungspraktiken in Bezug auf ihre „Relativierung“ und „Temporalisierung“ (S. 182), also ihre doppelte Kontingenz, untersuchen. Dieser Ansatz kann als Antwort auf die zuvor thematisierten theoretischen Probleme der Differenzforschung verstanden werden, die Sensibilität für den Prozess der Differenzproduktion weiterzuentwickeln. Dazu beinhaltet der Vorschlag von Hirschauer (2014) das Verständnis von Differenzproduktion als intersubjektiven temporal-relativen Prozess der Aktualisierung. Sein kultursoziologischer, ethno-methodologischer und praxeologisch-konstruktivistischer Ansatz lässt sich zudem mit den Ansprüchen und Notwendigkeiten der Forschung angesichts der zeitgenössischen „Globalisierungs- und Individualisierungsprozesse“ (ebd., S. 173) begründen. Zudem fordert er eine verstärkte Sensibilität für

¹⁴ So könnte z.B. in Anschluss an Hirschauers Beispiel mit der „Frau im Polizeidienst“ bzw. dem weiblichen Polizisten (Hirschauer 2014, S. 183) analog das Beispiel der weiblichen Lehrkraft angeführt werden: Hier steht das Geschlecht im Vordergrund, während die geschlechtsneutralisierte Berufsbezeichnung im Hintergrund steht, ‚Lehrerin‘ dagegen markiert die Berufsbezeichnung primär, die Geschlechtszugehörigkeit sekundär; ‚Lehrkraft‘ markiert nur die berufliche Tätigkeit. Somit wird deutlich, wie unterschiedlich stark oder schwach Differenzen (in ihrem Zusammenspiel) von einzelnen z.B. „im Selbstverständnis (psychisch und biografisch)“ (ebd.) oder eben kollektiv jeweils anders hervorgebracht werden können.

die als zunehmend differenziert beschriebene Differenzproduktion (vgl. ebd.). Als Konsequenz daraus sollen Differenzen in dieser Arbeit als „*praktisch vollzogene*, körperlich und situativ materialisierte sowie institutionell geronnene ‚Real-Essentialisierungen‘ [verstanden], und diese sozial konstruierte *Eigentlichkeit* von Differenzen“ (ebd., S. 188, kursiv i.O.) soll untersucht werden.

Somit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass für die vorliegende Arbeit Differenzierungspraktiken als soziale, diskursive und kontingente, die physisch-soziale Welt umspannende und miteinander in Zeit und Raum verkettete Praktiken konzipiert werden, in denen Differenzierungen produziert werden, die unmittelbaren Einfluss auf die Produktion des Subjekts haben. Der Blick wird somit in Bezug auf die mikroskopische Perspektive der Differenzaktualisierungen geschärft. Dazu wird der Versuch unternommen, die doppelte Kontingenz, d.h. die temporal-relative Komponente dieses Prozesses, zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass wie bei Hirschauer (2014) die Konstruktionsprozesse von Differenzierungen selbst in den Blick genommen werden. Dies scheint vor allem möglich, da er sich einer deskriptiven, normativ enthaltsamen Perspektive – ohne bestimmte Leitdifferenzen zu setzen – bedient. Dazu kann einerseits festgehalten werden, dass die Schärfung des Blicks für die zeitliche Dimension das Verständnis von Kontingenz von Praktiken und der in ihnen stattfindenden Differenzproduktion erst ermöglicht. Andererseits kann im Ansatz Hirschauers die Bedeutung der Konstruktion und Temporalität von Differenzierungen für ihre Veränderbarkeit selbst als zentral herausgestellt werden. Trotzdem wird Zeitlichkeit *selbst* dabei nicht gezielt als Bestandteil von (Differenzierungs-)Praktiken reflektiert und bleibt unscharf. Sie wird in den zuvor genannten Ansätzen noch nicht vertieft diskutiert, sondern wird – nicht immer stillschweigend – eher als Notwendigkeit für praxeologisch verstandene Geschehen vorausgesetzt, ohne die die zuvor genannten Merkmale von Differenzierungspraktiken nicht nachzuvollziehen wären. Darüber hinaus bleibt ihre Konstruktion sowie ihre Funktion noch wenig reflektiert. Im Folgenden wird der Prozess der Subjektpositionierung auch in Rückbezug auf Differenzierungspraktiken und seine Zeitlichkeit diskutiert, um so den Fokus auf die Zeitlichkeit im Subjekt zu lenken.

2.2 Subjektpositionierungen als In-Verhältnis-Setzungen in Differenzierungspraktiken

In Anschluss an Arbeiten von u.a. Butler (1991, 1993, 2001) und auf diesen basierenden Heuristiken von z.B. Kuhlmann et al. (2017) und Reh/Ricken (2012) wird im Folgenden die theoretische Komplexität der Diskussion zu Subjekt und Subjektpositionierungen betrachtet, aber auch ihr Potential für das Verständnis von Subjektpositionierungen in schulischen bzw. unterrichtlichen Differenzierungspraktiken diskutiert. Eine Subjektpositionierung verstehe ich in Anschluss an die Überlegungen genannter Autor:innen (inkl. Reckwitz 2003; Reh/Ricken 2012; Ricken 1999; Ricken 2013a, b; Rabenstein et al. 2018) als einen Moment von unendlich

möglichen Produktionsmomenten des Subjekts in seinem Verhältnis zu sich selbst und anderen, d.h. als ein „Zueinander-Ins-Verhältnis-Setzen“ (Reh/Ricken 2012, S. 44), das sich in „Selbst-Anderen-Verhältnisse[n]“ (Rabenstein et al. 2018, S. 192) vollzieht. Anders gesagt, wird mit dem Begriff der Subjektpositionierung die vorübergehende Positioniertheit eines Subjekts in variablen und vielfältigen Verhältnissen markiert, zu denen es in Beziehung gesetzt wird. Bedeutend für dieses Verständnis ist die normativitätssensible Position Butlers, da sie so den Blick für die Konstruktionsprozesse des Subjekts und seiner Positionierung entlang normativer Orientierungen schärft.

Im Folgenden wird zunächst eine theoretische Perspektive in Anschluss an Rabenstein et al. (2018) und Elias (2010) eingenommen, die zentral für das Verständnis von Subjektpositionierungen ist und sich mit der Frage der Relation von Individuum und Gesellschaft befasst, wobei die Begriffe Individuum und Subjekt mithilfe von Butler (1991, 1993, 2001) voneinander abgegrenzt werden (siehe Kapitel 2.2.1). Sodann werden Subjektpositionierungen als relationaler, unvollständiger, repetitiver und variabler Prozess beschrieben (siehe Kapitel 2.2.2). Anschließend werden Subjektpositionierungen als zeitliches und daher kontingentes Geschehen der Bedeutungsumkehrung (siehe Kapitel 2.2.3) entworfen. Zum Schluss reflektiere ich in einem Zwischenfazit die Frage der Zeitlichkeit anhand von Subjektpositionierungen als zeitliche Abstände (siehe Kapitel 2.2.4).

2.2.1 Bemerkungen zur Relationalität von Individuum und Gesellschaft

Zunächst werden als Vorüberlegungen zur Theoretisierung von Subjektpositionierungen Annahmen und Kritik zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft von Elias (2010) dargestellt und auf ihre Bedeutung für die ausgewählte Sozialtheorie verwiesen. Ziel dieser Erläuterungen ist die fokussierte Bearbeitung der durch Elias (2010) benannten und durch Rabenstein et al. (2018) aufgegriffenen Kritik in Bezug auf das Verständnis von Subjektpositionierungen in dieser Arbeit.

So verortet Elias (2010) in seiner Kritik der Dichotomie von Individuum und Gesellschaft die Entstehung der Dichotomie im 20. Jahrhundert, als der Begriff ‚Gesellschaft‘ „als Idealbild einer Nation“ Verbreitung erfährt, deren menschliche Mitglieder gleich sozialisiert seien, ähnlichen Werten und Normen folgten und deren Zusammenleben von Harmonie geprägt sei (S. XL). Der Autor hebt zwei Ideale im Zusammenhang mit der Glorifizierung der „Gesamtgesellschaft“ hervor, mit denen die Abhängigkeit zwischen Einzelnen und Mehreren künstlich getrennt werde (ebd., S. XLIV):

„Das erste Ideal erweckt die Erwartung, daß der einzelne Angehörige einer nationalstaatlichen Gesellschaft trotz seiner Zusammengehörigkeit und Interdependenz mit andern ganz auf sich gestellt und ohne Rücksicht auf andere Entscheidungen treffen kann, das zweite erweckt die Erwartung, die sich besonders im Kriege, aber oft genug auch in Friedenszeiten erfüllt, daß der Einzelne alles, was sein eigen ist, selbst sein

Leben, dem Weiterbestand des ‚gesellschaftlichen Ganzen‘ unterordnen soll und muß.“ (ebd., S. XLIV–XLV)

Elias (2010) verweist somit auf eine Konstruktion des Individuums als völlig autonom bzw. als vollkommen der Gesellschaft untergeordnet. Er bezeichnet diese „Aufspaltung des Menschenbildes in ein Bild von den Menschen als Individuen und ein Bild von den Menschen als Gesellschaften“ als „merkwürdige Verirrung“ (ebd., S. XLIV) und als „Sackgasse“ (ebd., S. LI). Dementgegen schlägt er vor, die Prozesshaftigkeit, auf die sich beide bezögen, zu fokussieren (vgl. ebd., S. LII). Er verweist also auf den „Prozeßcharakter“ (ebd., S. XVIII) der Relation von Individuum und Gesellschaft. Die Idee der „absolut unabhängig voneinander entscheidenden, agierenden und ‚existierenden‘ Einzelmenschen, ist ein Kunstprodukt der Menschen“ und beruhe „zum Teil auf einer Verwechslung von Ideal und Tatsache“ (ebd., S. LXV). Die Vorstellung der vermeintlichen Autonomie des Menschen sei sodann vergleichbar mit der im Mittelalter ähnlich stark verbreiteten Vorstellung davon, dass sich die „Sonne um die Erde als Mittelpunkt der Welt“ drehte (ebd., S. LXVI). Elias (2010) widerspricht der Vorstellung, dass die Begriffe des Individuums und der Gesellschaft getrennt voneinander existierende Dinge sein könnten. Stattdessen würden sie sich „auf verschiedene, aber untrennbare Aspekte der gleichen Menschen beziehen“ (ebd., S. XVIII).

Für das Verständnis von Subjektpositionierung ist in Anschluss an Rabenstein et al. (2018, S. 192) Elias‘ (2010) „Begriff der Figuration“ (S. LXVII) hilfreich, der es möglich macht, das Subjekt als in Beziehung und somit Abhängigkeit, d.h. als in ein bestimmtes Abhängigkeitsverhältnis gesetzt und positioniert, zu verstehen (vgl. auch Ricken 1999, 2013a). Elias (2010) folgend, soll also die Relationalität vom Subjekt (vgl. auch Ricken 1999, 2013a) in dieser Arbeit als Figurationen bzw. als „Geflecht der Angewiesenheiten von Menschen aufeinander, ihre Interdependenzen“ bzw. „das, was sie aneinander bindet“ konzeptualisiert werden (Elias 2010, S. LXVII). Das bedeutet, es geht um eine Subjektpositionierung, die als Praktik zu verstehen ist, die sich als „Figurationen, die viele interdependente Individuen miteinander bilden,“ (ebd., S. XIII) beschreiben lässt. Diese Perspektive ist zentral, da sie hilft, sich Beziehungen von Individuen zueinander als Verhältnisse von Subjekten zueinander vorzustellen. Der Prozess der Subjektpositionierung kann somit auch als ein „Zueinander-Ins-Verhältnis-Setzen“ (Reh/Ricken 2012, S. 44) erklärt werden, der sich in „Selbst-Anderen-Verhältnisse[n]“ (Rabenstein et al. 2018, S. 192) vollzieht.

Das von Elias (2010) genannte Verständnis von sozialer Relationalität als „Figurationen, die viele interdependente Individuen miteinander bilden,“ (ebd., S. XIII), legt nahe, dass man als Individuum immer abhängig von anderen bleibt. Allerdings muss hier, da Elias (2010) sich auf das Individuum bezieht, noch der Unterschied zwischen Individuum und Subjekt herausgestellt werden. Da das Subjekt laut Butler (2001) eben nur eine sprachliche Konstruktion sei, welche sich zwar auf das Individuum beziehe, aber eben nicht dasselbe wie das Individuum ist (S. 15),

müssen beide Begriffe getrennt voneinander betrachtet werden. Trotzdem ist das Verständnis – was das Subjekt meint und bezeichnet – somit trotzdem eng mit jenem des Individuums und ggf. mit der Gesellschaft verbunden (vgl. Rabenstein et al. 2018): Um allerdings „den weithin verbreiteten Gegensatz von ‚Individuum‘ und ‚Gesellschaft‘ zu überwinden“ (Rabenstein et al. 2018, S. 192), werden Elias‘ (2010) Überlegungen zur Verdeutlichung der Perspektive auf das Subjekt nach Butler genutzt. In Bezug auf die gegenseitige Abhängigkeit stellt Ricken (1999) in seiner Rezeption Foucaults heraus, dass man immer mit anderen verbunden bleibe bzw. „anderen unterworfen“ (S. 217) sei. Mit Bezug zu Kant dekonstruiert er zudem den vermeintlichen Gegensatz von Autonomie und Freiheit des Subjekts gegenüber der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 211–213) und bezeichnet dieses Verhältnis als „Freiheit durch Zwang“ (ebd., S. 213). Nach Ricken (1999) meint Freiheit somit „jene Fähigkeit, sich in Kontexten zu sich selbst und anderen verhalten und verändert verhalten zu können; kurz: ein anderer werden zu können“ (S. 223). Butlers (1991, 1993, 2001) relationales Verständnis vom Subjekt (vgl. auch Ricken 2013a) ist hierfür ein funktionales Werkzeug und wird daher im nächsten Unterkapitel vertieft ausgeführt (siehe Kapitel 2.2.2).

Insgesamt werden Begriffe wie Individuum, Autonomie und Freiheit oft in der von Elias kritisierten Denktradition verstanden: Butler (2001) weist z.B. darauf hin, dass die Schriften Hegels i.S. „eine[r] Erzählung über Befreiung“ verstanden würden, während die meisten Leser:innen ihre Auflösung „in Selbstversklavung am Ende des Kapitels“ nicht beachtet hätten (S. 35). Auch Rieger-Ladich (2012) diagnostiziert ein Verdrängen des „Ausgeliefertsein an den Anderen“ (S. 65), wenn gleich „zu den Bedingungen der eigenen Existenz ein unhintergegbares Angewiesensein auf das Gegenüber“ gehöre (ebd.). Eigene Autonomie und Gestaltungskraft können somit zwar postuliert werden, sind aber nur in weiterer unabänderbarer Verbindung mit allen anderen möglich. Die Verbindung begrenzt demnach die Autonomie und Gestaltungskraft der Einzelnen. Ähnlich argumentiert Ricken (1999), der Subjektivität „als nichthintergegbares Selbstverhältnis in menschlichen Verhältnissen, als Relation in Relationalität“ bezeichnet (S. 223). Ricken (1999) unterstreicht die Notwendigkeit, „sich selbst in der eigenen Konstitution nicht hintergehen zu können, sich daher in vielfältigen Bedingungen und Relationen zu sich selbst und anderen zu verhalten und verhalten zu müssen“ (S. 223). Diese Überlegungen verweisen auf die Relationalität und Komplexität, ja „Paradoxalität“ des Subjekts (Ricken 2013a, S. 34) und werden im Folgenden mit Bezug zu Butler (1991, 1993, 2001) vertieft auf den Punkt gebracht.

2.2.2 Subjektpositionierungen als kontingenter, zeitlicher und relationaler Prozess

In theoretischer Reflexion werden Prozesse der Subjektivation zumeist als äußerst komplex, widersprüchlich und paradox (vgl. Ricken 2013a, S. 34) beschrieben. Zentral für die Frage der Subjektpositionierung in der Schule und im Unterricht ist

die sich wiederholende Hervorbringung von Schüler:innen in Differenzierungspraktiken als in vielfacher Weise abhängige Subjekte mit begrenzten Möglichkeiten, sich ihren Adressierungen und Positionierungen als Bestimmte zu widersetzen. Subjektpositionierungen von Schüler:innen verstehe ich in Anschluss an u.a. Butler (1991, 1993, 2001) und Autor:innen, die Heuristiken zur Analyse von sozialer Praktik erarbeitet haben (z.B. Kuhlmann et al. 2017; Reh/Ricken 2012), als ambivalentes und machtvolleres, aber stets unabgeschlossenes, relationales und widerständiges Geschehen, das Schüler:innen qua Differenzierung immer als Subjekte mit (Un-)Möglichkeiten, sich zu ihrer Adressierung (anders) zu verhalten, hervorbringt. Ich komme im Folgenden auf zentrale Merkmale des Subjekts bzw. seiner Positionierung in Anschluss an vor allem Butlers Verständnis zu sprechen: Zunächst soll dazu die Kontingenz des Subjekts – und somit auch seine Zeitlichkeit – thematisiert werden. Daraufhin wird die Relationalität für seine Positionierung als ermöglichender und begrenzender Prozess angesichts von Normen und Regeln zentral gesetzt. Schließlich wird auf die Bedeutung von Differenzaktualisierungen für die Subjektpositionierungen eingegangen, um sodann das Verständnis dieses Prozesses der Subjektpositionierung in Differenzierungspraktiken in Abhängigkeit entlang seines begrenzten widerständigen Potentials angesichts von Macht zu vertiefen. Bei diesen Überlegungen zeigt sich wiederholt die Komplexität und das Potential normativer Enthaltbarkeit von Subjekttheorien, die am Ende des Unterkapitels herausgestellt wird.

Das relationale Subjekt wird bei Butler zunächst einmal kontingent verstanden: Es wird in einem komplexen repetitiven Prozess, der zugleich die Entstehung und Begrenzung des Subjektes durch seine eigene Abhängigkeit entlang von Normen und Regeln reguliert, immer wieder vorläufig hervorgebracht. Dabei wird das Subjekt in Praktiken als eine Art von „Platzhalter“ bzw. als eine „sprachliche Kategorie“ (Butler 2001, S. 15) produziert, die nicht mit dem Individuum identisch ist. Durch die Bezeichnung eines Individuums als ein bestimmtes wird sich auf den „Subjektstatus“ (ebd., S. 16) des Individuums bezogen bzw. dieser wird vorläufig hergestellt: Das Subjekt wird nicht – wie Butler (2001) in Anschluss an Foucault klarstellt – „in einem einzigen Moment in Gänze“ (S. 89), sondern es werde „wiederholt erzeugt“ (ebd.). Es wird aber auch nicht „immer wieder“ als etwas Neues produziert (ebd.). Die damit von Butler (2001) beschriebene „Unvollständigkeit“ des Subjekts (S. 95) wird u.a. in ihren Überlegungen zu Geschlecht deutlich (vgl. Butler 1991, S. 36).

Zentral für das Verständnis der Kontingenz des Subjekts nach Butler ist zudem ihre Kritik an Identitätskategorien, welche sie als „invariable stumbling blocks“ beschreibt (Butler 1993, S. 308). Identitätsverständnisse zeichnen sich vor diesem Hintergrund vor allem durch ihre Invariabilität aus. Das Subjekt dagegen lässt sich daran anschließend als „komplexer Sachverhalt, dessen Totalität ständig aufgeschoben ist“ verstehen, das zu keinem Zeitpunkt ist oder bleibt, was es zuvor gewesen ist

(Butler 1991, S. 36).¹⁵ Identität(-skategorien) erscheinen in dieser Perspektive als fixierend und statisch, d.h. „invariable stumbling blocks“, sodass das Subjekt radikal von ihnen abzugrenzen ist (Butler 1993, S. 308). Aufgrund dieser Eigenschaft der Nicht-Vollendung und somit auch Variabilität kann das Subjekt als etwas äußerst Kontingentes gedacht werden, das im zeitlichen Verlauf intersubjektiv aktualisiert wird, wie im Folgenden deutlich wird.

Butlers Verständnis von Subjekt und seiner Positionierung kann somit zudem als „zeitlicher Prozess“ (Schäfer 2013, S. 211) bzw. als Hinweis auf die Zeitlichkeit seiner Positionierung verstanden werden, also „als temporaler Prozess“ (ebd., S. 243); ohne die zeitliche Dimension wäre seine Kontingenz nicht zu konzipieren. Auch Berdelmann (2010) vertritt in ihrer mikrologischen Untersuchung zur Zeitlichkeit von Lehr- und Lernprozessen diese Perspektive: Subjektivität scheint „eine zeitliche Verfassung eigen“ (S. 35). Ricken (1999) unterstreicht, dass Beschreibungen von Menschen über sich selbst „immer nur vorläufig formulierbar“ seien und dass „definitorische Substanzbehauptungen und Identitätsangaben“ in diesem Paradigma einfach nicht zu denken seien (S. 209). Schäfer (2013) fasst ähnlich resümierend in Bezug auf die zeitlich sich wiederholende Aktualisierung des Subjekts zusammen: „Der Wiederholungsbegriff erfasst eine Grundposition der praxeologischen Perspektive: so geht deren Handlungskonzept nicht von isolierten Ausführungen aus, sondern begreift die einzelne Handlung immer schon als Teil übersubjektiv geteilter, kollektiver Praktiken“ (ebd., S. 44). Folglich kann das Subjekt i.S. einer Leerstelle gedacht werden, die nicht nur einmal mit etwas gefüllt wird, sondern immer wieder, sodass das Subjekt sich in einem ständigen, andauernden und wiederholenden zeitlichen Prozess von Aktualisierung befindet. Die Zeitlichkeit des Subjekts gelangt bei Butler (1991, 1993, 2001) bzw. Schäfer (2013) vor allem als notwendig für die wiederholte Subjektproduktion in den Blick. Das Subjekt kann demzufolge als etwas verstanden werden, das eine zeitlich-dynamische, d.h. wandel- und veränderbare Struktur aufweist, das jedoch auch abhängig bleiben muss, wie nun dargestellt wird.

Neben der dargelegten Kontingenz des Subjekts ist zudem seine Relationalität zentral (Ricken 2013a). Dabei wird Relationalität als Dimension sozialer Praktiken verstanden, in deren Rahmen Subjekttheorien anschlussfähig an Annahmen der Kontingenz von Praxis (Schäfer 2013) sind. In solchen Ansätzen würden laut Schä-

¹⁵ Dies hat Butler im oben verwendeten Zitat mit Bezug auf Geschlecht geäußert. Ich nutze ihr Zitat mit Bezug zu Geschlecht hier als Erklärungshilfe für ihr sich später weiterentwickelndes Subjektverständnis. Damit schließe ich an eine Rezeption an, die bereits u.a. von Rieger-Ladich (2012) praktiziert wird, der Butlers Schriften so liest, dass man davon ausgehen könne, dass „die Kategorien Subjekt und Geschlecht gleichursprünglich sind“ (S. 63). Das, was Butler (1991, S. 36) als Geschlechtsidentität bezeichnet, ist daher als geschlechtliches Subjekt zu verstehen bzw. lässt sich – unabhängig von hervorgebrachten Differenzaktualisierungen – auch auf alle (anderen) Aktualisierungen des Subjekts übertragen, was u.a. durch die Kritik von Butler an Identitätskategorien deutlich wird (Butler 1993, S. 308).

fer (2013) „konventionelle Dichotomien“ überwunden „und sich für eine relationale und kontextuelle Perspektive“ geöffnet (ebd., S. 20). Für das Verständnis von Subjektpositionierung als ermöglichender und begrenzender Prozess ist in Anschluss an Rabenstein et al. (2018, S. 192), wie zuvor erläutert (siehe Kapitel 2.2.1), Elias' (2010) Begriff der Figuration hilfreich, der es möglich macht, das Subjekt als in Beziehung und somit Abhängigkeit, d.h. als in ein bestimmtes Abhängigkeitsverhältnis gesetzt und positioniert, zu verstehen. Gerade aufgrund dieser relationalen Perspektive lassen sich Prozesse der Subjektpositionierung als ambivalente und vor allem machtvolle Prozesse verstehen, da die Positionierungen immer in Abhängigkeit von anderen hervorgebracht werden. Dabei muss Macht in einer Foucaultschen Perspektive laut Schäfer (2013) als „spezifische Kräfteverhältnisse, als eine Menge von Relationen“ (S. 140) verstanden werden, denn „das Wesen der Macht“ sei unbestimmbar (ebd.). Es gäbe eine „Vielzahl heterogener, dynamischer Machtverhältnisse“, welche „ständigen Verschiebungen unterworfen und miteinander verflochten“ seien (ebd., S. 142), sodass sich Macht in den Positionierungen, d.h. den Verhältnissen – Relationen – der Subjekte zueinander zeigen muss und zudem „niemals auf einer Seite konzentriert“ sein könne und „sich niemals endgültig aneignen und besitzen“ (ebd., S. 141) ließe. Der Prozess der Subjektproduktion sei somit (auch) widersprüchlich und paradox (vgl. Ricken 2013a, S. 34), da einerseits das Subjekt durch „die Macht“ hervorgebracht wird und diese in sich aufnehme (vgl. Butler 2001, S. 9). Dieser Prozess kann als ein sich ständiges und gleichzeitiges Eröffnen und Verschließen von (Un-)Möglichkeiten bzw. eine gleichzeitige Erzeugung und Einschränkung bzw. „*Formung* und *Reglementierung* des Subjekts“ (ebd., S. 35, kursiv i.O.) verstanden werden. Der Möglichkeitsspielraum des Subjekts wird sowohl immer wieder zugleich geschaffen als auch durch seine Abhängigkeit begrenzt. So wird das Subjekt nicht nur erzeugt, sondern „auch *aktiviert* oder [ge]formt“ (ebd., S. 82, kursiv i.O.) und erlangt „Existenz und Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 15).

Das relationale Subjekt muss demzufolge „als nichthintergebares Selbstverhältnis in menschlichen Verhältnissen, als Relation in Relationalität“ (Ricken 1999, S. 223) verstanden werden. Ricken (1999) unterstreicht die Notwendigkeit, „sich selbst in der eigenen Konstitution nicht hintergehen zu können, sich daher in vielfältigen Bedingungen und Relationen zu sich selbst und anderen zu verhalten und verhalten zu müssen“ (S. 223). Auch nach Butler (2001) muss das Subjekt als Abhängigkeitsverhältnis verstanden werden; bereits seine Erzeugung beinhalte „eine Restriktion, ohne die das Subjekt gar nicht hervorgebracht werden kann, eine Restriktion, durch welche diese Hervorbringung sich erst vollzieht“ (ebd., S. 82). Ricken (2013a) bringt die Abhängigkeit des Subjekts und seine relationale und kontingente Struktur mit dem Begriff der „Verflochtenheit“ (S. 35) auf den Punkt. Das bedeutet auch, dass das Subjekt „nie bloß als ‚etwas an sich‘ [ist], sondern immer als ein ‚etwas bezogen auf‘ bzw. ‚in Abhängigkeit von‘ – und das heißt dann auch: nur unscharf gedacht – werden kann“ (ebd.). Anders formuliert hat Subjektivation also eine zweifache Bedeutung, da das Subjekt zugleich als etwas Bestimmtes produziert und somit dazu gemacht wird. Zugleich wird es aber eben als ein unterworfenen Subjekt

produziert, wodurch Grenzen aufgezeigt werden, wie und was es (nicht) hätte sein/werden können (Butler 2001, S. 16). Damit zeigt sich erneut das zeitliche Verhältnis der Subjektivation.

Subjektpositionierungen vollziehen sich also als zugleich widerständiges, ermöglichendes und verunmöglichendes Geschehen. So legen bestehende Normen und Regeln fest, wie das Subjekt einerseits erzeugt wird, wie es positioniert, d.h. aber auch, wie es andererseits – zugleich – durch diese Normen untergeordnet und in Abhängigkeit beschränkt wird (vgl. Butler 2001., S. 45, S. 65 in Anschluss an Nietzsche). Das Subjekt müsse die Normen der Gesellschaft die es hervorbrachten, wiederholen, es sei sogar dazu gezwungen, da – insofern es die Normen nicht passend genug wiederhole – „die vorherrschenden Existenzbedingungen“ riskiert würden (ebd., S. 32). Somit werden Ordnungen, Normen und Regeln zu den zentralen Instanzen oder Projektionsflächen bei der sozialen Produktion von Spielräumen, die (nicht) zur Verfügung stehen und die Produktion des Subjekts ermöglichen und zugleich begrenzen.

Die erläuterten Merkmale des Subjekts – Kontingenz, Zeitlichkeit und Relationalität – sind zentral, um nachvollziehen zu können, wie das Subjekt konstruiert wird und seinen Zusammenhang mit Differenzierungen verstehen zu können. Mit u.a. Bezug zu Hirschauer (2014) wurde zuvor dargelegt, wie Differenzierungspraktiken verstanden werden können und die Annahme erläutert, dass Differenzierungen an der Subjektpositionierung beteiligt sind. Mit Bezug zu Butler (2001) kann das Verhältnis zwischen Differenz und Subjektpositionierung bzw. welche Funktion Differenzierungen für die Subjektpositionierung haben, folgendermaßen verstanden werden: Mit der Bezeichnung eines Individuums als jemand Bestimmtes „mittels Kategorien, Namen, Begriffen und Klassifikationen“ (ebd., S. 32) wird ein bestimmter Subjektstatus oder auch eine spezifische Positionierung des Subjekts produziert. Anders formuliert liegt die Funktion der Differenzierung in der vorläufigen Positionierung des Subjekts als ein Bestimmtes. Somit lassen sich Differenzierungspraktiken als funktional für die Subjektpositionierung begreifen. Das Subjekt wird demzufolge nach Butler (2001) im oben bereits beschriebenen komplexen Abhängigkeitsverhältnis „unter eine Welt von anderen, eine Welt, die von Grund auf nicht unsere eigene ist“ (S. 32) untergeordnet und „Bedingungen ausgesetzt, die man nicht selbst geschaffen hat“ (ebd.). Eine Bezeichnung oder Ansprache als jemand Bestimmtes, die sich entlang von Differenzaktualisierungen vollzieht, sei nichts anderes als ein Versuch, „den Angesprochenen ins Sein zu bringen“ (ebd., S. 91), so Butler (2001) in Anschluss an Althusser.

Es bestehe zudem das „Risiko einer gewissen *Mißachtung*“ (Butler 2001, S. 91–92, kursiv i.O.), da solche Bezeichnungen sich „je nach Kontext als Bekräftigung oder als Beleidigung hören oder auffassen“ (ebd., S. 92) ließen. Kontingent bleibt die Reaktion des Angesprochenen auf diese Ansprache, da dieser die Ansprache ggf. nicht oder ‚falsch‘ verstehen kann nur auf andere Bezeichnungen reagiert, so dass die Missachtung sehr wahrscheinlich ist bzw. man nicht als der angesprochen

wird, als der man sich gern angesprochen fühlen möchte. So besteht eine „Inkommensurabilität der symbolischen Forderung (der angerufene Name) und der Instabilität und Unvorhersehbarkeit ihrer Aneignung“ (ebd.). Diese theoretische Problematisierung führt zur Diskussion um die Frage von Anerkennung, mit der sich in erziehungswissenschaftlicher Perspektive u.a. Ricken (2006) beschäftigt hat. Schlussendlich sei es aber i.S. der o.g. Missachtung unmöglich, ein Individuum in seinem Subjektstatus auf immer zu bestimmen bzw. zu fixieren, was zu Butlers Kritik an der Invariabilität von Identitätskategorien (vgl. Butler 1993) zurückführt: „Die Anweisung, eine gegebene Geschlechtsidentität *zu sein*, produziert zwangsläufig Verfehlungen, eine Vielzahl inkohärenter Konfigurationen, die in ihrer Mannigfaltigkeit die Anweisung, die sie erzeugt hat, überschreiten und anfechten“ (Butler 1991, S. 213, kursiv i.O.). Qua Differenzierung werden diesem Verständnis nach immer nur vorläufige spezifische Subjektpositionierungen hergestellt, die im sich fortsetzenden praktischen Vollzug umkämpft und veränderlich bleiben müssen.

Berücksichtigt man die Kontingenz, Zeitlichkeit und Relationalität des Subjekts sowie die Funktion von Differenzaktualisierung für seine Produktion, zeigt sich somit sehr deutlich seine Komplexität und die Unmöglichkeit, das Subjekt klar zu beschreiben. Gerade diese Komplexität macht es möglich, komplexe soziale Zusammenhänge zu erschließen. Zentral für solch eine Analyse erscheint in Anschluss an Butler auch die normative Enthaltbarkeit bei der Untersuchung von Subjektpositionierungen, die sich vor allem in der deskriptiven Perspektive zeigt, die Konstruktionsprozesse des Sozialen in den Fokus nimmt. Ertragreich kann es dabei vor allem sein, Subjektpositionierungen als endlosen Konstruktionsprozess im Entstehen und Wiederholen in den Blick zu nehmen, ohne dass normative Setzungen von der detaillierten Analyse der komplexen sozialen Geschehnisse ablenken könnten. Das Subjekt kann somit nur als abhängig und als potentiell widerständig, aber begrenzt in seiner Möglichkeit, sich erneut zu positionieren, konzeptualisiert werden. Auch Schüler:innen können in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken demnach immer nur als Subjekte in bestimmten Grenzen positioniert werden, sodass die normativen Regeln, welche die Subjektivationsprozesse mitbestimmen, offengelegt werden müssen, um diesen Prozess zu rekonstruieren. In Bezug auf die Frage der Zeitlichkeit wurde vor allem die Funktion der Zeitlichkeit für die wiederholte Herstellung des Subjekts deutlich. Allerdings ist noch nicht diskutiert worden, wie Zeitlichkeit gedacht werden könnte, wenn sie nicht nur als notwendige Bedingung für den kontingenten Vollzug von Praktiken, Subjekt und Differenz verstanden werden soll. Zentral wird im folgenden Unterkapitel daher vor allem die weitere Reflexion der Zeitlichkeit im Subjektpositionierungsprozess sein.

2.2.3 Subjektpositionierungen als zeitlich-kontingente Bedeutungsumkehrung

Im Folgenden werden die Überlegungen von u.a. Butler (1991, 1993, 2001) und Reckwitz (2003) zur Produktion von Subjektpositionierungen aufgrund der festgestellten nicht gezielten Beachtung der Zeitlichkeit in Untersuchungen zu Subjektpositionierungen noch einmal auf ihre zeitliche Dimension befragt. In den bisherigen Ausführungen zu praxistheoretischen Ansätzen, zu Praktiken, Differenzierungen und Subjektpositionierungen ist die Zeitlichkeit als Notwendigkeit für ihren Vollzug und ihre Kontingenz in den Blick gekommen. Demnach macht erst die zeitliche Dimension das Verständnis von Veränderungen von Bedeutungen möglich. Bisher wurde allerdings die Frage offengelassen, wie Zeitlichkeit gedacht werden könnte, wenn sie nicht nur als notwendige Bedingung für den kontingenten Vollzug von Praktiken, Subjekt und Differenz verstanden werden soll. Im Folgenden fokussiere ich daher die Variabilität von Subjektpositionierungen, um sodann ihre Zeitlichkeit mithilfe des Butlerschen Verständnis (in Anschluss an Butlers Rezeption von Derrida) von Iterabilität als *zeitlich voneinander entfernte* Positionierungen bzw. „zeitliche Lücke“ (Butler 2001, S. 90, hier mit Bezug zu Nietzsche) zu beschreiben. Ob diese Perspektive hilfreich sein kann, Zeitlichkeit über ihre Notwendigkeit für Kontingenz hinaus zu denken, resümiere ich am Ende des Kapitels.

Ein Merkmal von Subjektpositionierungen ist ihr Potential für Variabilität, die in zeitlicher Perspektive in den Blick gerät. Wenn Subjektpositionierungen als zeitlich sich aufeinander beziehende Produktionsmomente vom Subjekt in einem sich zeitlich vollziehenden Geschehen verstanden werden, lassen sie sich als immer andere Momentaufnahmen des Subjekts verstehen, die von Zeitpunkt zu Zeitpunkt variieren können. Die Variabilität von Subjektpositionierungen wurde zuvor bereits nach Butler (1993) hervorgehoben. Mit Reckwitz (2003) lassen sie sich als „Kreuzungspunkt[e] unterschiedlicher Verhaltens/Wissenskomplexe sozialer Praktiken“ (S. 296, hier mit Bezug zu Simmel) konzipieren. Die Subjektpositionierung wäre demnach als solch ein vorläufiger Kreuzungspunkt zu verstehen, an dem jene Verhaltens- und Wissenskomplexe bzw. Differenzierungen aus dem „Insgesamt der Praktiken, die es [das Subjekt] in seiner Alltags- und Lebenszeit vollzieht“ (ebd.) je nach Zeitpunkt und Figuration, unterschiedliche Relevanz und Bedeutung erlangen. Das Subjekt wird „gleichzeitig [von] unterschiedliche[n], heterogene[n], möglicherweise auch einander widersprechende[n] Formen praktischen Wissens [durchlaufen] [...], die es in seiner Lebensführung zum Einsatz bringt“ (ebd., kursiv i.O.). Hier bestehe „ein Potential für die Unberechenbarkeit des Verstehens und Verhaltens des Einzelnen und für die kulturelle Transformation der Praxis“ (ebd.). Diese potentielle Kontingenz des Subjekts bzw. die Variabilität seiner Positionierungen in Praktiken der Differenzaktualisierung macht es gerade zu solch einem komplexen und spannenden Gegenstand: Während auch hier die Variabilität bzw. die Kontingenz des Subjekts durch seine zeitliche Verfassung möglich zu verstehen wird, bleibt die

Frage nach der Möglichkeit des Erkennens und Entstehens der Variabilität ungeklärt. Anders gesagt bleibt offen, wie genau es zur Veränderung kommt. Überlegungen von Butler in Anschluss an Derrida verfolgen die Frage der zeitlichen Variabilität von Subjektpositionierungen weiter.

Zentral für die zeitliche Variabilität des Subjekts und seine Positionierungen ist Butlers Verständnis von Iterabilität in Anschluss an Derrida und das Konzept von Richtungsänderung im Aktualisierungsprozess des Subjekts. Veränderung und Kontingenz sind immer nur in begrenzter Form vorstellbar, da „die herrschenden Bedingungen der hervorbringenden Macht nicht neu“ geschrieben werden können (Butler 2001, S. 86). In der sich immer wieder anders aktualisierenden Struktur des Subjekts ist eine Möglichkeit angelegt, eben durch diese etwas andere Aktualisierung bzw. Wiederholung der herrschenden Normen Wandel zu produzieren: Diese Möglichkeit speist sich vor allem durch „eine Diskontinuität zwischen“ voraussetzender (erzeugender) und einsetzender (fortschreitender) Macht (ebd., S. 17). Diese Diskontinuität erklärt Butler mit Bezug zu Nietzsche: „[D]ie ursprünglichen Verwendungen eines gegebenen Zeichens“ lägen „»Welten auseinander« mit den späteren“, sodass die Diskontinuität zur „zeitliche[n] Lücke“ werde, in der die „Möglichkeit einer Bedeutungsumkehrung“ liege (ebd., S. 90).

Durch diesen zeitlichen Abstand zwischen Subjektpositionierungen gerät ihre Variabilität erst in den Fokus bzw. wird in spezifischer Weise möglich. Das hierin begründete widerständige Potential des Subjekts – sich „in Opposition“ (Butler 2001, S. 33) zu etwas zu setzen – wird aber eben *auch* als etwas gedacht, das zuallererst durch die herrschenden Verhältnisse entsteht (ebd.). Somit muss dann das Potential der Widerständigkeit schon mitbereitgestellter Bestandteil der Macht sein. Butler (2001) bezeichnet Widerstand als „Selbstsubversion“ der Macht (S. 89). Zudem müssen Subjektpositionierungen wiederholt werden, da das Subjekt nur dann Subjekt bleibt, insofern es reaktualisiert wird, sodass das Subjekt durch seine Abhängigkeit und seine Wiederholung eben inkohärent und unvollständig sein muss (ebd., S. 95): „Diese Wiederholung oder besser Iterabilität wird so [...] zur Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann“ (ebd.). Diese Richtungsänderung ermöglicht es, dass das Subjekt anders positioniert werden kann bzw. seine „»Subjektposition«“ (ebd., S. 33) entsprechend aktualisiert wird. Dies geschehe i.S. einer Wiederholung gesellschaftlicher Normen bzw. einer „Umbildung der normativen Fesseln, ohne die kein Subjekt auskommt, zu deren identischer Wiederholung aber auch kein Subjekt verurteilt ist“ (ebd., S. 64). Allerdings ist die zeitliche Variabilität von Subjektpositionierungen in ihrer Abhängigkeit begrenzt. Die sich zeitlich anders und mit veränderter Bedeutung aktualisierende Subjektposition, welche in diesem Prozess ihre Normativität verschiebt, lässt sich somit als theoretische Figur verstehen, die es in einer deskriptiven Perspektive zuallererst freizulegen gilt: Erst so wird es möglich,

soziale, aber eben auch unterrichtliche Praktiken normativ enthaltsam zu fokussieren und zu beschreiben¹⁶ bzw. auf diese Weise kann die jeweilige normative Konstruktion in der Subjektivation überhaupt erst entdeckt bzw. freigelegt werden.

So gerät der Vollzug der zeitlichen – aber begrenzten – Variabilität als Diskontinuität zwischen den Positionierungen im Subjektivationsprozess in den Blick, was sich mithilfe von Butlers Bezug auf Althusser bzw. auf die „*Mißachtung*“ (Butler 2001, S. 91–92, kursiv i.O.) verdeutlichen lässt. Demnach kann ein angesprochenes Individuum – und das stelle Butler im Gegensatz zu Althusser heraus – erst durch die „Annahme und Verkörperung der Interpellation handlungsfähig“ werden (Balzer/Ludewig 2012, S. 101). Folgt man der Butler-Rezeption von Balzer/Ludewig (2012), ist es im Falle eines ‚Angebots‘ einer bestimmten Subjektposition qua Bezeichnung oder Ansprache zunächst am Subjekt, diese Position auf irgendeine variierende Weise an- und einzunehmen. Auf den ersten Blick würde so Kontinuität hergestellt. Es scheint aber schwer möglich, solch eine Bezeichnung kontinuierlich – genau wie angeboten – zu vollziehen, noch die Einnahme der Subjektposition in Gänze oder Teilen abzulehnen: Stattdessen stehe „jede Bezeichnung im Horizont des Wiederholungszwangs“ (Butler 1991, S. 213), sodass es hier offenbar nur eine „»Handlungsmöglichkeit«“ gibt, und zwar, „diese Wiederholung“ d.h. diese Bezeichnung, „zu variieren“ (ebd., S. 213; vgl. auch Balzer/Ludewig 2012, S. 102). So scheint es, dass auf angebotene Subjektpositionen – i.S. von Derridas bzw. Butlers Iterabilität – immer in irgendeiner Weise geantwortet werden muss; auch eine Ablehnung der angebotenen Subjektposition würde die Einnahme einer besonders weit von der angebotenen Subjektposition bedeuten – und somit auch nur eine andere Form von Wiederholung derselben darstellen. Das Subjekt ist daher „durch die Positionen bestimmt, die es einnehmen kann“ (Schäfer 2013, S. 131), je nachdem, welche es angeboten bekommt. In diesem Sinne ist nur die notwendige Handlung als Antwort auf eine Ansprache oder Bezeichnung als jemand bzw. als ein bestimmtes Subjekt vorstellbar, sich anders in ein Verhältnis (vgl. Reh/Ricken 2012) zum Angebot (zur Bezeichnung) zu setzen. Somit wird eine andere Subjektposition eingenommen bzw. diese wird anders aktualisiert und die „Lücke“ (Butler 2001, S. 90, hier mit Bezug zu Nietzsche) zwischen vorheriger und folgender Subjektpositionierung deutlich. Diese kann jedoch möglicherweise erst entlang eines Vergleichs von unterschiedlichen Momentaufnahmen des Subjekts deutlich werden. Das bedeutet, dass empirisch Subjektpositionierungen, die sich auf dasselbe Indivi-

¹⁶ Das sich durch seine normative Enthaltbarkeit auszeichnende theoretische Verständnis bringt Butler (1993) mit ihrer Kritik an Identitätskategorien auf den Punkt: „[I]dentity categories tend to be instruments of regulatory regimes, whether as the normalizing categories of oppressive structures or as the rallying points for a liberatory contestation of that very oppression“ (ebd., S. 308). Butlers nicht normative Beobachtungsperspektive beschreibt Identitätskategorien als „invariable stumbling blocks“ (ebd.) und schlägt eine Perspektive vor, mithilfe derer, egal ob von welcher (ideologischen) Regulation hergestellt, jegliche ambivalente, kontingente und machtvolle Konstruktionsprozesse zuallererst *deskriptiv* in den Blick geraten.

duum beziehen, nebeneinandergelegt werden müssten, um im Vergleich den jeweiligen Unterschied in der Positionierung als Veränderung zur vorherigen Positionierung zu identifizieren.

Mit Fokus auf die Subjektpositionierung gerät das Subjekt als ein an einem bestimmten Ort bzw. Zeitpunkt spezifisch positioniertes in den Blick, das heißt in einer sehr spezifischen relationalen Abhängigkeit, nämlich seiner Positionierung, die zeitlich variabel und veränderbar ist. Der Begriff der Positionierung ist somit zentral und relevant für die Positionierung des Subjekts als eines, das nicht nur entsteht, sondern, das in komplexer Abhängigkeit zu Normen, Regeln bzw. Ordnungen sowie anderen Subjekten bzw. Akteur:innen in ein Verhältnis gesetzt wird. Subjektpositionierungen ermöglichen es, den Prozess der Subjektivation in seinem Entstehen und Werden zu verfolgen.

Zeitlichkeit gerät hier nicht mehr nur als Notwendigkeit für den Vollzug von kontingenten Praktiken in den Blick, sondern auch als Möglichkeit, den Abstand oder die „Lücke“ (Butler 2001, S. 90, hier mit Bezug zu Nietzsche) bzw. den Unterschied zwischen unterschiedlichen Positionierungen des Subjekts im zeitlichen Verlauf zu fokussieren. Anders gesagt, wird diese Lücke zum Fokussierungspunkt für einen beobachtenden Vergleich von unterschiedlichen Subjektpositionierungen, die jeweils auf unterschiedliche Konstruktionen von Subjekt verweisen. Das Potential des zeitlichen Verlaufs ist somit die Möglichkeit, unterschiedlichen – veränderten – Konstruktionen der Subjektpositionierungen zu folgen. Deutlich wird, dass Kontingenz und Zeitlichkeit auch in dieser Perspektive als funktional für die Veränderung des Subjekts fokussiert werden. Trotzdem lohnt es sich, das Veränderungspotential bzw. die Zeitlichkeit von Subjektpositionierungen als unterschiedliche Konstruktionen des Subjekts zu untersuchen. Dabei erhält wiederum die Differenz eine zentrale Funktion, da sie das Subjekt immer als ein bestimmtes etwas anderes aktualisiert.

2.2.4 Zwischenfazit: Zeitlich spezifische Positionierungen des Subjekts

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass das Subjekt als ein relational geschaffener, sprachlicher Platzhalter fungiert, der radikal von Konzeptionen des Individuums und der Identität zu unterscheiden ist und in Abhängigkeit hervorgebracht und daher auch unterworfen wird. Seine vorläufige Herstellung vollzieht sich in einem zeitlichen und repetitiven Prozess entlang von Normen und Regeln. Dabei positionieren und erneuern Differenzen das Subjekt u.a. in seinen (Un-)Möglichkeiten und eröffnen und verschließen in ihren relationalen machtvollen Verweisungszusammenhängen Spielräume für Subjektpositionierungen. Das variable und kontingente Subjekt wird somit begrenzt be- und entmächtigt, zeigt sich als ebenso begrenzt widerständig und mal mehr, mal weniger von Macht durchdrungen. Subjektpositionierungen werden zudem als – zeitlich beobachtbare – differente Verhältnisse in ihrer relationalen Abhängigkeit konzeptualisiert, die immer nur flüchtige Moment-

erscheinungen sind und immer wieder anders erneuerbar werden. Damit wird deutlich, warum praxistheoretische Perspektiven nicht auf fixe Bestimmungen von Identitätskonstruktionen abzielen. Vor allem die zeitlichen Abstände der Subjektpositionierungen bzw. das darin enthaltene Potential für eine Bedeutungsumkehrung im sich vollziehenden praktischen Verlauf von sich abwechselnden und erneuernden Subjektpositionierungen scheint erst die Variabilität und Kontingenz des Subjekts auszumachen. Diese Perspektive ermöglicht es, den Prozess der Veränderung erst zu fokussieren. Die Differenzierung des Subjekts zeigt sich vor allem in der Aktualisierung der Subjektpositionierung, womit die Differenz die zentrale Funktion für die Veränderung des Subjekts im zeitlichen Verlauf innehat.

Die zeitliche Dimension von Praktiken zeigt sich hier somit als zentral für das Verständnis von Variabilität und Kontingenz in praxeologischer Perspektive: Differenzen und Subjekte geraten als soziale Konstruktionen in den Fokus. Zeitlichkeit wird als funktional für diese Konstruktionen und ihre Prozesshaftigkeit verstanden. Des Weiteren scheint es hilfreich, das Veränderungspotential in den Prozessen der Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken als unterschiedliche Konstruktionen des Subjekts zu fokussieren. Trotzdem sollten nicht nur die veränderten Konstruktionen von Differenz und Subjekt, sondern auch jene der Zeitlichkeit gezielt diskutiert werden.

Wenn Zeitlichkeit so zentral für Praktiken, Differenzen und Subjekte verstanden wird, kann diese Erkenntnis auch ein Hinweis auf die Annahme einer Selbstverständlichkeit von Zeitlichkeit sein, welche eine eingehendere Befassung mit ihr (offenbar) bisher weniger offensichtlich machte. Auch von Hirschauer, Butler oder anderen zitierten Autor:innen scheinen Fragen zur Zeitlichkeit nicht vertiefter thematisiert zu werden. Diese Problembeschreibung ist jedoch nicht ganz neu. So hat bereits Tenorth (2006) auf die Probleme bisheriger erziehungswissenschaftlicher Debatten zu Zeitlichkeit hingewiesen: Wie zuvor bereits konstatiert, würde Zeitlichkeit nicht ausreichend theoretisch-begrifflich bearbeitet. Zudem verblieben die Diskussionen in einer normativ-moralischen Perspektive verhaftet. Zeitlichkeit wird, wie in den in den vorherigen Kapiteln diskutierten theoretischen Ausführungen deutlich wurde, zudem nicht in ihrer eigenen Konstruktion und Prozesshaftigkeit reflektiert und somit bisher noch wenig gezielt diskutiert.

Eine gezieltere Reflexion von Zeitlichkeit würde sich für die Hervorbringung von Zeitlichkeit *selbst* in Praktiken interessieren müssen. Anders ausgedrückt, würde die Thematisierung von zeitlichen Bezügen und ihrer Konstruktion sowie Funktion für die Subjektpositionierung in den Blick geraten bzw. die Frage gestellt werden, wie das Subjekt als ein bestimmtes, auch *zeitliches* Subjekt, positioniert wird. Dazu gehört die Frage, wie Zeitlichkeiten im Plural als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Praktiken mit einem bestimmten Sinn hervorgebracht werden: Welche Formen von Differenzierung führen zu was für einer Subjektpositionierung? Gibt es zeitliche Praktiken, die spezifisch zeitlich differenzieren und sodann zeitliche Subjekte konstruieren?

Das besondere Potential von Butlers Arbeiten für ein normativ enthaltsames Verständnis von Subjektpositionierung in Differenzierungspraktiken ist funktional für die Bearbeitung des von Tenorth (2006) diagnostizierten Problems einer normativ-moralischen Diskussion zu Zeitlichkeit. Somit lassen sich variierende Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken berücksichtigen und ihre Normativität selbst deskriptiv fokussieren. Zudem lässt sich danach fragen, wie was zwischen den zu unterschiedlichen Zeitpunkten hervorgebrachten Subjektpositionierungen passiert und wie dies durch welche Konstruktionen von Zeitlichkeit und Differenzierungen in zeitlichen Praktiken konstruiert wird. Fragen müsste man daher sowohl nach im zeitlichen Verlauf sichtbar werdenden Verschiebungen zwischen Subjektpositionierungen, aber vor allem auch nach den Möglichkeiten der Untersuchung der Konstruktion und Funktion von Zeitlichkeit als Konstruktion selbst und als Produkt von zeitlichen Differenzierungspraktiken.

2.3 Erinnern und Erwarten als Differenzierungsprozess

In der theoretisch-methodologischen Auseinandersetzung mit Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken ist deutlich geworden, dass sich dieser Prozess in einem zeitlichen Prozess vollzieht. Für das Verstehen von Praktiken als ein Geschehen des Vollzugs ist die „Temporalisierung“ (Hirschauer 2014, S. 182) genauso zentral in den vorangestellten Überlegungen zur Differenzproduktion sowie in jenen zur Subjektpositionierung „als temporaler Prozess“ (Schäfer 2013, S. 243). Zeitlichkeit wird in diesen Überlegungen immer als nötige Voraussetzung für die Möglichkeit der Entfaltung eines praktischen Geschehens – meistens implizit – relevant: Die Kontingenz von Differenz und Subjekt in Praktiken bzw. ihre Veränderungsmöglichkeiten lassen sich nur in zeitlicher Perspektive verstehen. Eine gezielte und explizite Theoretisierung von Zeitlichkeit als soziales Konstrukt oder als Zeitlichkeiten im Plural i.S. von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wurde in den vorherigen zitierten theoretischen Bezügen allerdings nicht gezielt fokussiert. Daher soll im Folgenden die Frage der sozialen Konstruktion von Zeit fokussiert werden, eine Konstruktion, die in Praktiken zuallererst entsteht und eine auf sie selbst und die soziale Welt bezogene Funktionalität entfaltet. Zu untersuchen ist dazu, wie sich auf einem Verständnis von Zeit als soziale Konstruktion aufbauend die Bedeutung und der Sinn von Zeit sozial, praktisch und diskursiv entfaltet und als differenzierender Prozess beobachten lässt. Dafür sollen diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens fokussiert werden. Das Erinnern wird im Folgenden entlang von Überlegungen von Proske (2009) und Esposito (2002) als differenzierende Praktik beschrieben. Das Erwarten erweist sich vor allem durch die empirischen Ergebnisse als Differenzierungspraktik.

Wie zuvor ausgeführt kritisiert Tenorth (2006) den Umgang mit der Thematik Zeitlichkeit sowie ihre nicht ausreichende Theoretisierung in der erziehungswissen-

schaftlichen Forschung. Diese Kritik kann immer noch Geltung beanspruchen. Daher wird sie im Folgenden entlang ausgewählter Beispiele expliziert (siehe Kapitel 2.3.1). Anknüpfend an Tenorths (2006) Kritik und an die Erkenntnis aus den vorhergegangenen Auseinandersetzungen, dass Zeitlichkeit und Kontingenz als zwei miteinander verbundene Probleme verstanden werden müssen, wird dann beschrieben, wie Zeitlichkeit *selbst* entlang soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Ansätze als soziale Konstruktion verstanden werden kann: Hier wird Zeitlichkeit als relationales Konstrukt mit Funktionen für die soziale Bedeutungsproduktion in der Gegenwart entworfen (siehe Kapitel 2.3.2). Schließlich werden Praktiken des Erinnerns und Erwartens als zeitliche Praktiken des Differenzierens in der Gegenwart konzeptualisiert (siehe Kapitel 2.3.3) und die gewonnenen Erkenntnisse in einem Zwischenfazit resümiert (siehe Kapitel 2.3.4).

2.3.1 Ausgewählte Kritikpunkte an der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu Zeitlichkeit

In Anschluss an Tenorth (2006) werden vier ausgewählte Kritikpunkte an der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu Zeitlichkeit hervorgehoben. So bezieht er sich u.a. auf ein theoretisch-begriffliches Problem, eine normativ-moralische Orientierung, die zeitliche (Nicht-)Steuerbarkeit von Erziehungsprozessen sowie die Vorstellung von Dichotomie von Nowotnys (1989) Eigen- und Fremdzeit. Dieses Verständnis ist mit jenem der Dichotomie von Individuum und der Gesellschaft verbunden. Entlang dieser Kritik werden in den sich anschließenden Unterkapiteln mögliche Lösungen vorgeschlagen.

Als theoretisch-begriffliches Problem konstatiert Tenorth (2006), gebe es erstens bisher kaum einen gezielten theoretischen Fokus auf das Thema Zeitlichkeit, denn es liege keine „erziehungswissenschaftlich ausgearbeitete Theorie der spezifischen Zeitprobleme der Erziehung“ (Tenorth 2006, S. 60) vor. Mit Bezug zu Speck/Wehle stellt Tenorth fest, dass Zeit „nicht als eigener Begriff“ (ebd., S. 58) zum Thema gemacht würde. Er komme „nicht grundbegrifflich“ (ebd., S. 59) vor, höchstens im Zusammenhang mit anderen Begriffen oder Themen und sei dann zwar z.B. „in einer intensiven Weise behandelt“ (ebd.), dabei aber „in andere Begriffe transformiert [...] z.B. als ‚Geschichte‘“ (ebd.). Somit wird Zeit hier als eine Thematik beschrieben, die als „Platzhalter für andere Themen“ (ebd., S. 61) im Fokus stehe bzw. sie werde „zufällig mitbehandelt“ (ebd., S. 58). Tenorth (2006) diagnostiziert der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Zeitlichkeit eine sich wiederholende Verkennung der Anforderungen an eine theoretische Reflexion von Zeitlichkeit (S. 71). In der vorliegenden Arbeit wird daher in Anschluss an den Forschungsgegenstand eine sozialwissenschaftliche Grundlage in Anschluss an u.a. Elias (1984) gelegt, sodass Zeit – wie Differenz und Subjekt – als soziale Konstruktion konzipiert werden kann. Damit wird es möglich, die Konstruktion von Zeit genauer auf ihre Bedeutung und Funktion für den Vollzug von Praktiken zu unter-

suchen. Sodann wird die Konstruktion Zeit der ethnographischen Beobachtung zugänglich, woran im Anschluss ein Umsetzungsvorschlag – für den genannten Forschungsgegenstand – vorgestellt wird.

Als weiteres Problem benennt Tenorth (2006), dass Zeitlichkeit nicht nur nicht in analytischer Weise geklärt, sondern normativ-moralisch diskutiert werde (mit Bezug zu Oelkers in Tenorth 2006, S. 67). Demnach werde Zeitlichkeit thematisiert vor dem Hintergrund der zu verbessernden pädagogischen Praxis in der Zukunft, die dabei als „Ort der Versprechen, die noch eingelöst werden sollen“, konstruiert wird (ebd., S. 66). Zeitlichkeit werde somit vor dem Hintergrund thematisiert, dass Pädagogik legitime Aufgaben „für konkrete Gesellschaften und antizipierte Zukünfte“ übernehmen müsse (ebd., S. 68). Zeit werde also als „technologisch-operative Dimension“ vernachlässigt und „marginalisiert“ (mit Bezug zu Lüders in Tenorth 2006, S. 61). An diese Kritik anschließend, nehme ich eine normativ-distanzierte Perspektive ein, um die Konstruktion der Zeitlichkeit in zeitlichen Verhältnissen, in welchen Subjekte qua Differenzierung positioniert werden, fokussieren zu können. Dazu rücken Zeitlichkeit und Zeitbezüge ins Zentrum des Erkenntnisinteresses und nicht etwa die normativ-moralische Diskussion. Wie dies realisiert wird, wird in den folgenden Unterkapiteln deutlich gemacht.

Ein weiterer Kritikpunkt Tenorths (2006) bezieht sich auf das „Kausalitätsproblem“ (S. 64) bzw. eine unhinterfragte Steuerbarkeit von pädagogischen Prozessen, ohne ihre Begrenzungen zu berücksichtigen. Zeit werde demnach zu einem Thema gemacht, das im Zusammenhang mit einer bestimmten Vorstellung von Zeit als „Konstruktion und Legitimation der Aufgabe von Pädagogik“ für die Gesellschaft bzw. ihre zukünftige – und somit noch zu steuernde – Entwicklung stehe (ebd., S. 68). Die Frage, wie und ob Erziehung und Bildung „überhaupt“ möglich sein könnten, gerate so nicht in den Blick (ebd., S. 69). Hiermit spricht der Autor die Frage an, welche Regeln und Normen pädagogische Praktiken regulieren. Schlussendlich wird dabei meiner Rezeption nach von Tenorth (2006) die fehlende Berücksichtigung der Relationalität sozialer Prozesse kritisiert. Dagegen müsste aus meiner Sicht einerseits reflektiert werden, was pädagogisch zu ermöglichen (und begrenzt zu steuern) wäre. Andererseits müssen die Normen und Regeln reflektiert werden, welche diese Möglichkeiten begrenzen. In diesem Kontext sollten – schließt man an Tenorth (2006) an – auch die Organisationsnotwendigkeiten von Bildung und Erziehung reflektiert werden (vgl. ebd., S. 66). Damit verweist der Autor indirekt darauf, dass Bildungs- und Erziehungsprozesse in relationalen Verhältnissen entstehen. Somit sollte nicht nur das (anzustuernde) Ziel von Pädagogik fokussiert werden, sondern auch ihre ‚Begrenzungen‘. An diese Kritik anschließend sollen in dieser Arbeit die zeitlichen Konstruktionsprozesse von Subjektpositionierungen und Differenzierungen dahingehend untersucht werden, dass herausgearbeitet wird, wie im Verlauf der Praktiken Zeitlichkeit relational und als Konstruktion hervorgebracht wird. Dieser Fokus ermöglicht somit eine alternative Perspektive auf Fragen von vermeintlicher Steuerbarkeit von pädagogischen Prozessen oder Praktiken und verweist auf die Unplanbarkeit und Nicht-Steuerbarkeit von sozialen Prozessen,

d.h. diese Nicht-Steuerbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit vorausgesetzt. Zudem wird damit die Notwendigkeit fokussiert, sich in solchen komplexen und nicht planbaren Verhältnissen als Subjekt positionieren zu müssen.

Der hier als letzter zu nennender Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass in der Diskussion zu Zeitlichkeit über z.B. Eigen- und Fremdzeit (vgl. Nowotny 1989; vgl. auch Tenorth 2006, S. 66) die Dichotomie von Individuum und Gesellschaft reproduziert wird. Eigenzeit kann dabei verstanden werden als eine Art von eigener, subjektiver bzw. souverän und individuell definierter Zeit in Abgrenzung zur Fremdzeit bzw. objektiver oder allgemeiner Zeit der Gesellschaft (vgl. Nowotny 1989; vgl. auch Tenorth 2006, S. 66). Die Widersprüchlichkeit der o.g. Dichotomie verweist immer wieder auf die Relationalität von zeitlichen Verhältnissen zurück: So bezweifelt z.B. Tenorth (2006) „Befreiungswirkungen“ durch die Abgrenzung zur objektiven Zeit durch die Ausweitung des (subjektiven) ‚Eigenen‘ im Kontext der Diskussion über die Ausweitung des schulischen 45-Minuten-Takts auf 90 Minuten (S. 66). Schlussendlich bleibe unreflektiert, „ob das behauptete ‚Zeit‘-problem nicht zwingend mit der Organisationsförmigkeit und Verallgemeinerung von Lernprozessen verbunden ist“ (ebd., S. 66). Anders ausgedrückt, ist es unerheblich, wie viel flexibilisiert werde, Schule und Unterricht würden einen gewissen Zwang bzw. Begrenzungen beinhalten und müssten dies auch, da es bestimmte Organisationsnotwendigkeiten gebe, die eine subjektive Zeit begrenzen müssten. Zudem weist Tenorth (2006) darauf hin, „dass Individuen sich bewusst an ‚objektive‘ Zeit anpassen wollen und die Schule besuchen, um ihre eigene Zukunft zu ermöglichen“ (S. 66). In diesem Rahmen wird deutlich, dass es ein „soziales Standardkontinuum“ (Elias 1984, S. 13) braucht, damit Schule funktioniert, wodurch aber die ‚subjektive‘ Eigenzeit eben wieder gebunden ist an dieses Standardkontinuum. Einzelne können somit nie ganz allein in voller Souveränität über die ihnen zur Verfügung stehende Zeit entscheiden, sondern das, was Zeit für Einzelne sein könnte, ist immer in Abhängigkeit reguliert, „ein Regulierungsmechanismus von zwingender Kraft“ (ebd., S. 10). Für eine Debatte über Zeitlichkeit in Prozessen von Bildung und Erziehung braucht es somit eine relationale Perspektive, die nicht nur Ziele, sondern auch Begrenzungen von Pädagogik reflektiert. Dafür scheint es hilfreich, bei der Rekonstruktion von Zeitlichkeitskonstruktionen in Differenzierungspraktiken auch die normative Ordnung auf ihre Regeln zu befragen, um herauszuarbeiten, welche Spielräume jeweils möglich sind.

Die Kritik an dieser dichotomen Perspektive lässt sich also mit der Relationalität von Eigen- und Fremdzeit beantworten, die aber in solch einem Verständnis ausgeblendet wird. Ziel der folgenden theoretischen Ausführungen wird es infolgedessen sein, die Relationalität von Zeitlichkeitskonstruktionen herauszustellen, um sie besser auf ihre Funktion für die Subjektpositionierung befragen und die Funktion für Subjektpositionierungen zuallererst beobachtbar machen zu können.

2.3.2 Zeitlichkeit als Konstrukt mit Funktionen für die soziale Bedeutungsproduktion

Das Ziel der folgenden Ausführungen ist eine Annäherung an das Verständnis von zeitlichen Bezügen als soziale Konstruktionen der Gegenwart in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken, die im Vollzug mit Sinn, Bedeutung und Funktionalität für die unterrichtliche Praxis gefüllt werden. Ich nehme somit eine Blickverschiebung vor. Anstatt nur von der Bedeutung der Zeitlichkeit als Grundvoraussetzung praktischen kontingenten Vollzugs auszugehen, interessiert mich im Folgenden die diskursive ‚Eigenlogik‘ als Konstruktion und Funktion von Zeitlichkeit. Dabei zeigt sich deutlich, dass Zeitlichkeit als relationales Verhältnis verstanden werden muss, das sich in der sozialen Praxis stets erneuert.

Mit Bezug zu u.a. Elias (1984) und Nowotny (1989) wird zunächst Zeitlichkeit als Konstrukt mit spezifischen Funktionen beschrieben und auf ihre Relationalität und die Bedeutung ihrer Hervorbringung in der Gegenwart eingegangen. Die Relationalität von Zeitlichkeit in pädagogischer Perspektive wird in Anschluss an Überlegungen von Prange (2005) und Berdelmann (2010) deutlich gemacht. Damit werden die im Forschungsstand (siehe Kapitel 1.4.2) angerissenen theoretischen Perspektiven an dieser Stelle für die theoretische Reflexion für die vorliegende Studie funktionalisiert. Zum Abschluss des Unterkapitels wird die Rekursivität von zeitlichen Konstruktionen mit Bezug zu Foucault diskutiert (vgl. Schäfer 2013).

Mit Bezug zu Elias beschreibt Nowotny (1989) Zeit als ein soziales Konstrukt, verborgen hinter der „Maske der Uhr und des Terminkalenders“ (S. 8), von denen Menschen annehmen würden, „sie verkörperten Zeit“ (ebd.). Die Autorin schlägt vor, die „Maske“ zu lüften, wodurch „der diagnostische Blick auf“ den Umgang mit Zeitlichkeit sowie die Wirkung, die von ihr ausgehe, möglich werde (ebd.). Sie konstatiert, dass Zeit menschengemacht sei (ebd.). Zeit als menschliches Produkt – in Praktiken zur Aufführung gebracht – ist somit als kontingente Konstruktion (so wie Differenz und Subjekt) zu verstehen: „[W]as heute »Zeit« genannt wird, hat sich in der Vergangenheit verändert und verändert sich in der Gegenwart weiter“ (Elias 1984, S. 2). Zeit sei demnach ein kontingentes soziales Konstrukt, obwohl es Nowotny (1989) zufolge Neigungen gebe, die Uhr und den Terminkalender (vgl. ebd., S. 8), aber z.B. auch das Jahr als „Naturgegebenheit“ wahrzunehmen (vgl. Elias 1984, S. 22). Das Jahr sei im Grunde allerdings ein „Bezugsrahmen für die Synchronisierung menschlicher Tätigkeiten“ (ebd., S. 23) und somit ist das, was als Zeit bezeichnet wird, eigentlich „ein oft recht komplexes Netzwerk von Beziehungen“ (ebd.), welches sich (früher) am Stand der Sonne für das Jahr und des Mondes für den Monat bzw. der „Bestimmung der Bewegungen von Himmelskörpern“ (ebd., S. 54) orientierte. Diese In-Verhältnis-Setzung, auf die ich in den folgenden Absätzen noch zurückkomme, wurde also zunächst basierend auf naturwissenschaftlichen Beschreibungen von Himmelskörpern getätigt, sie war nicht einfach als ‚Jahr‘ oder ‚Monat‘ immer schon existent. Zeit ist somit als Beziehungsnetzwerk sozial

konstruiert und leistet die Organisation von praktischen Vollzügen entlang von zeitlichen Konstrukten, die wie andere soziale Konstruktionen von z.B. Geschlecht (vgl. exempl. Butler 1991) oft als naturgegeben oder selbstverständlich verhandelt werden, die sich aber als soziale Konstruktion lediglich „auf eine natürliche Realität“ bezöge, „aber von dieser verschieden“ sei (Elias 1984, S. 22).

Wenn Zeit nach Elias (1984) als sozial konstruierter „Bezugsrahmen für die Synchronisierung menschlicher Tätigkeiten“ bzw. eine Art von Beziehungsnetzwerk (S. 23) verstanden werden kann, lassen sich Zeitangaben oder -markierungen stets als Praktiken der In-Verhältnis-Setzungen mit spezifischen Funktionen verstehen. So habe „die Tätigkeit des »Auf-die-Uhr-Sehens« den Zweck [...], Positionen im Nacheinander zweier oder mehrerer Geschehensabläufe aufeinander abzustimmen (zu »synchronisieren«)“ (ebd., S. 8). Beschreibungen von Zeitlichkeit sind also als relationale In-Verhältnis-Setzung bzw. ein Synchronisieren und Abstimmen von Geschehnissen aufeinander zu konzeptualisieren: „Zeitbestimmen beruht demnach auf der Fähigkeit von Menschen, zwei oder mehr verschiedene Sequenzen kontinuierlicher Veränderungen miteinander zu verknüpfen, von denen eine als Zeitmaßstab für die andere(n) dient“ (ebd., S. 42). Damit solch eine Synchronisierung möglich sei, brauche es ein „soziales Standardkontinuum“ (ebd., S. 13). Als Beispiel eines solchen Standardkontinuums ließe sich das in Schul- und Ferienzeit eingeteilte Schuljahr von z.B. August eines Jahres bis Juli des folgenden Jahres nennen, welches sich wiederum an einem anderen Kontinuum orientiert, nämlich der „Ära-Zeitrechnung der Kalenderjahre“ (ebd., S. 13). Zeit bzw. „das Zeitbestimmen“ erweist sich Elias (1984) zufolge somit „als ein Orientierungsmittel, das Menschen zur Bewältigung exakt benennbarer gesellschaftlicher Aufgaben“ (ebd., S. 54) ver helfe. Bei der Bestimmung von Zeit bzw. ihrer Synchronisierung handele es sich daher also „um eine menschliche Tätigkeit mit ganz bestimmten Zwecken“ – es gehe „nicht allein um eine Beziehung, sondern um ein In-Beziehung-Setzen“ (ebd., S. 11).

Menschengemachte Zeitverhältnisse können weitere Funktionen haben. Zeit kann nicht nur ein „Orientierungsmittel“, (ebd., S. 2) sein, sondern auch als „Regulierungsmechanismus von zwingender Kraft“ fungieren, „wie man sofort bemerkt, wenn man sich zu einer wichtigen Verabredung verspätet“ (ebd., S. 10). Zudem können „Koordination und Integration“ (ebd., S. 19) weitere Funktionen zeitlicher Einteilungen sein. So kann z.B. der schulische Stundenplan die Anordnung von Lehrkräften und Schüler:innen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort koordinieren und damit Schüler:innen im Rahmen der In-Verhältnis-Setzung zum schulischen Ablauf integrieren. Die Konstruktion von Zeitlichkeit kann somit als in einer Praktik bzw. als in miteinander verbundenen Praktiken sich vollziehend verstanden werden, die als solche zu untersuchen wäre.

Mithilfe von Nowotny (1989) lässt sich Zeitlichkeit noch einmal geschärft als relationales Verhältnis von Abhängigkeiten verstehen. Sie beschreibt z.B. die analytischen Begriffe der „Eigen- und Fremdzeit“ (ebd., S. 14): „Die Geschichte der Zeitgeber, allen voran der Uhr, spiegelt das Verhältnis der Menschen in ihrer zeitli-

chen Bedingtheit zwischen ihrer sozialen Umwelt und ihrer »eigenen«, sich allmählich herausbildenden individualisierten Zeit wider“ (ebd., S. 13). Beide Begriffe sind nur in starker Abhängigkeit voneinander, also nicht dichotom, nachvollziehbar. Eigenzeit oder Zeitsouveränität sei nur als „partielle Herauslösung aus einer gemeinsamen, sozialen Zeit“ (ebd.) zu denken, was z.B. mit „der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, in der die Subjektivität allmählich zu einem neuen Bezugspunkt wurde“ einhergehe (ebd.). Gesellschaftliche Werte würden aber eben auch durch „Uhren als Zeitgeber“ verkörpert und seien internationalisiert (ebd.). „Zeitsouveränität“ sei ein gewachsener Wunsch, welche in die „Weltzeit“ eingebunden sei (ebd., S. 20), sodass „die eigene, subjektive Lokalzeit [...] sich konfrontiert sieht mit einer öffentlichen Weltzeit, die – räumlich über die ganze Erde erstreckt – vorgibt, gleichzeitig zu sein“ (ebd.). So sei Eigenzeit nur in Abhängigkeit zur Fremdzeit möglich zu denken, d.h., sie müsse „mit den Anforderungen der institutionalisierten Fremdzeit“, den „Belastungen und Erwartungen“ in Einklang gebracht werden (ebd., S. 43). Die Konzeption der Begriffe von Eigen- und Fremdzeit legen zwar auf den ersten Blick ein dichotomes Denken von Zeitlichkeit nahe, dies ist aber, wie deutlich wurde, aufgrund des notwendigen relationalen zeitlichen Verhältnisses widersprüchlich, und daher können sie nur analytische Trennungen darstellen. Somit müssen sie als relationales Verhältnis von Abhängigkeiten verstanden werden (siehe Kapitel 2.3.1).

Zeit als relationales Verhältnis verstanden hat ebenso in den theoretischen Prämissen, von denen Prange (2005) und Berdelmann (2010) mit Bezug zu Zeitlichkeit ausgehen, eine zentrale Rolle. In den Überlegungen Pranges (2005) zur Lern- und Lehrzeit und in der im Forschungsstand (siehe Kapitel 1.4.2) kommentierten Studie von Berdelmann (2010), die sich auf Pranges Arbeit stützt, finden sich Ansätze, Zeitlichkeit als spezifische zeitliche Praktiken des Lernens und Lehrens zu verstehen, die relational in einem Verhältnis zueinanderstehen.

Folgt man Prange (2005), lassen sich die Zeiten des Lernens und Lehrens als unterschiedliche zeitliche Praktiken und soziale Konstruktionen verstehen. Dabei würde sich eine „Brücke zwischen Zeigen und Lernen“ ergeben, welche er als „Scharnier“ bezeichnet, „von dessen Eigenschaften es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen“ (ebd., S. 109). Prange (2005) vollzieht wie Nowotny (1989) eine analytische Trennung zwischen Zeitformen. Erst der Fokus auf jede dieser Zeiten und ihre Beziehung zur anderen, verdeutlicht demzufolge das wechselseitige und komplexe Verhältnis. Prange (2005) differenziert hier analytisch nach sogenannter „Datenzeit“ (S. 112), die als „Grundlage des Zeigens“ (S. 113) mit dem Lehren zusammenhänge, und nach der „Modalzeit“ (Berdelmann 2010, S. 33), welche sich auf das Erinnern des Lehrens/Zeigens bezieht und somit „in die Zeit des Lernens eingreift“ (Prange 2005, S. 119; vgl. auch Berdelmann 2010, S. 32–34). Die Erziehung vollziehe sich somit im „Koinzidieren der zeitlichen Lern- mit der zeitlichen Lehrbewegung“ (Berdelmann 2010., S. 34), das in Anlehnung an Prange „für eine erfolgreiche Ineinanderarbeit von Lehren und Lernen“ (ebd.) – und somit als Ineinanderarbeit von Datenzeit und Modalzeit – zentral sei. Beide Zeiten würden

nicht dichotom, sondern als komplementäre Zeiten verstanden, d.h. in ihrer Aufeinanderbezogenheit (ebd., S. 35).

Die Datenzeit ist in Anschluss an Prange (2005) nicht nur als Zeit des Zeigens/Lehrens zu verstehen, sondern auch als „Zeit der Uhren“ (Berdemann 2010, S. 33) bzw. als eine „sich nacheinander organisierende Abfolge von Ereignissen“ (ebd., S. 32): Die Zeitpunkte bzw. die Anordnung bestimmter Schritte der Datenzeit sei auf spezifische Weise organisiert und messbar und somit sei eine gewisse Richtung vorgegeben (vgl. ebd.). Die Datenzeit kann laut Berdelmann (2010), die hier Prange zitiert, demnach als gerichteter und vorlaufender „Rückgriff“ (ebd., S. 34) beschrieben werden, indem das Zeigen sich auf eine in der Zukunft gelernte Sache bezieht, die von der Zukunft in die Gegenwart geholt wird (ebd.). Berdelmann (2010) beschreibt Modalzeit, die Zeit des Lernens, in Anlehnung an Prange als „stehende Zeit, die nicht vergeht“ (S. 33) und als eine Zeit der Wahrnehmung (ebd.). Lernen werde hier zu einem Erinnern oder einem „Vergegenwärtigen dessen, was bereits vorhanden ist“ (ebd., S. 34, hier mit Bezug zu Plato und Prange), sodass Lernen „ein zeitlich rücklaufender Vorgriff“ (ebd., mit Bezug zu Prange) werde: Das, was einmal gelernt sein soll (Vorgriff), wird konstruiert, indem sich an das Zeigen (das Gelehrte) zurückerinnert wird, das auch als Vorgriff auf das zu Lernende verstanden wird (vgl. ebd.). Somit lässt sich die Modalzeit als „eine Art mitgängiger Horizont“ (ebd., S. 33) denken, in welchem sich Vergangenheit und Zukunft, das Gelehrte, das schon Gekonnnte und das noch zu Könnende in der Gegenwart zeigen. Es handelt sich hier also um sich gegenwärtig vollziehende und somit vergegenwärtigte vergangene Erinnerungen an noch nicht erreichtes Zukünftiges bzw. vergegenwärtigte zukünftige Erwartungen (vgl. ebd.). Pranges (2005) Datenzeit und Modalzeit werden also als zwei analytisch zu trennende Formen von Zeit konzipiert, die aber nur über ihre Beziehung zur jeweils anderen Sinn ergeben.

Zeitlichkeit wird bei Prange (2005) und Berdelmann (2010) einerseits als etwas konstruiert, was keinesfalls in einer linear-chronologischen Logik oder einer Dichotomie von subjektiver/eigener und objektiver/allgemeiner Zeit zu konzipieren wäre, sondern immer als eine In-Verhältnis-Setzung aller zeitlichen Bezüge zueinander. Diese Perspektive macht es möglich, Zeitlichkeit in ihrer sozialen Konstruktion bzw. im Prozess ihres praktischen Entstehens und Hervorbringens als *bestimmte Zeitlichkeit* zu fokussieren. Andererseits wird in Pranges Konzept eine pädagogische Setzung zeitlicher Bezüge, Lernen als Modalzeit und Lehren als Datenzeit, und damit als bestimmte pädagogische Zeiten vollzogen. Diese pädagogische Markierung verstellt ggf. die Möglichkeit, zeitliche Bezüge unabhängig von ihrer normativ-pädagogischen Bedeutung in ihrem Verhältnis zueinander zu verstehen und verliert ggf. soziales Geschehen aus dem Blick, bei dem sich erst am Ende der Rekonstruktion die Frage der pädagogischen Bedeutung zeigt. In einer Rekonstruktion müssten die zeitlichen Bezüge nicht von vornherein notwendigerweise als bestimmte pädagogische Praktiken gerahmt werden und erst nach der Rekonstruktion des Wechselspiels aus Zeitlichkeit – d.h. analytisch getrennt – die Pädagogizität bzw. das Lehren und Lernen wieder aufgegriffen werden. Anders ausgedrückt kann das,

was Lehren und Lernen bzw. das Pädagogische in der Analyse von Zeitlichkeitskonstruktionen ist, nicht vor der Rekonstruktion von Praxis festgelegt werden, sondern muss sich als Rekonstruktionsergebnis erst noch zeigen.

Die Schwierigkeit, Zeitlichkeit nicht als Dichotomien von „Eigen- und Fremdzeit“ (Nowotny 1989, S. 14) oder Zeit des Lehrens bzw. Lernens (vgl. Prange 2005) zu begreifen und zudem als Konstrukt in ihrer relationalen Form zu verstehen – auch da ggf. ihre Naturgegebenheit und Selbstverständlichkeit bequemer zu denken wären – macht darauf aufmerksam, dass Praktiken der Zeitproduktion als ambivalente und rekursive Prozesse zu verstehen sind. Für den Fokus auf die zeitlichen Praktiken selbst scheinen wiederum folgende Bezüge zu Foucault hilfreich, da sie die Rolle der Gegenwart der Praktiken und ihre Rekursivität näher in den Blick rücken. Neben der Annahme der relationalen Konstruktion von Zeitlichkeit zeigt sich die Bedeutung der Gegenwart für das Vergegenwärtigen von Zeitlichkeit in Anschluss an Schäfer (2013), der mit Bezug zu Foucault „[d]as momentane Sprechen“ als eine Praktik beschreibt, die „in einer fundamental zeitlichen Perspektive stets vor dem Hintergrund eines Möglichkeitsraumes materiell vorliegender Aussagen zu lokalisieren“ (S. 134) ist. Zudem sei mit Foucault eine diachrone, anstatt eine synchrone Perspektive auf Zeitlichkeit einzunehmen, denn „die bindende Kraft der Vergangenheit“ (ebd.) müsse berücksichtigt werden. Das, was schon gesagt/getan wurde, schafft Möglichkeiten, daran (nicht) anders anzuschließen. Hier gerät in erster Linie die rekursive Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart in den Blick. Zeitliche Praktiken in der Gegenwart können z.B. mit Elias (1984) als Praktiken des relationalen Abstimmens von Prozessen und Praktiken verstanden werden, die dann anhand der Empirie geschärft als bestimmte rekursive zeitliche Praktiken der Gegenwart in den Blick geraten, wie dies z.B. bei der im Forschungsstand kommentierten Studie von Kuhlmann/Sotzek (2019) empirisch in der Untersuchung realisiert ist.

Mithilfe von Elias (1984) und Nowotny (1989) lässt sich Zeitlichkeit als sozial konstruiert, kontingent, relational und mit Schäfer (2013) in Anlehnung an Foucault auch in ihrer gegenseitigen rekursiven Verschränkung in der Gegenwart verstehen. Diese Relationalität und Rekursivität zeigt sich auch bei den Zeiten des Lehrens und Lernens (Prange 2005, Berdelmann 2010). Allerdings sind diese Praktiken zumindest bei Prange (2005) bereits normativ pädagogisch markiert. Pädagogischen Praktiken folge ich für die vorliegende Arbeit normativ-distanziert, indem ich die Konstruiertheit von Normativität in ihrer Entstehung im Vollzug berücksichtige. Die Praktik der Zeitbestimmung lässt sich entlang der Argumentation dieser Autor:innen als gegenwärtige relationale In-Verhältnis-Setzung konzipieren, die unterschiedliche Funktionen aufweist. Zeit wird hier sozialwissenschaftlich als ein Produkt von sozialer Praxis fokussiert. Angesichts anderer, z.B. naturwissenschaftlicher Überlegungen zu Zeitlichkeit stellt diese Perspektive nur eine begrenzte mögliche Sichtweise dar. Sie widersetzt sich damit zudem einer linear-chronologischen Logik und interessiert sich für Zeitlichkeit als gegenwärtige soziale – rekursive – In-Ver-

hältnis-Setzung. Im Folgenden fokussiere ich die Funktionen von zeitlichen Praktiken, zu denen, wie im Folgenden deutlich wird, auch die Differenzproduktion gehört.

2.3.3 Erinnern und Erwarten als zeitliche Praktiken des Differenzierens

Wie im Forschungsstand deutlich wurde (siehe Kapitel 1.4), sind unterrichtliche Praktiken, in denen Zeitlichkeit eine wichtige Dimension darstellt, bereits untersucht worden (vgl. exempl. Kuhlmann/Sotzek 2019; Leicht et al. 2020). Jedoch wird Zeitlichkeit nicht überall *gezielt* als Konstruktion selbst fokussiert. In Anschluss an die Überlegungen im Forschungsstand zu Proskes (2009) Ausführungen zum Unterrichtsgedächtnis und zu Espositos (2002) Überlegungen zum Erinnern und Vergessen kann Zeitlichkeit als differenzierende Konstruktion fokussiert werden. In einem ersten Schritt werde ich entlang dieser Perspektiven das Erinnern als zeitliche Praktik im Unterricht beschreiben, die mit einem Differenzierungsprozess verbunden ist und sich in der Gegenwart vollzieht. Mit Bezug zu Elias (1984) und Augustinus (2009) beschreibe ich in einem zweiten Schritt die Verhältnisse zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft und lege eine Skizze vor, wie das Erinnern, aber – auf ein Ergebnis meiner Empirie vorgehend – auch das Erwarten als zeitliche Praktiken des Differenzierens in der Gegenwart, verstanden werden können, welche funktional für die Subjektpositionierung sind. In der Empirie wird diese theoretische Skizze empirisch gefüllt und im Schlusskapitel reflektiert.

Auch wenn ich in meiner Arbeit nicht auf ein Unterrichtsgedächtnis nach Proske (2005) fokussiere, erscheinen seine Überlegungen wichtig für das zeitliche Verständnis von Subjektpositionierungen von Schüler:innen. Im Forschungsstand wurden mit Bezug zum empirischen Einsatz von Proskes (2005) Überlegungen in der Studie von Leicht et al. (2020) die Operationen, die zur Etablierung dieses Gedächtnis beitragen, sowie mögliche Funktionen zur Installation einer „*Wissensfiktion* im System“ (Proske 2009, S. 807, kursiv i.O.) beizutragen, bereits beschrieben. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass solches Wissen nicht nur über Unterricht und die zu behandelnden Sachthemen, sondern – analog dazu – auch über bestimmte Schüler:innen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen „interpretiert, ausgehandelt, verfestigt und in genau diesem Sinne erinnert“ (ebd., S. 805) werden muss. Bedeutung kommt in diesen Überlegungen vor allem dem Erinnern zu. Eine Erinnerung kann dabei als eine ‚Verfestigung‘ nach vollzogener Aushandlung, was überhaupt an Wissen zu erinnern ist, verstanden werden, die aber wieder neu und anders aktualisierbar ist, wie im Folgenden deutlich wird. In der vorliegenden Studie wird somit die Herstellung von Wissen über Schüler:innensubjekte fokussiert. Proske (2009) bezieht sich auf Esposito (2002), um sich der Praktik des Erinnerns zu nähern.

Demnach beschreibt Esposito (2002) Erinnerung als „eine Rekonstruktion dessen, was man in der Vergangenheit – bereits selektiv – beobachtet hatte; nur das also, was man vor dem Hintergrund all dessen, was man vergessen hat, erinnert“

(S. 12). Somit wird die gegenwärtige Erinnerung als eine zentrale – relativ einfach zugängliche, aber selektive – zeitliche Praktik verstanden, welcher eine Differenzierung/Unterscheidung innewohnt, denn „das, was man erinnert“, und nicht etwa „das, was man vergessen hat“, wird in der Gegenwart wieder hervorgebracht (ebd., S. 13). Das Erinnern, so kann man dann schlussfolgern, aktualisiert etwas Bestimmtes und etwas bestimmtes Anderes wird nicht aktualisiert. Dies tue man ziemlich selbstverständlich, so Esposito (2002, S. 13). Die Frage der Nicht-Aktualisierung bzw. des Vergessens wird auch im Kontext der Differenzaktualisierung diskutiert, d.h. die Frage, wie das Nichtaktualisieren einer Differenz beobachtet werden kann (Hirschauer 2014): „Empirisch beobachtbar ist ein solcher Ruhezustand von Unterscheidungen kaum. Beobachtbar ist nur eine Phase der Unterscheidungsnegation, des *undoing*, also des Ungeschehen-Machens einer Differenz“ (ebd., S. 183, kursiv i.O.). Ich verstehe das nicht beobachtbare Vergessen analog zur Differenzaktualisierung, also der ebenso wenig beobachtbaren Nicht-Aktualisierung von Differenz als ein Vergessen, das eben etwas nicht erinnert, was man hätte erinnern können. Anders ausgedrückt kann Erinnern demzufolge als eine Form der Differenzaktualisierung verstanden werden.

Auch Proske (2009) stellt heraus, dass die Selektivität der „Wiederholung, Bedeutungsbestätigung und Relevanzmarkierung“ (S. 805) dazu führe, dass das Vergessen der nicht markierten – anderen – Aspekte durch diese Operationen für das Gedächtnis unausweichlich und notwendig sei (S. 806). Somit wird Vergessen zur anderen blassen Seite von Erinnern und zeigt eine zentrale Bedeutung für das Erinnern auf, da u.a. vom Vergessen abhängt, *wie* man was erinnern kann. Das Erinnern ist somit keine einfache Reproduktion der vermeintlichen Wirklichkeit. Es geht dabei stattdessen nach Esposito (2002) um „eine Form der Selbstbeobachtung in der Gegenwart“ (S. 12). Somit zeigt sich das gegenwärtige Erinnern als Differenzierungspraktik des Reinterpretierens, Rekontextualisierens oder eben als eine In-Verhältnis-Setzung in der Gegenwart.

Überträgt man diese Perspektive auf Subjektpositionierungen, muss bestimmtes Wissen über eine:n Schüler:in somit als konstitutiv für das soziale Gedächtnis über die:den Schüler:in und die Subjektwerdung verstanden werden. Es lässt sich daran anschließend danach fragen, wie in der Subjektpositionierung bestimmtes Wissen bzw. bestimmte Differenzen z.B. im Modus des Erinnerns so relevant gesetzt werden, dass sie eine Funktion für die Positionierung als bestimmte:r Schüler:in erlangen. Auch bei Esposito (2002) steht das Verhältnis von Zeitlichkeit im Zusammenhang mit dem Gedächtnis in Relation zur Gegenwart im Fokus, „denn nur in der Gegenwart kann man sich erinnern oder vergessen“ (S. 7). Demnach lässt sich ein Gedächtnis bzw. Wissen oder Differenzen über Schüler:innen als etwas verstehen, das nur in der Gegenwart aufgerufen und produziert werden und nur in der Gegenwart Bedeutung für die Subjektbildung erlangen kann. Durch Erinnerung wird dieses Wissen erst in Praktiken produziert bzw. durch Vergessen nicht produziert. Wenn Schüler:innen demzufolge durch eine Erinnerung, die mit einer Differenzierung einhergeht, zu einem bestimmten Subjekt gemacht oder als ein bestimmtes

Subjekt erinnert werden, kann auch eine Erzählung über diese Schüler:innen Stabilisierung erfahren, vor allem, wenn im wiederholten Erinnern ein selektiver Aspekt der Vergangenheit (re-)aktualisiert wird, während andere unmarkiert – redundant – in Vergessenheit geraten.

Somit erweisen sich die Annahmen zum Unterrichtsgedächtnis und zur Praktik des Erinnerns/Vergessens hilfreich für meine Überlegungen zur Subjektpositionierung in Differenzierungspraktiken. Zentral ist dabei das Verständnis der zeitlichen Praktik des Erinnerns als Differenzierungspraktik sowie die Bedeutung der Gegenwart, in der sich diese Praktik vollzieht und somit Wissen über die Vergangenheit eines Subjekts hervorgebracht werden kann. Infolgedessen wird die Vergangenheit in ‚differenzierter‘ Weise in der Gegenwart hervorgebracht, während der Zukunft zunächst noch keine Bedeutung zukommt. Während auf diese Weise die Hervorbringung der Vergangenheit in der Gegenwart als eine Erinnerungs- und zugleich Differenzierungspraktik verstanden werden kann, bleibt die Frage nach der Hervorbringung der Zukunft in der Gegenwart als Erwartung noch etwas vage. Die Frage nach der Konstruktion einer solchen Praktik möchte ich mit Bezug zu Augustinus (2009) und Elias (1984) klären und komme dabei erneut auf die Konstruktion von Vergangenheit zurück.

Der Ausgangspunkt für die folgenden Reflexionen ist erneut die Relationalität von Zeitlichkeit. In Bezug auf Augustinus’ *Bekenntnisse* fallen mit Bezug zum Thema Zeit vor allem zwei Textstellen in den Blick, die das relationale Verständnis von Zeitlichkeit betreffen. Zunächst wird festgehalten:

„Zukünftiges und Vergangenes *sind* nicht; die Behauptung, es gebe drei Zeiten, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, trifft nicht im strengen Sinne zu. Im strengen Sinne müsste man wohl sagen: Es gibt drei Zeiten, die Gegenwart von Vergangenen, die Gegenwart von Gegenwärtigem und die Gegenwart von Zukünftigem.“ (Augustinus 2009, S. 597–599, kursiv i.O.)

Demnach müssen die vermeintlichen zwei Zeiten der Vergangenheit und Zukunft als gegenwärtige Vergangenheit und gegenwärtige Zukunft verstanden werden. Die Gegenwart ist zudem selbst gegenwärtig. Diese Perspektive wird auch von Elias (1984, S. 46–48) aufgegriffen, der schlussfolgert, dass diese drei Bezeichnungen nicht nur „eine Abfolge, sondern außerdem die gleichzeitige Präsenz der drei Zeiteinheiten in der menschlichen Erfahrung“ repräsentierten (ebd., S. 48): „Man könnte sagen, daß »Vergangenheit«, »Gegenwart« und »Zukunft«, obgleich drei verschiedene Worte, einen einzigen Begriff bilden“ (ebd.). So ließe sich in einer zeitlichen Praktik das Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart, aber auch jenes zur Zukunft immer nur sinnvoll als deren relationale (Re-)Aktualisierung in der Gegenwart verstehen. Das Verhältnis von Zeit wäre sodann vom gegenwärtigen Standpunkt immer wieder neu beschreibbar: „Was Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist, hängt von den lebenden Generationen des Augenblicks ab“ (Elias 1984, S. 47). Augustinus bringt das – mit der zweiten Textstelle – folgendermaßen auf den

Punkt: „[D]ie Gegenwart des Vergangenen als Erinnern, die Gegenwart des Gegenwärtigen als Anschauen, die Gegenwart des Zukünftigen als Erwarten“ (Augustinus 2009, S. 599).

Daher schlage ich vor, die Hervorbringung von Zeitlichkeit als Konstruktion in diskursiven Praktiken des Erinnerns, aber auch des Erwartens zu untersuchen, die in der Gegenwart hervorgebracht mit der Anschauung derselben in ein gegenwärtiges Verhältnis gesetzt werden. In diesem Sinne würde das Gewesene, aber auch Zukünftige in der Gegenwart immer auf spezifische Weise selektiv hervorgebracht und mit einem bestimmten Sinn in Bezug auf die Gegenwart (re-)aktualisiert. Zeitlichkeit wird so als Produkt von Praktiken aus Perspektive der Gegenwart (re-)aktualisiert und widersetzt sich linear-chronologischen Verständnissen, da es hier um einen kontinuierlichen Konstruktionsprozess des In-Verhältnis-Setzens geht. Erinnern und auch das Erwarten lassen sich so als diskursive Praktiken der Gegenwart verstehen, die – so wird es im Folgenden angedeutet und so wird es in den empirischen Ergebnissen gezeigt – funktional für die Subjektbildung sein können.

2.3.4 Zwischenfazit: Subjektpositionierung durch differenzierendes Erinnern und Erwarten

In Anschluss an oben diskutierte Arbeiten lassen sich Konstruktionen von Zeitlichkeit als Produkt von Praktiken, d.h. als soziales und relationales Konstrukt in der Gegenwart verstehen: Zeit zu markieren und zu bestimmen, also zeitliche Praktiken, müssen vor diesem Hintergrund als gegenwärtige Praxis und relationale In-Verhältnis-Setzungen mit spezifischen Funktionen konzipiert werden. Zeitlichkeit wird wiederholt aus der Gegenwart heraus als etwas hervorgebracht, das in einem bestimmten Verhältnis zur Gegenwart steht. Zeitlichkeit kann als spezifische Produktion von sozialer Wirklichkeit in zeitlichen Verhältnissen gedacht werden. Die In-Verhältnis-Setzung von Zeitlichkeit kann rückbezüglich – also rekursiv – oder in Bezug auf die unbekannte Zukunft erfolgen, sodass die Gegenwart zum immer neuen Moment der Wahrnehmung von bzw. der Aufmerksamkeit für Zeitlichkeit(en) wird. Durch das Erinnern werden gegenwärtige selektive Bezüge zur Vergangenheit herstellbar. Das bedeutet, dass Zeitlichkeit in Praktiken relational produziert, neu- und reinterpretiert bzw. zueinander in ein gegenwärtiges Verhältnis gesetzt werden. Das muss in dieser Logik auch für Vorstellungen über die Zukunft, also das Erwarten, gelten. Somit wird Zeitlichkeit eher als ein relational-rekursives Phänomen verstanden, als in linear-chronologischer Perspektive oder in Dichotomien von „Eigen- und Fremdzeit“ (Nowotny 1989, S. 14) oder Zeit des Lehrens bzw. Lernens (vgl. Prange 2005). Zeitlichkeit kann demzufolge als relationale Verhältnisse in Abhängigkeit zu sich selbst beschrieben werden.

Im Unterschied zu den zuvor diskutierten theoretischen Annahmen über die Praxis, in welchen Zeitlichkeit die Notwendigkeit für das Verständnis von Kontingenz darstellt, erhält die soziale Produktion und In-Verhältnis-Setzung von Zeit-

lichkeit in den Überlegungen von Proske (2009) und vor allem Esposito (2002) zudem die Funktion der Differenzierung: Erinnern wird zu einer zeitlichen Praktik der Differenzierung. Mit Elias (1984) und Augustinus (2009) lassen sich sowohl Erinnern als auch Erwarten als gegenwärtige Praktiken verstehen. Diese Perspektive hilft, Zeitlichkeit in ihrer gegenwärtigen sozialen Konstruktion bzw. im Prozess ihres gegenwärtigen praktischen Entstehens und Hervorbringens als *bestimmte konstruierte Zeitlichkeit* zu fokussieren. Es zeigt sich die Bedeutung der Gegenwart als Zeitform, in oder während der vergangene und zukünftige Ereignisse relevant werden können, Zeitlichkeiten aber auch in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden, sich ‚treffen‘ und somit spezifische Bedeutungen für die gegenwärtige Situation und eine bestimmte Subjektpositionierung produziert werden.

2.4 Erwarteter Ertrag der theoretisch-methodologischen Überlegungen

In den vorangegangenen theoretisch-methodologischen Überlegungen zu Differenzaktualisierung, Subjektpositionierung und Zeitlichkeit ist deutlich geworden, dass einerseits eine zeitliche Perspektive zuallererst das Verständnis vom kontingenten Vollzug der Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken ermöglicht. Wie Individuen bzw. Schüler:innen entlang von Differenzierungen als bestimmte Subjekte bzw. Schüler:innen mit variierenden Möglichkeitsspielräumen positioniert werden, ist ein kontingenter Prozess. Differenzierungen sind zudem als funktional für die Subjektpositionierung zu verstehen. Außerdem haben die Reflexionen in diesem Kapitel gezeigt, dass Zeitlichkeit nicht nur als Notwendigkeit für das Verständnis von sich vollziehenden diskursiven Praktiken von Nöten ist, sondern dass Zeitlichkeit selbst auch ein Produkt sozialer Praxis, d.h. ein relationales und kontingentes Konstrukt ist. Wie in den empirischen Erkenntnissen dieser Arbeit gezeigt wird, fungieren Konstruktionen von Zeitlichkeit im Modus des Erinnerns und Erwartens dabei als Differenzierungspraktiken zeitlicher Art. Zeitlichkeit lässt sich somit sowohl als Voraussetzung der Kontingenz von Praxis, als auch als Konstrukt von Praxis verstehen. Zentral für die vorliegende Arbeit ist erstens, dass sich Subjektpositionierungen entlang von Differenzierungen vollziehen, d.h. dass Differenz und Subjekt als komplexes Zusammenspiel zu verstehen sind, welches Wissen über Einzelne produziert. Zweitens müssen die zeitlichen Praktiken des Erinnerns und Erwartens als zentrale Praktiken der Differenzierung verstanden werden, entlang derer Subjekte positioniert werden.

3 Reflexion des ethnographischen Forschungsprozesses

Für die Reflexion des ethnographischen Forschungsprozesses folgt eine Erläuterung der Schritte bei der Daten- und Materialproduktion sowie deren Auswertung. Dieser Prozess wird vielfach als eine „*black box*“ bezeichnet (Breidenstein et al. 2015, S. 111, kursiv i.O.) und als einer, an den zugleich Ansprüche von Subjektivität (vgl. Idel/Meseth 2018, S. 69) und Objektivität gerichtet werden bzw. wurden (vgl. Reh 2012a, S. 6). Im Folgenden wird dargelegt, wieso die Ethnographie für den hier fokussierten Forschungsgegenstand besonders geeignet ist, und entlang der Grundlagen, geschichtlichen Entwicklungen, der Ansprüche und Ziele der Ethnographie begründet. Dabei gerät Ethnographie zunächst als ein Forschungsstil in den Blick, der durch subjektives Entdecken erst ein Verstehen sozialer Praxis ermöglicht (siehe Kapitel 3.1). Es schließt eine Reflexion des Vorgehens an (siehe Kapitel 3.2), woraufhin zwei ethnographische (Beobachtungs-)Probleme meiner Forschung diskutiert werden: das Problem der Differenzproduktion und das der Zeitlichkeit (siehe Kapitel 3.3). Danach werden die zuvor (siehe Kapitel 2) vorgenommenen theoretisch-methodologischen Weichenstellungen reflektiert, indem sie vor dem Hintergrund des vollzogenen ethnographischen Prozesses und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktionen diskutiert werden (siehe Kapitel 3.4).

3.1 Das subjektive Entdecken und Verstehen als offener Prozess

Anhand von Praktiken der ethnographischen Datengewinnung werden im Folgenden Besonderheiten bzw. „*Markenzeichen*“ (Breidenstein et al. 2015, S. 36, kursiv i.O.), d.h. gewisse ‚Grundlagen‘ und Gegenstände der Ethnographie thematisiert, um vor allem auf das entdeckende Potential dieses Forschungsstils verweisen zu können (siehe Kapitel 3.1.1). Danach werden geschichtliche Entwicklungen fokussiert, die von einem vermeintlich objektiven Verständnis von Wirklichkeit zu einem Verständnis der „Unvermeidlichkeit von Perspektivität“ (Reh 2012a, S. 7) der subjektiven Perspektive geführt haben, um daran das besondere Potential der Ethnographie, nämlich die komplexe Produktion von Material, zu diskutieren. Hier wird gezeigt, wie die Subjektivität des Stils nutzbar wird, um neue Entdeckungen und neues Verstehen zu ermöglichen (siehe Kapitel 3.1.2). Insgesamt werden also der Anspruch und die Ziele der Ethnographie zusammengefasst und auf Bedingungen verwiesen, die hilfreich für das Verständnis von sozialem Geschehen sind. Dabei wird besonders die Subjektivität und Offenheit bei der Produktion neuer Erkenntnisse von sozialer Wirklichkeit hervorgehoben.

3.1.1 Das Entdecken des Neuen als Potential für das Forschungsinteresse

In Bezug auf die Erforschung des Gegenstandes der vorliegenden Forschungsarbeit, Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken in neu einsetzenden fünften Klassen, ist es nötig gewesen, sich als Forschende:r mit der unterrichtlichen Praxis zu Beginn intensiv vertraut zu machen, die sich vollziehenden Prozesse zu beobachten und damit den Sinn der ersten gemeinsamen Wochen in der neuen Klasse beschreiben und verstehen zu können. Ein intensiver Einblick in die soziale Praxis der sich ‚kennenlernenden‘ Schüler:innen auf Basis der Praktiken dient dabei zum Verständnis, wie einzelne Schüler:innen überhaupt wie und ab wann zu bestimmten Schüler:innen werden können. Diese Forschungspraktiken, das sich mit dem Neuen Vertrautmachen bzw. sich darauf zuallererst einzulassen und das dadurch möglich werdende Verstehen des sich vollziehenden Sinns in den beobachteten Praktiken sind zentrale Forschungspraktiken der Ethnographie, wie ich im Folgenden u.a. entlang von Breidenstein et al. (2015) darstelle. Dabei zeigt sich, dass diese Praktiken wichtig – wenn nicht sogar *die* Bedingung dafür – sind, wenn ethnographisch neues Wissen generiert werden soll. Das Wissen wird dabei meist durch Entdeckungen in der sich vertraut gemachten Praxis konstruiert. Dabei zeigt sich oft, dass Praktiken u.a. durch die Beteiligung der Ethnograph:innen an diesen neu bzw. anders verstanden werden können. Im Folgenden stelle ich zuerst das Ziel dar, etwas Neues im Forschungsprozess zu entdecken und welche Bedingungen dafür hilfreich sind. Dabei stellt sich heraus, dass der Schlüssel der Wissensproduktion das subjektive Entdecken ist. Das Potential der Ethnographie in meiner Untersuchung ist demzufolge, dass sich der Forschungsgegenstand durch meine

sich stetig erneuernden Entdeckungen feld- und gegenstandsbezogen veränderte und ich ihn daher sinnvoll an meine Entdeckungen anpassen musste.

Der Fokus dieser Forschungsstrategie liegt somit darauf, etwas zu entdecken (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 13), womit ihr erstes „*Markenzeichen*“ (ebd., S. 36, kursiv i.O.) benannt wäre. In Bezug auf typische Forschungsgegenstände verweist ihr ethnologischer Ursprung z.B. auf das Interesse, nicht-europäische Kulturen bzw. Praktiken zu erforschen, welche als schwer verständlich bzw. seltsam galten (vgl. ebd., S. 13). So sind Gegenstände der Ethnographie soziale Phänomene, die innerhalb von ‚fremden‘, aber auch ‚eigenen‘ Kulturen erforscht werden können (vgl. Idel/Meseth 2018, S. 68). Im 19. Jahrhundert herrschte die Vorstellung vor, auf diese Weise z.B. „Gesellschaften klassifizieren und miteinander vergleichen“ zu können (Breidenstein et al. 2015, S. 14). Der Gegenstand umfasst immer soziale zu beobachtende Praktiken (vgl. ebd., S. 36) bzw. ihre „Sinnschicht“ (ebd., S. 33). Rabenstein/Reh (2008) beschreiben das Interesse der heutigen ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung als eines an „den sichtbaren sozialen Prozessen“ (S. 137). Der Fokus liege dabei z.B. auf „Unterricht als ein Ensemble pädagogischer Praktiken als ethnographisch zu beobachtende, sprachliche und körperliche Auf-führungen des Lernens durch die Beteiligten“ (ebd.). Der „Sinn einer sozialen Situation“ entstehe im schrittweisen Vollzug der Praktiken (ebd.).

Um den Forschungsgegenstand untersuchen und diesen Vollzug entschlüsseln zu können, sei „die *Anwesenheit im Forschungsfeld*“ während eines längeren Zeitraumes zentral (Breidenstein et al. 2015, S. 18, kursiv i.O.). Auch im 21. Jahrhundert ‚setzen‘ sich ethnographische Forscher:innen also immer noch selbst einem ausgewählten Feld aus (ebd.). Wie später noch eingehend erläutert wird, schreiben Ethnograph:innen das Erlebte auf und arbeiten weiter an diesen Materialien, z.B. im Rahmen von Feldnotizen, Beobachtungsprotokollen und Memos (vgl. ebd., S. 31–36). Diese produktive Verschriftlichung ist Teil der Arbeit an der genannten Erschließung vom sozialen Sinn, egal ob nun vom Herkunftsort der Forschung geographisch entfernte oder nahe Felder beforcht werden – denn Ethnographie wird ebenso für das Entdecken „der eigenen Kultur nutzbar gemacht“ (Idel/Meseth 2018, S. 68). Somit ist und bleibt das Ziel der Ethnographie ein „Vertrautmachen mit dem Fremden, was sein Verstehen zur Folge hat“ (Breidenstein et al. 2015, S. 18).

Bei der Beobachtung der sozialen Praktiken ist somit eine unmittelbare sinnliche Erfahrung bzw. „eine möglichst direkte Form der Begegnung mit sozialer Wirklichkeit“ (Breidenstein et al. 2015, S. 33) hilfreich, die gewissermaßen zur Bedingung wird, dass es zu einer „allmähliche[n] Akkumulation von Felderfahrungen“ (ebd., S. 34) kommt und man als Ethnograph:in ein umfangreiches Feldwissen erwirbt (ebd.). Für meinen Gegenstand bedeutet das, dass ich intersubjektive Praktiken schrittweise erschlossen habe. Zudem habe ich diese Praktiken als Teil einer sozialen – unterrichtlich-schulischen – Welt verstanden, die ich beobachtet habe und deren Teil ich als Forscher vorübergehend geworden bin. Als teilnehmender Beobachter erlangte ich einen gewissen Zugang zu dieser Welt, welcher aber trotz der Beobachtung und Teilnahme an den unterrichtlichen Praktiken auf eine gewisse

Außersicht beschränkt blieb. Ich konnte nicht in die Köpfe der Schüler:innen oder Lehrkräfte blicken (vgl. Reh 2012c, S. 153) und somit nicht explizit ihre Intentionen oder Motivationen freilegen. Ich konnte nur ihre Aktivitäten, ihr Tun (und ihr Sprechen) sowie Interaktionen mit anderen Akteur:innen bzw. Dingen wahrnehmen, bisweilen Emotionen und Atmosphären erspüren. Ich konnte bei Aktivitäten mitmachen oder von den Akteur:innen mit einbezogen werden. Da ich Teil des beforschten Feldes wurde, habe ich direkt am Geschehen und am Entstehen von Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken teilnehmen oder zuschauen können. Intentionen oder Motivationen habe ich nur implizit und aus den Interaktionen heraus interpretierend beschrieben. Meine eigenen Interpretationen in Bezug auf Intentionen habe ich entsprechend zurückhaltend in meinen Protokollen als solche markiert. Solch eine zurückhaltende Beobachtungspraktik ist zentral für die Ethnographie, wie im Folgenden in Anschluss an Reh (2012b) deutlich wird.

Zentral ist laut Reh (2012b) mit Bezug zu Seel, dass die Ethnographie sich durch „eine konstitutive Offenheit“ (S. 119) auszeichnet. So stellt Reh (2012b) als für einen ethnographischen Forschungsprozess heraus, dass man als Ethnograph:in „auf schnelle Bestimmungen eines Geschehens im Klassenraum“ (S. 119) verzichte und sich im Anschluss an Latour bzgl. frühzeitiger Festlegungen oder Erklärungen von „konditionierenden“ bzw. „kausalen“ Verhältnissen zwischen Akteur:innen, Räumen und den Dingen zurückhalte (ebd.). Mit Bezug zu Seel und Ricken macht sie zudem deutlich, dass die Beobachtenden „sich selbst nicht nur als fragend, als fokussierend“ erleben würden, „sondern sich auch als antwortend wahrnehmen“ könnten (ebd.). Das Potential der Ethnographie ist es im Anschluss daran, soziale Situationen bzw. soziale Phänomene – neu oder anders – verstehen zu können: Im Wahrnehmen sei schon immer „ein Deuten und Verstehen“ enthalten (ebd., S. 126). Insbesondere durch das Protokollschreiben bzw. das „Re-writing“ erscheint es möglich, z.B. „Lücken zwischen dem Wissen des Beobachters“, welche durch das Lesen der Notizen aktualisiert werden, in den Protokollen fragend zu reflektieren und sich dem Verstehen der Situation anzunähern (ebd., S. 127). Durch Ethnographie als qualitative Forschung könne infolgedessen erforscht werden, „was im Unterricht und in welcher Weise etwas im Unterricht geschieht und funktioniert“ (Reh 2012c, S. 153) und „Formen und Muster dieses sozialen Geschehens“ abgeleitet sowie theoretische Annahmen über die Konstitution von Unterricht angestellt werden (ebd.).

Um neues Wissen während des ethnographischen Forschungsprozesses generieren zu können, sind Forscher:innen darauf angewiesen, im Rahmen ihrer teilnehmenden Beobachtungen einen dem jeweiligen Feld entsprechenden Opportunismus an den Tag zu legen (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 34): Wenn sich mir z.B. bei der Beobachtung in der Schule oder im Unterricht Gelegenheiten zur Beobachtung bestimmter Praktiken oder zum Gespräch mit hierzu bereiten Lehrkräften oder Schüler:innen boten, nutzte ich diese, um mein Feldwissen zu erweitern. Ich

nutzte viele Gelegenheiten, die sich für die Forschung anboten und schrieb das Geschehen auf (vgl. ebd., S. 34–35). Unerheblich ist, ob es sich dabei um Gespräche mit Lehrkräften in der Pause handelte oder in einer Freistunde spontan ergebende Spaziergänge mit Lehrkräften um die Schule herum, um Klassenfahrten oder Wandertage. Diese Möglichkeiten der Erfahrungen und des Entdeckens habe ich intensiv nutzen können.

Anders als z.B. bei der Erforschung außereuropäischer Sprachräume erscheint die schulische Welt auf den ersten Blick nicht notwendigerweise sonderlich fremd oder interessant zu erforschen, vor allem, wenn man selbst einen Großteil seines Lebens in einem der europäischen Schulsysteme verbracht hat. In vielerlei Hinsicht könnte man vermuten, dass Forscher:innen von Schule und Unterricht bereits sehr vertraut mit schulischen Praktiken sind, vor allem, wenn sie im selben Schulsystem beschult worden sind, das sie beforschen. Bestimmte Abläufe können zunächst kaum noch überraschen. Breidenstein et al. (2015) schlagen dafür spezifische „Befremdungstechniken“ (S. 29) vor, um solche „allgemein zugängliche[n] Bereiche der Alltagserfahrung“ (S. 25) so in den Blick nehmen zu können, dass man auch wieder der „ethnologische[n] Leitidee des Entdeckens“ von Neuem folgen kann (ebd.). Um somit Distanz zum sozialen Phänomen einnehmen zu können (vgl. ebd.), eignen sich ggf. beobachtete krisenhafte Momente, da in solchen Fällen normative „Erwartungen, Regeln und praktisches Wissen expliziert“ werden (ebd., S. 29). Krisen führen demnach oft zur deutlichen Hervorbringung und Aushandlung von sonst normalisierten Praktiken, deren Regeln und Funktionsweisen anhand der Beobachtung krisenhafter Situationen in den Blick geraten können. Somit kann Distanz zu „erlernten Denkgewohnheiten“ produziert werden (ebd.). Etwas (Neues) entdecken, kann man demzufolge vor allem, indem man die „Normaldistanz zu den Dingen“ verschiebt (ebd., S. 30).

Kern ethnographischer Arbeit ist als Bedingung also die dauerhafte Anwesenheit im ausgewählten Feld – ggf. die wiederholte Rückkehr (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 156) und das beobachtete soziale Phänomen schriftlich – d.h. auch nicht sprachliches sprachlich (vgl. Hirschauer 2001) – festzuhalten (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 31–36). Erst so entsteht ein Verständnis des Beobachteten. Im Zusammenhang mit dem ‚Fremdverstehen‘ werden Probleme der ethnographischen Beobachtung diskutiert, welche zu z.B. Bronislaw Malinowskis Zeit Fragen der (eurozentrischen) „Überzeichnung“, „Verklärung“, „Exotisierung“ „Nostrifizierung“ und des „Othering“ umfassten (ebd., S. 19, kursiv i.O.). Breidenstein et al. (2015) verweisen in diesem Zusammenhang auf Edward Saids (1978) Werk *Orientalism*. Als Kernproblem, das sich an diesen Beispielen zeigt, wird die Macht der Ethnograph:innen bei der Produktion ethnographischen Materials und von Wissen über das Feld bzw. die beobachteten sozialen Phänomene benannt (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 19.). Welche spezifischen, u.a. differenztheoretischen Beobachtungsprobleme sich in Bezug auf den ethnographischen Forschungsprozess dieser Arbeit ergeben und welche Macht Ethnograph:innen dabei haben, wird im Unterkapitel 3.3 reflektiert.

Insbesondere kann etwas Neues entdeckt werden, wenn die Ethnographie „etwas *zur Sprache*“ bringt, „das vorher nicht Sprache war“ (Hirschauer 2001, S. 430, kursiv i.O.; vgl. auch Breidenstein et al. 2015, S. 35). Hirschauer (2001) identifiziert den Kern der ethnographischen Arbeit, „das Verbalisieren“ (S. 437), indem er beschreibt, wie die Beobachtenden „soziale Tatsachen *von vornherein*“ in ihren eigenen Worten ausdrücken müssen (ebd., kursiv i.O.). Insbesondere können so z.B. „materielle Settings, wortlose Alltagspraktiken“ und andere stumme Praktiken, die nur durch eine Beschreibung durch Beobachtung zugänglich sind, sprachlich gefasst werden. Demzufolge ist eine sprachliche Verflüssigung notwendig (vgl. ebd.). Das besondere Potential der Ethnographie ist somit, (nicht nur) „die *Schweigsamkeit* des Sozialen“ zu verbalisieren (ebd., S. 437, kursiv i.O.). Breidenstein et al. (2015) heben darüber hinaus den Vorteil der Ethnographie hervor, dass Ethnograph:innen z.B. ihre atmosphärischen Eindrücke auf dem Schulhof in der Pause aufschreiben und versprachlichen können, was technische Aufnahmegeräte nicht in dieser Form tun könnten (S. 86–87).

Insgesamt kann die Ethnographie also als Forschungsstil verstanden werden, mit dem man sich als Ethnograph:in auf eine Entdeckungsreise macht, d.h. durch das Einlassen auf das soziale Geschehen, das Beobachten, Mitmachen und Interagieren, vollzieht sich eine ethnographische Wissensproduktion als subjektives Entdecken. Diese – oft überraschenden – Entdeckungen führten zur stetigen Erneuerung meiner Herangehensweise und zur Justierung bzw. Konkretisierung des Forschungsgegenstandes. Daher liegt das besondere Potential der Ethnographie für den Forschungsgegenstand darin, diesen wiederholt neu ausschärfen zu können. Im Folgenden fokussiere ich das Verhältnis von Subjektivität und Objektivität, um herauszustellen, wie subjektive Entdeckungen meinen Forschungsgegenstand produktiv beeinflusst haben.

3.1.2 Die Subjektivität als ethnographisches Potential für Entdeckungen

Ethnographie kann demnach als eine Forschungspraktik verstanden werden, bei der Neugier erfordert ist, um soziale Praktiken in einem Feld erkunden und entdecken zu können, in welchem man sich für einen längeren Zeitraum aufhält. Die Subjektivität dieser Forschungsstrategie und ihre Produktivität stellte dabei den wichtigsten Motor der Entdeckungen dar. Dazu werden nun Fragen von Objektivität und Subjektivität im Forschungsprozess aufgerufen. Dies erfolgt anhand einer knappen geschichtlichen Entwicklung von einer Vorstellung, dass die Beobachter:innen möglichst objektive Forscher:innen sein müssten bis hin zu der sich durchsetzenden Erkenntnis, dass Subjektivität ein Gewinn von Ethnographie ist. Das Potential der Ethnographie, so wird deutlich, liegt darin, Material zu produzieren, mit welchem das Verstehen der fokussierten sozialen Phänomene gelingen kann. Die geschichtlichen Ausführungen werden mit aktuellen Erkenntnissen ethnographischer Forschungspraxis kontrastiert, um das Verhältnis von Objektivität und Subjektivität

und die Produktivität dieses Forschungsstils für den Forschungsgegenstand herauszuarbeiten.

Idel/Meseth (2018) unterstreichen, dass die Ethnographie ein „hochgradig subjektiver Konstruktionsprozess“ ist (S. 69). Reh (2012a) beschreibt, wie vor dem 19. Jahrhundert dagegen eine Vorstellung vom „objektiv-distanzierten Beobachter“ vorherrschte und deren Beobachtungen sich durch „Neutralität und Unvoreingenommenheit“ auszuzeichnen hatten (S. 6). Beobachtende sollten möglichst fehlerarm arbeiten und sowohl die Natur als auch die menschliche Natur als Gegenstand fokussieren (vgl. ebd., S. 22). Die Arbeit der Sinnesorgane der Beobachtenden sollte entsprechend abgesichert werden, was z.B. durch eine Systematisierung der Beobachtungen möglich erschien (vgl. ebd., S. 12). So gehörte es zur Vorstellung vermeintlich objektiver Forschung, dass Beobachter:innen und Beobachtungen durch z.B. Geräte zur Aufzeichnung kontrolliert werden sollten (vgl. ebd., S. 6). Durch entsprechende technische und Selbstkontrolle der Beobachtenden im 19. Jahrhundert konnten diese als „Garanten der Einheit der Wahrnehmung und der Wahrheit der Wissenschaft“ (ebd., S. 14) erscheinen. Diese Vorstellungen legen ein Verständnis einer gewissen Natürlichkeit i.S. des „ethnographischen Naturalismus“ (Breidenstein et al. 2015, S. 21), gar Reinheit von Beobachtungen der „soziale[n] Wirklichkeit in ihrem Naturzustand“ (ebd., S. 21) und dem daraus entstehenden ethnographischen Material dar, die von jeglicher subjektiven ‚Verunreinigung‘ durch falsche Sinneswahrnehmungen oder gar ‚Störungen‘ frei seien.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass heutige Forscher:innen, welche ethnographisch forschen, oft eine durchaus positive Haltung gegenüber ‚Störungen‘ und subjektiven bzw. selektiven Eindrücken der Forschenden pflegen, wenngleich diese aber nicht unreflektiert bleiben sollten. Die reflektierte subjektive Perspektive verstehe ich als einen Produktionsmotor für die Ethnographie und das Entdecken und Verstehen sozialer Welten, ja der Produktion von neuen Erkenntnissen über sie, da durch die Eingebundenheit der Forschenden im Feld ein Wissen entstehen kann, das ein feldbezogenes und spezifisches Neuverstehen ermöglicht, welches durch eine vermeintlich objektive Distanzierung nicht greifbar würde. Soziale oder technische Kontrollen der Datengewinnung sind daher unnötig, da sie die erwünschte Wissensproduktion über das Feld hemmen würden.

Aus heutiger Sicht stehen der Ethnographie unzählige technische Hilfsmittel zur Verfügung: Audioaufnahmen oder Videoaufnahmen versprechen „einen hohen Detaillierungsgrad“ und die Möglichkeit, „die Schnelligkeit und Dynamik“ sozialer Praktiken festzuhalten (Rabenstein/Reh 2008, S. 144). Jedoch stellen auch solche technisch unterstützten Aufnahmen einen spezifischen, ja selektiven, Fokus dar, der immer auch ein anderer gewesen sein könnte und eine vermeintliche „objektive“ soziale Wirklichkeit“ nicht erfassen kann (vgl. ebd., S. 145). Auch technische Hilfsmittel produzieren demzufolge ebenso wie die menschlichen Sinnesorgane „etwas völlig Neues“ und keine objektive oder kontrollierte neutrale Kopie der sozialen Phänomene (Hirschauer 2001, S. 434). „[D]as soziale Original“ sei eine „Fiktion“ (ebd., S. 435).

Quellen von möglichen Störeinflüssen einer Beobachtung bzw. Aufnahme müssen somit weder vermieden, noch müssten „Forschungsobjekt und –objekt“ zu trennen angestrebt werden (Rabenstein/Steinwand 2016, S. 245). Letzteres wird für unmöglich und zudem nicht notwendig gehalten, um Erkenntnisse über das interessierende Feld zu generieren (vgl. ebd.), da „soziale Realität selbst aus Verhältnissen wechselseitiger Beobachtung und ihrer Regulierung durch Blickkonventionen besteht, in die man sich einzuklinken hat“ (Breidenstein et al. 2015, S. 73). Als teilnehmender Beobachter ist man demnach Teil des beforschten Feldes und folgt dem Geschehen bzw. muss sich an dieses anpassen (vgl. ebd., S. 75). Eine „unbefleckte Empfängnis“, welche von Forscher:innen des Öfteren erwartet würde, garantiere keinerlei Kontrolle der Beobachtung (Hirschauer 2001, S. 433). In der Tat erfordert es zudem weder eine Kontrolle noch einen „Kontrollverlust“ i.S. einer „Selbstausslieferung“ der Beobachtenden an das Feld und dieses darf auf seine Beobachtung und Erforschung reagieren, da erst durch die „Interaktion mit dem lokal fremden Beobachter“ die Spezifika des Feldes zu erfahren sind (Breidenstein et al. 2015, S. 37). Zudem wird bei der ethnographischen Materialproduktion durch die Beobachtenden nicht zwischen vermeintlich objektiven notierten Daten „und einer nachträglich entwickelten Interpretation“ unterschieden (vgl. ebd., S. 114). Die notwendigerweise selektive (schriftliche) „Kontamination der Daten“ und somit „Hinzufügungen, Auslassungen, Akzentuierungen, Wendungen“ sei i.S. der beobachteten selektiven Perspektive gar erwünscht (Hirschauer 2001, S. 433). Zentral sei das „*Erfahrungswissen*“, das sich Ethnograph:innen durch die wiederholte und dauerhafte Teilnahme am Geschehen ansammeln (Breidenstein et al. 2015, S. 115, kursiv i.O.). Die ethnographische Arbeit führt somit zur „Vermischung tatsächlicher sozialer Prozesse und ihrer Interpretation“, sodass dies aus Perspektive anderer Forschung als Verlust von wissenschaftlicher Kontrolle erscheinen mag, vor allem da „kein unbezweifelbares Original“ entstehen kann (ebd., S. 185). Allerdings ist bereits deutlich geworden, dass es so etwas wie ein Original in diesem Sinne gar nicht geben kann (vgl. ebd.), sodass die dargelegten Praktiken der Datengewinnung vor allem in ihrem Potential, neues Wissen zu erzeugen, gesehen werden müssen.

Bis zum späten 20. Jahrhundert entwickelte sich ein Verständnis von ethnographischer Forschung, das sich von einer vermeintlichen „Problematik sinnlicher Wahrnehmung“ (Reh 2012a, S. 16) löste und „die Unhintergebarkeit von Perspektivität“ (ebd., S. 17) in den Vordergrund rückte. Mit Bezug zu Luhmann stellt Reh (2012a) heraus, dass das Beobachten „ein Unterscheiden“ (S. 17) ist, d.h. ein Prozess, der durch die Beobachtung selbst etwas Bestimmtes beobachtet und als beobachtenswert markiert und somit reproduziert. Man könne nur „die Seite, die sie [die Beobachtung] bezeichnet hat, und nicht die nicht bezeichnete sehen“, sodass notwendigerweise „ein blinder Fleck“ zurückbleibe (ebd.). Vorstellungen vom „Anspruch einer Totalaufnahme“ sind somit nicht haltbar (Rabenstein/Reh 2008, S. 145). Beobachtungen sind bereits „eine rudimentäre Form des Verstehens“, welche schon mit „sedimentierten Bewertungen“ bzgl. eines sozialen Phänomens ein-

hergehen können (Reh 2012a, S. 22). In diesem Sinne ist die Ethnographie ein komplexer Prozess, in dem reflexiv soziale Phänomene beobachtet und im Prozess der Erforschung reproduziert werden.

Folglich lässt sich festhalten, dass ethnographisches Forschen ein subjektives, aber reflexives, auf Offenheit angelegtes Unterfangen ist, das auch Raum für die Erforschung und Abbildung einer kontingenten Praxis lässt; ein Prozess, während dem die Forscher:innen in einem ausgewählten Feld für einen längeren Zeitraum versuchen, Neues zu entdecken, dieses zu verbalisieren und zu verstehen versuchen. Wie ich die beobachteten Praktiken in schriftlicher Form zur Sprache gebracht habe, reflektiere ich im folgenden Unterkapitel und fokussiere dabei auch die Besonderheiten meiner Datenproduktion und ihrer Weiterentwicklung im Forschungsprozess.

3.2 Darstellung meines Vorgehens im Sinne der Ethnographie

Ich beschreibe und reflektiere nun das eigene Vorgehen als Prozess aus ständiger „*Annäherung* und *Distanzierung*“ (Breidenstein et al. 2015, S. 109, kursiv i.O.) an bzw. von meinem Gegenstand, Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken in neu beginnenden fünften Klassen. Zentral bei der ethnographischen Arbeit ist es, das Verhältnis der Arbeit im Feld, z.B. „das Notieren im Klassenraum“ (Reh 2012b, S. 127) und das Umwandeln der Notizen in eine elektronische Datei bzw. ein Beobachtungsprotokoll (vgl. ebd., S. 117), an die sich weitere „Schichten der schriftlichen Bearbeitung“ (ebd., S. 127) anschließen, im Blick zu behalten. Als Ethnograph befand ich mich also in einem wechsellvollen Prozess aus „*Annäherung* und *Distanzierung*“ (Breidenstein et al. 2015, S. 109, kursiv i.O.). Ich ging morgens in die Schule, näherte mich meinem Gegenstand auf diese Weise an, distanzierte mich bereits beim Notieren, distanzierte mich nach Verlassen der Schule noch einmal und näherte mich – in distanzierter Weise – durch Abschrift und Transformation der Notizen zu einem Protokoll wieder an meinen Gegenstand an. Damit ermöglichte ich auch die Strukturierung und Fokussierung dessen, was ich „am nächsten Tag wahrnehmen“ würde, sobald ich mich mit dem fortgesetzten Feldaufenthalt wieder dem Gegenstand annäherte (vgl. ebd., S. 104). Zunächst gehe ich auf dieses Vorgehen im Feld weiter ein (siehe Kapitel 3.2.1) und beschreibe sodann, wie ich Feldnotizen (siehe Kapitel 3.2.2) und Beobachtungsprotokolle (siehe Kapitel 3.2.3) erstellt habe. Schließlich wird die weitere Arbeit an und mit dem Material bzw. die „Analyseoperationen“ (ebd., S. 111) fokussiert (siehe Kapitel 3.2.4).

3.2.1 Vorgehen im Feld

Das Vorgehen wird entlang der Erläuterung unterschiedlicher Schritte dargestellt. Zunächst wird auf die Kontaktaufnahme und die Erschließung des Feldes eingegangen. Des Weiteren wird der Beobachtungszeitraum begründet, die Schärfung bzw. Justierung des Forschungsgegenstandes dargelegt und es wird ein Überblick über erste Selbstbeschreibungen des Feldes gegeben, welche zentral für die Weiterentwicklung des Forschungsgegenstandes waren. Entlang der Beschreibungen mancher Beobachtungssituationen oder der sich in diesen ereignenden informellen Gespräche i.S. ethnographischer Interviews, zeigt sich, wie der Ethnograph Stück für Stück in das Geschehen eintauchte und zum selbstverständlichen Beteiligten an den Praktiken wurde.

Für die Erschließung des Feldes war es zunächst nötig, das Thema des in der Einleitung erwähnten Forschungsprojektes¹⁷ mit Lehrkräften an uns interessierenden Schulen zu besprechen und darum zu bitten, in den Schulen teilnehmend beobachten zu dürfen. Insgesamt lässt sich das vollzogene ethnographische Forschungsprojekt zum ‚Anfang‘ der neuen fünften Klassen nach Ende der vierjährigen Grundschule als eines „mit einem *rekursiven* Design“ (Breidenstein et al. 2015, S. 45, kursiv i.O.) begreifen. Kern dieses Forschungsstils ist die Wiederholung mehrerer Forschungsschritte und die zunehmende Selektivität von anfangs sehr offenen Fragen und später immer spezifischeren Foki bei der Beobachtung (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass die zentralen Fragen an den Forschungsgegenstand immer wieder reformuliert und an die beobachteten sozialen Phänomene angepasst wurden (vgl. ebd., S. 46). Während zu Anfang, wie zuvor beschrieben, das ‚Kennenlernen‘ und das Herstellen eines sozialen Miteinanders im Fokus des Interesses stand, kristallisierte sich im Verlauf der Beobachtungen für mich mehr und mehr die Möglichkeit heraus, nicht nur das Werden und Gewordensein von Einzelnen als Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken, sondern systematisch die Differenzierungen und ihre Aufschichtungen in zeitlichen Verhältnissen zu untersuchen. Laut Drope und Rabenstein (2021) ist der ‚Anfang‘ der neuen Klasse ein besonderer Zeitraum, da Schüler:innen vor allem in der ‚Kennenlernphase‘ als bestimmte Schüler:innen hervorgebracht werden, da sie noch wenig voneinander wissen, weshalb als Beobachtungszeitraum genau dieser ‚Anfang‘ in Frage kam. Im gemeinsamen Projekt wurde daher der programmatischen Vorstellung eines fixierbaren ‚Anfangs‘ am ersten gemeinsamen Schultag gefolgt. Zeitlich davor liegende Praktiken z.B. der Anmeldung für eine Schulklasse, die sukzessive Sammlung und Organisation der Neuanmeldungen und ihre Übersetzung in Klassenlisten sowie die dabei sich vollziehenden Praktiken der ‚Datenerfassung‘ über Namen, Geburtsdaten, Adressen, Kontaktdaten usw. vonseiten der Schulen wurde hier zunächst nicht

¹⁷ Das Projekt zur Herstellung von Schulklassen wurde gemeinsam mit Kerstin Rabenstein und Tilman Drope durchgeführt (vgl. Drope/Rabenstein 2021; Drope et al. 2022; Hübner 2022; vgl. auch Rabenstein et al. 2018).

berücksichtigt.¹⁸ Wie sich in den empirischen Ergebnissen zeigt, können somit vor dem ersten Schultag erfasste Informationen über Einzelne als gegeben markiert und in den Klassenalltag hineingetragen werden (z.B. in Bezug auf Djamals Geburtsurkunde, siehe Kapitel 4.3). Zudem ist zuvor gesammeltes Wissen über Einzelne bereits funktional für die Verteilung in unterschiedliche Klassen, auch mit z.B. unterschiedlichen Profilen geworden. So mussten die Schüler:innen bzw. die Erziehungsberechtigten noch vor dem ersten Schultag Angaben zu ihren Präferenzen bei den möglichen Profilen machen, worauf auf den folgenden Seiten noch eingegangen wird. Auch wenn vor dem von uns und der Schule gesetzten programmatischen ‚Anfang‘, der in der Schule als solcher gefeiert wird, bereits viele Informationen und Wissen über Einzelne gesammelt, dokumentiert und hergestellt, so aber auch nutzbar gemacht wurden, bleibt das erste körperliche Zusammentreffen mit allen Schüler:innen und Lehrkräften ein Moment, der als zentral für die beginnenden Interaktionen vor Ort gesehen werden kann. Subjektpositionierungen als bestimmte Schüler:innen umfassen – so meine These – auch die Hervorbringung bestimmter Differenzierungen zu bestimmten Zeitpunkten. Die Anzahl noch unbekannter Schüler:innen und Lehrkräfte ist hoch, so dass dieser Phase ein besonderes Potential für Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken zugrunde liegen muss, was sich im Forschungsprozess bestätigte. Der Forschungsfokus auf die zeitlichen In-Verhältnis-Setzungen von Schüler:innen als Subjekte zu sich selbst und anderen entstand erst durch den Vergleich ausgewählter Subjektpositionierungen, in denen sich zeitliche Bezüge als bedeutend zeigten.

Hilfreich war für das Projekt, dass sich das Forschungsteam bei der Akquise einer ersten Schule, einer Integrierten Gesamtschule, für den Feldaufenthalt auf die Vermittlung einer bekannten Lehrkraft stützen konnte. Die Akquise der zweiten Schule, eines Gymnasiums, wurde ebenfalls durch eine Bekanntschaft mit einer Lehrkraft möglich. Das Forschungsteam trat an die Lehrkräfte und deren Schulen heran, indem wir ihnen unser Interesse an der Herstellung des sozialen Miteinanders zu ‚Anfang‘ der fünften Klassen mitteilten. Der Austausch mit den Lehrkräften über das Projekt gestaltete sich somit als erster das Feld konstituierende Moment (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 59) und wie Breidenstein et al. (2015) es ausdrücken, erteilte „das Feld in der Art und Weise, wie es mit dem kontaktsuchenden Ethnografen umgeht, Auskunft über sich selbst“ (ebd.), wie sich im Folgenden zeigen wird:

So beschrieben beide Lehrkräfte, durch die wir Kontakt zu den Schulen aufnahmen, in unterschiedlicher Weise ihre Schulen als besonders daran interessiert und engagiert, ein gutes soziales Miteinander der Schüler:innen in den neu einsetzenden fünften Klassen herzustellen, womit sie auf unsere eingehende Forschungsfrage eingingen. Die Lehrkraft der Integrierten Gesamtschule war als ‚inklusionsbeauftragt‘ durch ihre Schulleitung in besonderer Weise für die Umsetzung und Realisierung

¹⁸ Khan-Svik et al. (2018) und Raggl (2018) fokussieren in ihrem Projekt z.B. den Einschulungsprozess beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule in Österreich.

von ‚Inklusion‘ an der Schule eingesetzt worden. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Hervorhebung des Ziels eines ‚inkluisiven‘ Unterrichts in den Gesprächen mit der Lehrkraft an der Gesamtschule oft thematisiert wurde, während sich herausstellte, dass es an dem Gymnasium keine vergleichbare Stelle gab und das Thema wenig relevant gemacht wurde. Später erfuhr ich bspw., dass keine Schüler:innen mit besonderem Unterstützungsbedarf an dieser Schule unterrichtet wurden, was an der Integrierten Gesamtschule aber durchaus der Fall war. Am Gymnasium hatte eine Lehrkraft ein Diversitätskonzept für die Schule erarbeitet und dazu eine Arbeitsgruppe mit anderen Lehrkräften ins Leben gerufen. Die Frage, wie aus Sicht der Akteur:innen ein soziales Miteinander hergestellt werden soll, lässt sich daran anschließend jeweils unterschiedlich beantworten und wurde feldspezifisch anders verstanden: Während die Lehrkräfte an der Integrierten Gesamtschule vielfach das Ziel des guten sozialen Miteinanders mit der Inklusionsreform in Verbindung brachten, i.S. eines gegenseitigen Unterstützens, sodass alle schlussendlich den Schulabschluss schaffen, wurde das gute soziale Miteinander am Gymnasium vor allem mit Vorstellungen von Diversität und Unterschiedlichkeit in Zusammenhang gebracht, die als Chance für eine besondere vielfältige Leistungsfähigkeit gesehen wurden. Während also an der einen Schule wiederholt das Ziel, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen, deutlich wurde, zeigte sich an der anderen Schule ein starker Fokus auf gewisse Spezialexpertisen in z.B. Naturwissenschaften oder Fremdsprachen.

In Bezug auf die konkrete Beobachtungssituation lässt sich sagen, dass ich an der Integrierten Gesamtschule in einer fünften Klasse ohne besonderes ausgewiesenes Profil beobachtete, was sie von den Parallelklassen unterschied, die z.B. die Profile Musik- oder Sportklasse und mehrere zusätzliche Stunden in diesen Fächern aufwiesen. Im ersten Halbjahr war in dieser Klasse eine zweistündige nach ‚Geschlechtern‘ getrennte Lerneinheit für soziales Lernen und soziales Miteinander in der beobachteten Klasse durchgeführt, die nicht für die Profilklassen vorgesehen war. Ich beobachtete die sogenannte ‚Jungengruppe‘, wie sie anhand von Sportspielen in der Turnhalle oder Reflexionsaufgaben bspw. im Stuhlkreis in der Klasse Unterschiede unter Schüler:innen und deren jeweiligen Gefühle relevant machten. Das Ziel dieser Einheit, so die beteiligte Klassenlehrkraft und die an dem Unterricht beteiligte Sozialarbeiterin, war es, das Selbstbewusstsein aller Schüler:innen zu stärken für einen selbstbewussten, selbstbestimmten und rücksichtsvollen Umgang miteinander. Die fünfte Klasse am Gymnasium dagegen hatte einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt, eine größere Stundenzahl an naturwissenschaftlichen Fächern und eine als besonders beschriebene Mathematik- und Biologie-AG.

Seit dem ersten Schultag wurde der hohe Anteil von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte in der Gesamtschulklasse durch sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen relevant gemacht. Am ersten Schultag ‚beschwerte‘ sich z.B. eine Lehrkraft bei mir, dass manche Schüler:innen, die aus dem osteuropäischen Raum kämen, einfach eigenmächtig ihre Ferien verlängerten, aufgrund des z.B. Geburtstags eines Onkels einfach den Schulbeginn verpassten und später zurückkehrten. In der

Klasse gab es einen hohen Anteil an Schüler:innen mit u.a. Fluchterfahrungen sowie an nicht-deutschen Erstsprachler:innen (u.a. Arabisch, Türkisch, Russisch, Rumänisch oder Romani), allesamt Sprachen, die nicht an der Schule unterrichtet werden. In der Klasse am Gymnasium gab es einen etwas geringeren Anteil von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte, jedoch auch einige Schüler:innen, die z.B. Englisch, Hindi, Russisch, Portugiesisch oder Französisch als Erstsprache sprechen und somit Sprachen, die zum Teil an diesem Gymnasium als Fremdsprachen unterrichtet werden. Während die Erstsprachen der Gesamtschüler:innen keine große Beachtung fanden, wurden jene der Gymnasiast:innen in besonderer Weise durch z.B. Lehrkräfte als Ressource für ihre Schulbildung herausgehoben. Viele Schüler:innen in beiden Schulen konnten von Auslandsaufenthalten längerer oder kürzerer Zeit berichten. Herkunft und Mehrsprachigkeit kam somit eine besondere Rolle in beiden Klassen zu und schien auch in den ersten Wochen der gemeinsamen Schulzeit sehr zentral zu sein, wenn die Beteiligten sich bspw. einander vorstellten. Auch im weiteren Verlauf wurden durch Lehrkräfte an beiden Schulen in unterschiedlicher Weise immer wieder Bezüge zur Herkunft, zu gesprochenen Sprachen und vor allem den als nicht sehr geläufig eingeschätzten, nicht-deutschsprachigen Namen hergestellt, wie ich es in den empirischen Ergebnissen in den Blick nehme (siehe Kapitel 4.).

Beide Klassen wurden für einen Zeitraum von jeweils acht Wochen nach ‚Anfang‘ des neuen Schuljahres im Rahmen teilnehmender Beobachtungen durchgehend beforscht. Zudem nahm ich an jeder der Klassenfahrten zum ‚Kennenlernen‘ der neuen Schüler:innen innerhalb dieser ersten acht Wochen teil. Danach schlossen sich kurz vor Weihnachten und im neuen Halbjahr weitere kürzere Feldaufenthalte in den Klassen an. Durch die teilnehmende Beobachtung konnten „alle Formen der Wahrnehmung unter Bedingungen der Ko-Präsenz“ (Breidenstein et al. 2015, S. 71) genutzt werden und somit soziale Phänomene nicht nur beobachtet, sondern auch zunehmend besser verstanden werden. Ich konnte mich mit den Besonderheiten der einzelnen Schüler:innen vertraut machen und mich qua „fortlaufender Explikation und Reflexion“ in den Notizen und den Protokollen distanzieren (ebd.). Mit Bezug zu Scheffer beschreiben Breidenstein et al. (2015) Strategien für das Vorgehen im Feld (S. 75–80). Besonders hilfreich in Bezug auf meinen Forschungsfokus erschien mir dabei die Strategie der wiederholten teilnehmenden Beobachtung (vgl. ebd., S. 75–76): So beobachtete ich manche Praktiken, bspw. die anfänglichen Praktiken zu Beginn des Unterrichts oder bestimmte organisatorische Abläufe wie Listen abzuhaken oder Unterschriften bzw. Einverständniserklärungen einzusammeln, mehrfach, um ihre Funktionen genauer erfassen zu können. Insbesondere die wiederholten Beobachtungen, in welchen zeitliche Verhältnisse hergestellt wurden, machten es möglich, die Funktion der Zeitkonstruktionen für Einzelne zu fokussieren und besser verstehen zu können.

Zudem konnte ich „den zeit- und raumgreifenden Aktivitäten“ (Breidenstein et al. 2015, S. 77) folgen. In der Gesamtschule – hier war die Klasse oft in Form von fünf Gruppentischen à vier Schüler:innen organisiert – konnte ich mich flexibel (mit

und ohne Stuhl) im Klassenraum bewegen und unterschiedliche Positionen einnehmen, an Gruppenarbeiten ‚teilnehmen‘, mich an die Tische der Schüler:innen setzen und z.B. auf Bitten der Lehrkräfte oder Schüler:innen sogar bei manchen Aufgaben mithelfen; während dies im Klassenraum der gymnasialen Klasse durch meine Sitzposition im Raum so nicht möglich war. Hier waren die Tische meist in fünf sich hintereinander befindenden Dreier-Reihen von Tischen à zwei Schüler:innen organisiert. Einerseits gab es in der gymnasialen Klasse zehn zusätzliche Schüler:innen, deren Stühle und Tische mehr Platz brauchten, andererseits war der mir zur Verfügung stehende Platz meistens nur ein Stuhl vorn neben dem Pult der Lehrperson. Flexibel im Raum unterschiedliche Positionierungen einzunehmen, war nicht unmöglich, aber konnte deutlich weniger realisiert werden. Bei Gruppenarbeiten konnte ich bspw. den in der Klasse herumlaufenden Schüler:innen folgen und mich an Gruppentische setzen, was jedoch in der Gesamtschule häufiger möglich war als am Gymnasium, wo Gruppentische erst für solche Aktivitäten arrangiert werden mussten bzw. seltener vollzogen wurden.

Immer wieder konnte ich zwischen den Stunden oder während Stillarbeitszeiten mit Lehrkräften ins Gespräch kommen. Oft sprachen diese mich von selbst an, sodass ich „ethnografische Interviews als *informelle* Gespräche“ (Breidenstein et al. 2015, S. 80, kursiv i.O.) führen konnte. So konnte ich z.B. auch dadurch, dass ich mit Lehrkräften in die Pause ging, wenn diese dort Aufsicht führten, oder dass ich auf das Angebot eines kurzen Gespräches im Rahmen eines Spaziergangs um die Schule herum einging, beiläufig für das Feld zentrale Auskünfte oder Erzählungen sammeln (vgl. ebd.). Eine Lehrkraft berichtete mir z.B. immer wieder von dem enormen Druck, unter dem die Lehrkräfte mit ihrer unterrichtlichen und organisatorischen Arbeit „leiden“ würden. Mir wurde oft vorgeschlagen, ein Forschungsprojekt zur Belastung von Lehrkräften zu initiieren. Hin und wieder fühlte ich mich wie ein Reporter angesprochen, der nun die „Misere“ aus erster Hand erfahren und darüberschreiben oder etwas dagegen tun sollte: „Du siehst ja, was hier los ist!“ Manche Fachlehrkräfte – vor allem als sie erfuhren, dass ich für das Lehramt Fremdsprachen studiert hatte – kamen oft unaufgefordert zu mir und erklärten mir, wieso sie etwas im Englischunterricht auf eine bestimmte Weise gemacht hatten und fragten nach meiner Meinung. Oft schien es mir, als würden sie sich rechtfertigen wollen und als würden sie denken, ich könnte besser über eine richtige oder falsche Weise des Unterrichtens Bescheid wissen. Meistens versuchte ich die Lehrkräfte in ihrem Tun zu bestätigen und deutlich zu machen, dass ich nicht mehr über z.B. Fremdsprachendidaktik als sie wisse und nur an der Entwicklung des sozialen Miteinanders interessiert sei. Diese zunehmend vertrauten Interaktionen zeigten, wie ich langsam immer selbstverständlicher zum Teil des Feldes wurde.

Teilweise wurde ich vor allem aufgrund zunehmender Vertrautheit mit den Lehrkräften – an der Gesamtschule besonders häufig – immer wieder als potentieller Helfer für den Unterricht angesprochen. Entweder sollte ich Schüler:innen bei ihren Aufgaben über die Schulter schauen oder bei Tandemaufgaben einspringen, wenn z.B. eine Mitschülerin krank war. Manche Schüler, die von den Lehrkräften

offenbar so eingeschätzt wurden, dass sie es nicht selbstständig schafften, den Weg zur Toilette zu finden und dann tatsächlich zum Klassenraum zurückzukehren, musste ich bis vor die Jungentoilette begleiten, wo ich wartete und den Schüler zum Klassenraum zurückbegleitete. Einmal sollte ich beim Putzen helfen, als ein Schüler sein in die Schule mitgebrachtes Getränk verschüttet hatte. Ich wurde also zunehmend zum selbstverständlich an den Praktiken Beteiligter.

In manchen Gesprächen mit Lehrkräften kurz vor oder nach dem Unterricht, während der Pausenaufsicht oder während einer Stillarbeitsphase wurde ich zudem Zeuge von bestimmten Differenzierungspraktiken im Sprechen der Lehrkräfte. Insbesondere konnte ich anhand von z.B. „den Präferenzen der Lehrkräfte“ auf Vorstellungen von idealen Verhaltensmustern von Schüler:innen schließen (Idel et al. 2017, S. 152), welche sich im Zusammenhang von Markierungen von Praktiken als (un-)erwünschtes Verhalten in den empirischen Ergebnissen zeigen, die ich u.a. entlang von gewissen Abkürzungsstrategien i.S. der Herstellung von bestimmten Bezeichnungen diskutieren werde, mit denen sich aus Sicht von Lehrkräften unerwünscht verhaltende Schüler:innen bezeichnet werden (siehe Kapitel 6.2). Während und kurz nach diesen Aktivitäten war das ständige Notieren bzw. das „eigenhändige] Versprachlichen von Sinneseindrücken“ (Breidenstein et al. 2015, S. 86) meine parallele Schreibaufgabe, worauf ich im Folgenden genauer eingehen möchte.

3.2.2 Feldnotizen

Das Notieren während des Feldaufenthalts „ist eine elementare Dokumentations-tätigkeit“ ethnographischer Forschung (Breidenstein et al. 2015, S. 86). Hier beginnt bereits die Analyse der gesammelten Daten (vgl. ebd., S. 109). Die Probleme dieser Technik, ihre Primitivität auch aufgrund ihres potentiellen lücken- und fehlerhaften Charakters (vgl. ebd., S. 86) oder der nötigen selektiven Reduktion in der Darstellung der beobachteten Phänomene, da nicht alles erfasst werden kann (vgl. Hirschauer 2001, S. 433), sind bereits diskutiert worden (siehe Kapitel 3.1). Zudem wird noch auf die Besonderheiten im Kontext von Zeitlichkeit auf bestimmte Probleme eingegangen (siehe Kapitel 3.3.2) Das Potential der Feldnotizen dagegen liegt aus meiner Sicht trotz „der Ambivalenz der teilnehmenden Beobachtung“ (Breidenstein et al. 2015, S. 106) in der Flexibilität ihrer Nutzung: Während ich mich „in die Dynamik sozialer Situationen verstricken“ (ebd.) ließ, konnte ich in Stichpunkten Beobachtungen notieren, kleine Skizzen bzgl. der Anordnungen von Mobiliar oder Körpern im Raum erstellen oder z.B. Fragen, die mir im Feld einfielen, die ich aber, um weiter beobachten zu können, nicht reflektieren konnte, als Hinweis notieren (vgl. ebd., S. 86–87). Insbesondere die Notizen erschienen mir bedeutend für die Geschehnisse, die ich festhalten und nicht vergessen wollte, sodass sie zu meinem „Gedächtnis des Forschungsprozesses“ (ebd., S. 87) wurden. Beim Notieren im Feld und in ähnlicher Weise bei der Erstellung der Protokollen, war es mein Ziel, „vorsichtig und zurückhaltend“ zu schreiben und z.B. Beschreibungen von Intentionen („Um-zu-Motive“), Generalisierungen sowie die Konstruktion kausaler

Kontexte zu umgehen (Reh 2012b, S. 123). Das Ziel war dagegen dem ethnographischen Stil und Anspruch angemessen möglichst offen zu bleiben (vgl. ebd., S. 119). Zudem wurden die Notizen zu Stimuli meiner Erinnerungsfähigkeit, wenn ich später meine Beobachtungsprotokolle schrieb, sodass sie zur „Schnittstelle zwischen dem Korpus verschriftlichter Erinnerungen und dem weitaus größeren Horizont nicht-verschriftlichter Erinnerungen“ wurde (Breidenstein et al. 2015, S. 87). Zudem konnte ich anhand der „Lücken und Ambivalenzen“ in den Notizen in den Protokollen neue Ideen für ein Verständnis der Situation entwickeln (vgl. Reh 2012b, S. 128). Wie die Protokolle angefertigt wurden, thematisiere ich im folgenden Kapitel.

3.2.3 Beobachtungsprotokolle

Nach der Rückkehr aus dem Feld bzw. der jeweiligen Schule an den Schreibtisch wurde ich als Forscher der vom Beobachtenden zum Kommentator (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 106) der am Vormittag in der Schule verfassten Notizen, welche gelesen und in Beobachtungsprotokolle umgewandelt wurden. Das besondere Potential dieser Technik liegt in der Möglichkeit, ausbuchstabieren zu können, was am Vormittag nur knapp notiert werden konnte (vgl. ebd., S. 96). Insbesondere durch die Notwendigkeit des verlangsamten Lesens und Schreibens konnte ich das Beobachtete detaillierter darstellen (vgl. ebd., S. 97) und nicht Notiertes durch die noch frische Erinnerung¹⁹ ergänzen (vgl. ebd., S. 87). Somit war ich den gesamten Feldaufenthalt (und darüber hinaus) ein Produzent von Datenmaterial, das ich zu Anfang des Forschungsprozesses umfassender und später fokussierter protokollierte (vgl. ebd., S. 98). Was Beobachtungsprotokolle in besonderer Weise ausmacht, ist das Potential, auf der Basis neben den erinnerten Geschehnissen auch eigene Erfahrungen und Eindrücke zu analysieren (vgl. ebd., S. 103). Dazu gehörten bei mir auch zum Teil bewertende Interpretationen sowie Deutungen, die ich wie Reh (2012b, S. 128) vorschlägt, entsprechend kursiv markierte oder in die Kommentarfunktion schrieb. Durch analytische Notizen, die manchmal kursiv abgesetzt oder per Kommentarfunktion in die Protokolle aufgenommen wurden, konnten Geschehnisse reflektiert und hinterfragt werden: Dinge, die vielleicht zunächst unverständlich oder fragwürdig erschienen, gewöhnte ich mir an, mir „von der Seele zu schreiben“, wodurch ich mich distanzieren konnte (Breidenstein et al. 2015, S. 104), aber wodurch ich mich – distanziert – auf etwas andere Weise auch wieder an den Gegenstand annähern konnte. Durch schriftliche Fragen, Abwägungen oder den Perspektivwechsel konnte ich das beobachtete Geschehen in ein neues Verhältnis

¹⁹ Jede Erinnerung stellt eine In-Verhältnis-Setzung des Vergangenen zur Gegenwart dar und ist nicht identisch mit dem vermeintlich tatsächlichen Geschehenen (siehe Kapitel 2.3). Das was hier als ‚frische‘ Erinnerung beschrieben wird, ist in diesem Sinne die Rekontextualisierung des Erlebten. ‚Frisch‘ bedeutet hier also nicht, dass ein vermeintlich wahres Geschehen erinnert worden ist, sondern dass ich meine In-Verhältnis-Setzung problemlos vollziehen konnte, da das Geschehen noch nicht lange zurücklag.

zum bisher beobachteten und dem noch antizipierten Geschehen bringen, sodass ich – gewissermaßen als Aufgabe für den nächsten Beobachtungstag – den Fokus und die Struktur für die weitere Beobachtung setzen konnte (vgl. ebd.).

3.2.4 Analyseoperationen

Während der Beobachtung in der Schule entstanden also Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle. Letztere wurden entsprechend inventarisiert und chronologisch mit einem Hinweis auf das Datum, die Schule, den Beobachter, Klasse und Fach geordnet. Die chronologische Sortierung wird im Unterkapitel 3.3.2 reflektiert. Mithilfe der Inventarisierung und einer entsprechenden Liste, mittels der ich bereits während des Beobachtungsprozesses aus meiner Sicht spannende Themen markierte, gelang es, „einen Überblick über den Datenkorpus“ zu behalten (Breidenstein et al. 2015, S. 112). Die weitere Beschäftigung mit den Notizen, den Protokollen und die weitere Produktion schriftlichen ethnographischen Materials wird von Breidenstein et al. (2015) als „*black box*“ der Ethnographie bezeichnet (S. 111, kursiv i.O.), wohl auch, da das Vorgehen eines jeden Projekts etwas anders sein kann und spezifisch je nach Forschungsgegenstand bzw. Feld entwickelt wird (S. 124). Neben „einer räumlichen Entfernung“ findet ebenso „eine *intellektuelle Distanz*“ zum Felderleben statt (vgl. ebd., S. 109, kursiv i.O.). Zur Analyse des Materials werden vier zentrale „Analyseoperationen“ je nach Bedarf und Möglichkeiten des Materials kombiniert und wiederholt durchgeführt (vgl. ebd., S. 111), um schrittweise den spezifischen Sinn der beobachteten Geschehens zu entschlüsseln.

Vor der Beschreibung der Analyseschritte hebe ich einen Punkt hervor, der im Zusammenhang mit der angesprochenen Distanzierung vom Material deutlich wurde und welchem im retrospektiven Blick auf den ethnographischen Prozess Relevanz zugesprochen wurde. Zudem markiert er die Trennung zwischen der Verschriftlichung der Notizen und Protokolle und deren Analyse. Es handelt sich um die Frage, wann vom Ethnographen in der dritten Person Singular und wann von ‚mir‘ in der ersten Person Singular als Autor dieser Arbeit gesprochen wird. Die Arbeit an der vorliegenden Dissertation zeigte sich als dynamischer und wechselvoller Prozess. Es erscheint unmöglich, diese Dynamik in der vorliegenden Dissertation auch in ihrem zeitlichen linear-chronologischen Verlauf präzise abzubilden. Allerdings wird deutlich, dass – wenn ich vom Ethnographen in der dritten Person Singular schreibe – eine vergangene Version meiner selbst bezeichne, der Protokolle und Rekonstruktionen anhand zuvor selbst durchgeführter Beobachtungen anfertigte. Mit dem Ethnographen wird demzufolge mein vergangenes Ich in der Vergangenheit im Feld oder am Schreibtisch beim Protokollschreiben und Rekonstruieren bezeichnet. Der Gebrauch der ersten Person Singular verweist demgegenüber auf den Autor der Dissertation, mein Ich, das gegenüber meinem Ich, das ich als Ethnograph bezeichne, deutlich näher an der Gegenwart ist, da er den Ethnographen gewissermaßen abgelöst hat. Trotzdem sind Autor dieser Arbeit und Ethnograph der zugrundeliegenden Forschung weiterhin als ein Individuum zu verstehen.

Bei den Analyseoperationen der Daten nach Breidenstein et al. (2015), die im Folgenden dargestellt werden sollen, handelt es sich um das Kodieren, die rekonstruktive Fallanalyse (mithilfe heuristischer Fragen; siehe Kapitel 3.4), die In-Verhältnis-Setzung der Erkenntnisse mit dem „Blick auf das ›Ganze‹“ sowie das Anfertigen von Memos (ebd., S. 111). Diese Operationen waren schon von Anfang des ethnographischen Forschungsprozesses an – genauso wie die Feldnotizen und die Beobachtungsprotokolle – durch ein starkes Interesse an der Hervorbringung, also der Subjektivierung von Schüler:innen in Differenzierungspraktiken bestimmt und gaben der Beobachtung ihren „Fokus und dem *Analysevorgang* eine Richtung“ (ebd., S. 117, kursiv i.O.). Dieser Einfluss kam insbesondere durch die heuristischen Fragen (siehe Kapitel 3.4) zustande, welche sich während des Forschungsprozesses veränderten und die ich gegenstandsbezogen anpasste. Sie wurden also während des Forschungsprozesses stetig erprobt und weiterentwickelt. Dadurch wurde dem „Prinzip der doppelten Relevanz ethnografischer Themen“ (ebd., S. 118) gefolgt, nach dem im Forschungsprozess sowohl regelmäßig „theoretische Arbeit“ (ebd.) durchgeführt wird, damit aber auch die empirische Fundierung der Themen immer wieder geprüft werden und der Anschluss an „den wissenschaftlichen Diskurs“ (ebd., S. 120) dauerhaft erarbeitet wird. Dabei habe ich darauf geachtet, dass eine gewisse „Offenheit für Themen“ (ebd., S. 119) beibehalten wurde, die sich durch Einklammerung, Infragestellung, Erweiterung oder Umarbeitung (vgl. ebd., S. 120) aber auch immer wieder bewähren mussten, wobei manche Themenstränge fallengelassen wurden (vgl. ebd.). Auf diese Weise entstanden sehr viele unterschiedliche Zwischenergebnisse, die sich bewährten oder nicht (vgl. ebd., S. 123). So wurden z.B. wiederholt hierarchisierende Praktiken unter Schüler:innen beobachtet, die auch als dysfunktionale Hilfepraktiken verstanden werden könnten. Allerdings erlangten sie vor dem Hintergrund meines Interesses an zeitlichen Konstruktionen am Ende keine Relevanz im Forschungsprozess. Ein anderes Beispiel ist die Beobachtung der Verhandlung von Sitzordnungen (vgl. Drope et al. 2022, S. 155–158), welche ebenso wenig vor dem Hintergrund des Interesses an zeitlichen Konstruktionen weiterverfolgt wurde.

Die erste Analyseoperation, das Kodieren kann als ein wiederholtes „Durchgehen, Sortieren und Annotieren“ des produzierten Materials, also der Notizen und Protokolle, verstanden werden (Breidenstein et al. 2015, S. 125). Diese Arbeit umfasst ein „Nacherleben von Felderfahrungen“ und ermöglicht Vergleiche nicht nur zwischen Protokollen, sondern auch der sich i.S. von repetitiven Mustern zeigenden Praktiken (vgl. ebd.). Mein Fokus war zu diesem Zeitpunkt des Vorgehens vor allem auf Differenzierungspraktiken gelegt, wobei sich bereits sich wiederholende und für das Feld relevante Themenstränge zeigten, die ich für mich in Form von Memos – auch zum Festhalten, späteren Erinnern, zur Prüfung, „Explikation und Fortentwicklung“ (ebd., S. 162) von ersten Ideen festhielt: So zeigte sich für mich die zentralste Funktion des Kodierens, nämlich das Ablösen aus dem Protokollkontext von identifizierten Themen und Praktiken und die In-Verhältnis-Setzung zu anderen Textstellen des Materials mit ähnlichen thematischen Schwerpunkten. So war der

Kodierprozess ein Prozess einer Suche, die sich durch das Lesen des Materials und das Schreiben von Memos gestaltete. Es war „ein suchendes Herantasten“ (ebd., S. 129) nach sich temporal-relativ vollziehenden Differenzierungspraktiken mit der Frage, welche Subjektpositionierungen diese ermöglichten. Somit nutzte ich das Kodieren als Anleihe aus der Grounded Theory (vgl. Strübing 2014) zur Identifikation von relevanten Praktiken, welche mithilfe der heuristischen Fragen (siehe Kapitel 3.4) rekonstruiert wurden.

So wurden in den ersten Wochen der Beobachtung der Klassen zentrale Themen in Praktiken des ‚Kennenlernens‘ herausgearbeitet. Dabei wurden bspw. Differenzierungen bzgl. der (Un-)Möglichkeiten, wie welche Schüler:innen in der Schule, im Unterricht, in der Pause oder auf dem Schulweg etwas Bestimmtes miteinander tun konnten oder nicht, zentral. Für die Pausenzeit wurden gemeinsame Interessen wie das Fußballspielen oder Schaukeln durch Lehrkräfte wie Schüler:innen relevant gemacht. Zudem zeigten sich Themen wie Herkunft („Woher kommst du?“) oder, welche Sprachen man spreche, in den Interaktionen von Schüler:innen und Lehrkräften als relevant. Spontane Deutungen und neue Interpretationen bzw. „manchmal regelrechte Geistesblitze“ notierte ich (Breidenstein et al. 2015, S. 128) sowohl beim Kodieren als auch beim Schreiben von Memos. So produzierte ich provisorische Begriffe für Praktiken, die besonders relevant für das gegenseitige ‚Kennenlernen‘ erschienen (vgl. ebd., S. 129). Das Ziel eines solchen Prozesses ist die ‚Zerstörung‘ der chronologischen Ordnung der Protokolle und ihre Umwandlung in eine analytische Ordnung (vgl. ebd., S. 135). Über das kodierende Finden und Entdecken oder Ausbuchstabieren von Ideen mithilfe von Memos konnte ich mir zunehmend „Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ verdeutlichen (ebd.), mein Verständnis der sozialen Phänomene erweitern (ebd., S. 135–136) und „Muster sozialer Praxis leichter erkennbar“ machen (ebd., S. 136). Durch ein immerzu an der theoretischen Sensibilisierung orientiertes zunächst offeneres Kodieren (vgl. ebd.) konnte ich somit lange Listen mich interessierender Themen ansammeln sowie diese nach „Klassen“ bzw. „Kategorien“ von Themen sortieren (ebd., S. 135). Durch eine sich anschließende stärkere Fokussierung mit Bezug auf bestimmte für das Material als zentral erkannte Themen, konnte ich die Analyse weiterentwickeln (vgl. ebd., S. 136). Insgesamt zeigte sich das Kodieren als ein mein analytisches Denken anregendes Vorgehen (vgl. ebd., S. 137), das insbesondere mein Interesse und den Fokus stärkte, bestimmte Materialauszüge genauer und tiefergehender mithilfe der heuristischen Fragen (siehe Kapitel 3.4) zu rekonstruieren.

Die Auswahl der Materialausschnitte bestimmter Praktiken, die ich genauer rekonstruierte, orientierte sich vor allem an einer antizipierten Einschätzung, inwiefern eine bestimmte Situation Einblicke in mir noch verborgene Abläufe bzw. sich für mich noch nicht erschließenden sinnhaften Routinen gewähren konnte. Insbesondere Fälle, in denen sich z.B. Krisenhaftes oder für mich Überraschendes ereignete, rückten in den engeren Fokus zur Auswahl. Somit fokussierte ich immer exemplarische Fälle, um über das partikulare exemplarische, manchmal mir außergewöhnlich Erscheinende, zum Allgemeinen zu gelangen, welches „nur in Form

des Konkreten existiert“ und das qua intensiver „Arbeit am Fall“ i.S. der „allgemeinen Bedingungen, Strukturen oder Konstellationen für den“ ausgewählten Fall herausgearbeitet werden kann (Breidenstein et al. 2015, S. 139). Aussagen über spezifische herausgearbeitete Fälle bzw. diskursive Praktiken konnten daraufhin anhand anderer ausgewählter Fälle bzw. Praktiken geprüft, mit diesen verglichen, generalisiert und ggf. verändert werden (vgl. ebd.). Insbesondere die Vergleiche halfen herauszuarbeiten, wie mit welchen Differenzaktualisierungen welche Subjektpositionierungen hervorgebracht und weiter prozessiert werden. Wie Rabenstein/Steinwand (2016) unterstreichen, ist bei einem solchen Vorgehen nicht das Ziel, „mithilfe typischerweise auftretenden Positionierungen eine Typologie zu entwickeln, sondern fallspezifische Figurationen zu beschreiben und insbesondere die in ihnen aufgerufenen Normen herauszuarbeiten“ (S. 257). Dadurch konnte ich besser verstehen, wie sich die Praktiken vollzogen und wie welche Differenzierungen für welche Positionierungen funktional wurden. Anhand dieses Vorgehens konnte ich Subjektpositionierungen in Differenzaktualisierungen in ihrem temporal-relativen Vollzug folgen. Zentral – und bisweilen unbefriedigend – war es, manche Hypothesen oder Annahmen über „zentrale Aspekte der Normalität eines Feldes“ fallenzulassen, da sie nach erstem Auftauchen nach einer Fallanalyse nicht nur modifiziert, sondern auch vergessen werden mussten, weil sich ihre „analytische Relevanz“ für den Forschungsprozess und das Feld nicht zeigte (Breidenstein et al. 2015, S. 140). So bestimmte der Forschungs-, Analyse- und Rekonstruktionsprozess im Verlauf, welche Ergebnisse (keinen) Bestand hatten oder weiterentwickelt werden mussten (vgl. ebd.), wie z.B. die oben genannten dysfunktionalen Hilfepraktiken.

Als nächster Schritt schloss eine gewissermaßen mikroskopische Fallrekonstruktion (Breidenstein et al. 2015, S. 142) diskursiver Praktiken an, die mithilfe heuristischer Fragen vollzogen wurde (siehe Kapitel 3.4). Während des Rekonstruierens wurden diese Fragen teilweise an das Material angepasst und modifiziert. Ziel des Rekonstruierens war es, immer wieder neu in den „situativen Kontexten“ des im Material produzierten sozialen Geschehens „Muster und Systematiken“ (ebd., S. 155) zu entdecken, die Aussagen über Differenzierungspraktiken und die darin entstehenden Subjektpositionierungen ermöglichen. Dazu wurden aus den qua Kodierung erarbeiteten Themensträngen bzw. den danach ausgewählten Fällen zunächst unterschiedliche (sich zum Teil wiederholende) Varianten von Differenzierungspraktiken herausgearbeitet, welche sodann auf die Formen der Subjektpositionierungen, die sie hervorbrachten, untersucht wurden. Diese Varianten von Differenzierungspraktiken waren zu keinem Zeitpunkt eine feste oder stabile Größe und nur die wenigsten Praktikervarianten bestehen in der Form, wie sie ursprünglich benannt oder beschrieben wurden, da im Vollzug des Prozesses immer spezifischere Aussagen über ihre Funktionen, ihre Differenz- und Subjektpositionierung möglich wurden. Durch den Austausch mit anderen Forscher:innen, wiederholtes Kodieren, wiederholte Fallrekonstruktionen, die eine oder andere Rückkehr ins Feld und somit neue (fokussiertere) Beobachtungen, wurden die Plausibilität der

Ergebnisse regelmäßig geprüft, die Ergebnisse modifiziert und präzisiert (vgl. ebd., S. 156).

Nicht erst am Ende des Analyseprozesses, sondern schon zwischendurch wurden einzelne vorläufige Ergebnisse und Ideen „in einer Gesamtschau“ auf ihren Bezug zum ‚Ganzen‘ geprüft (Breidenstein et al. 2015, S. 157). Dies wurde oft (auch) in Form von Memos (vgl. ebd., S. 162) ausgeführt. Zentral bei dieser Relationierung vom Partikularen zum Allgemeinen war nicht nur die „Distanzierung vom Empirischen und den Details“ (ebd., S. 156), sondern auch die Frage, wie sich Details zu einem Gesamtbild zusammenfügen ließen (vgl. ebd., S. 157). Dabei mussten einige Details wieder fallengelassen werden, da diese bspw. nicht zu den „Schlüsselthemen“ (ebd.) meiner Ethnographie zu relationieren war und weder theoretisch noch thematisch an bestehende wissenschaftliche Diskurse angeschlossen werden konnten (vgl. ebd.). Für die anschlussfähigen Details bzw. die zentralen Themen wurde das Bild langsam klarer und ich kam mir „selbst auf die Spur“ (ebd., S. 159), wie ich welche Geschichte bzw. welche Ethnographie berichten wollte, die im Rahmen diese Arbeit nun vorliegt. So vollzog sich mein Forschungsprozess, meine Ethnographie, als wechselvolle und sich wiederholende „*Annäherung* und *Distanzierung*“ (ebd., S. 109, kursiv i.O.). So setzte ich mich durch die genannten Analyseoperationen immer wieder neu in ein Verhältnis zu meinem Material und ebenso das Material in ein neues Verhältnis zu sich selbst und zur Gesamtnethnographie i.S. „einer Gesamtschau“ (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 157).

Es ist deutlich geworden, dass der gesamte Forschungsprozess ein sehr komplexer Prozess aus ständigen sich wiederholenden In-Verhältnis-Setzungen meiner Selbst zum Feld, dem Gegenstand und den sich schrittweise entwickelnden schriftlichen Verbalisierungen meiner Entdeckungen war. Dabei wurde das ethnographische Material reflexiv hervorgebracht, weiterentwickelt und neue Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand produziert, fallengelassen und anders weiterentwickelt. Der Gegenstand wurde somit stetig aktualisiert und feldbezogen angepasst. Die differenz- und subjektivierungstheoretische Heuristik i.S. von Fragen an das Feld und Material ist zugleich eine bedeutende Stütze im Prozess gewesen und ein zentrales Produkt dieses Prozesses geworden, das in Kapitel 3.4 diskutiert wird. Zuvor sollen ethnographische Beobachtungsprobleme diskutiert werden.

3.3 Differenz und Zeit in der ethnographischen Beobachtung

Im Verlauf der Arbeit am Forschungsgegenstand stellten sich zwei theoretisch-methodologische Probleme als besonders bedeutend für die vorliegende Ethnographie heraus: die Beobachtung von Differenzkonstruktionen sowie von Zeitlichkeitskonstruktionen im Zuge der Subjektpositionierungen. Mit Blick auf Differenzkonstruktionen beim Beobachten und durch das Beobachten wird im Folgenden zunächst der Fokus auf Probleme der bildungsbezogenen und schulisch-unterrichtlichen

Diskurse gelegt, um Fragen der Reifikation und Externalisierung in den Diskursen und der (Forschungs-)Praxis hervorzuheben. Dabei werden die Probleme der Diskurse und die Beobachtungsprobleme, die identifizierbar im Beobachtungsprozess sind, der wiederum selbst Unterschiede produziert, getrennt voneinander reflektiert und Möglichkeiten des Umgangs nicht nur in Bezug auf meinen ethnographischen Prozess diskutiert (siehe Kapitel 3.3.1). Sodann wird die Frage gestellt, wie Zeit überhaupt als Gegenstand in den Blick der Beobachtenden gelangt. Schließlich wird die Diskrepanz zwischen der chronologischen Inventarisierung des Materials und der beobachteten achronologischen – rekursiven – In-Verhältnis-Setzung von Zeit im Material reflektiert und ihr Einfluss auf die Rekonstruktionen diskutiert. Dabei wird auch reflektiert, wie der Ethnograph selbst an der Konstruktion von Zeitlichkeit beteiligt war (siehe Kapitel 3.3.2). Diese Erkenntnisse fließen in die Reflexion der theoretisch-methodologischen Weichenstellungen ein, die als heuristische Fragen gebündelt für die Rekonstruktionen nutzbar wurden (siehe Kapitel 3.4).

3.3.1 Reifikation durch pädagogisches Feld und ethnographische Beobachtung

Zunächst beschreibe ich differenztheoretische Probleme der Diskurse zu Heterogenität und damit verwandte Beobachtungsprobleme, um vor diesem Hintergrund meinen eigenen Umgang mit den sich im Forschungsprozess zeigenden Fragestellungen zu reflektieren. Vorliegende Forschungsergebnisse haben deutlich gemacht, „dass *Bildungsungleichheit nur im und durch das Bildungssystem entstehen kann*“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 16, kursiv i.O.) bzw. dass Schule soziale Differenzen verstärkt „und ihrerseits noch zusätzlich differenzierend“ wirkt (Rabenstein et al. 2013, S. 668). Das Resultat ist „Bildungsungleichheit selbst als zentrales Moment (auch zukünftiger) sozialer Ungleichheit“ (ebd.). Die ethnographische Forschung interessiert sich z.B. dafür, „wie in unterrichtlichen Praktiken für Schulleistung und Schulerfolg folgenreiche Unterschiede auch entlang sozialer Unterscheidungen konstituiert werden“ (ebd., S. 670). Dabei interessiert sie sich nicht nur für bekannte und immer wieder auftauchende und als solche häufig positionierte Leitdifferenzen (vgl. Hirschauer 2014) wie z.B. Geschlecht oder Herkunft, sondern auch Differenzen wie (Nicht-)Kooperativität, (Un-)Aufmerksamkeit oder (Un-)Selbstständigkeit geraten in den Blick (vgl. Rabenstein et al. 2013, S. 674). Diese Differenzen sind wiederum eng mit dem verbunden, was Rabenstein et al. (2013) „Leistungsordnung“ nennen (S. 674). In der Schule sich zeigende Differenzen sind der Schule nicht einfach präexistent: Sie werden in Differenzierungspraktiken durch Unterricht und Schule produziert (vgl. Idel et al. 2017, S. 154). Das bedeutet, dass „das Zusammenspiel mehrerer Differenzlinien, ohne bereits vorab festzulegen, welche Differenzlinien im Besonderen im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen“ (Rabenstein et al. 2017, S. 266), fokussiert wird.

In den Diskursen in Bezug auf den ‚Umgang‘ mit Differenzierungen in der pädagogischen Praxis als auch in der Beobachtung selbst zeigen sich bestimmte Probleme. So verdeutlichen Rabenstein et al. (2013) bspw. anhand der Verknüpfung von Kommentierungen eines als unbekannt erscheinenden Namens oder unpassend erscheinenden Verhaltens in pädagogischer Praxis, wie „stigmatisierende Zuschreibungen jederzeit aktualisiert werden können“ (S. 681). So würde im Unterricht bspw. gefragt, was für ein ‚Landsmann‘ man sei und ob man bestimmtes Verhalten von zuhause nicht kenne (vgl. ebd.). Dieses Beispiel zeigt, wie „Unterschiede zwischen Schüler_innen als gegeben angenommen werden können“ und davon ausgegangen wird, dass die Pädagogik „einen Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft finden“ müsse (Idel et al. 2017, S. 139). In diesem Sinne komme es zur bisweilen kausalen Verknüpfung von sozialen Differenzen mit unterschiedlichen Vorstellungen darüber, als wie leistungs(-un-)fähig ein:e Schüler:in gelten kann, sodass entsprechende Unterschiede besondere Beachtung fänden, um z.B. eine individuelle Unterstützung zu ermöglichen. Damit würden bestimmte Differenzen fixierend festgeschrieben werden (vgl. ebd., S. 140–141). In diesem Sinne stellt die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung eine Verschiebung des Fokusses dar, da sie sich für die Differenzproduktion durch und in Unterricht und Schule interessiert (vgl. ebd., S. 141). Dadurch können zudem die bereits beispielhaft angedeuteten Probleme der Differenzen fixierenden Diskurse beschrieben werden, welche mit Reifikation und Externalisierung benannt werden (vgl. ebd., S. 142).

Als ein Problem der Diskurse um Heterogenität kann Reifikation genannt werden. Dabei meint Reifikation die (identitäre) Fixierung eines Schüler:innensubjekts anhand von Unterricht und Schule als außerschulisch vorgegeben verstandenen Eigenschaften i.S. einer essentialisierenden Kategorisierung (vgl. Idel et al. 2017, S. 142). Subjekte können aber nicht – in Butlers (1991) Worten – „an ihrem Platz“ (S. 62) fixiert werden. Allerdings werde qua normativer Fehlinterpretation „an diese Vorgegebenheit von sozialen Unterschieden eine pädagogische Handlungsnotwendigkeit angeschlossen“ (Idel et al. 2017, S. 142) und die Differenz „im anerkennenden Gestus“ affirmativ-positiv als Chance konnotiert (ebd.).

Mit der Benennung des Problems Externalisierung beziehen sich Idel et al. (2017) auf die Verschiebung der Frage nach der Differenzproduktion in das Außen von Schule und Unterricht, wodurch es zu einer Dethematisierung der „(Re)produktion von Bildungsungleichheit“ in Schule und Unterricht komme (S. 142). Mit Bezug zu Emmerich/Hormel (2013) stellen Idel et al. (2017) heraus, wie Schule und Unterricht in diesem Sinne als nicht mitverantwortlich für Bildungsungleichheit verstanden werden, sodass unterrichtliche Praktiken nicht als Selektionsprozess, sondern „als gut gemeinte Förderung“ in den Blick geraten (S. 143). Die Beteiligung schulischer Akteur:innen an der Produktion „von Bildungsungleichheit und daraus resultierenden Diskriminierungen“ werde somit trotz einer sich sensibel auf Heterogenität beziehenden Perspektive „systematisch unsichtbar gemacht“ (ebd.).

Die Reflexion des Problems der Reifikation und der damit verwandten Externalisierung kann helfen, die ambivalent-selektiven Differenzaktualisierungsprozesse

sowie ihre Verflechtung mit Fragen von Ungleichheit und Macht – ethnographisch – zu fokussieren (vgl. Idel et al. 2017, S. 144). Ethnographische Beobachter:innen können aber, da Beobachten ein Unterscheidungsprozess ist (vgl. Reh 2012a, S. 17 mit Bezug zu Luhmann), nicht umhin, die beobachteten Differenzen den Akteur:innen zuzuschreiben, wodurch sich eine Differenz zu den Differenzen eröffnet, die durch die Akteur:innen „selbst als Differenz benannt und verhandelt“ werden (Rabenstein et al. 2013, S. 674). Wie die Überlegungen von Idel et al. (2017) zeigen, finden Reifikation und/oder normative Fehlschlüsse demzufolge nicht nur im Feld selbst statt, sondern können auch durch die Forschungslogik produziert werden. Dies wird bereits durch den Beobachtungsprozess initiiert, der „ein identifizierendes Beobachten durch Unterscheiden“ ist (ebd., S. 145). Somit gelange ich zu Beobachtungsproblemen ethnographischer Forschung.

Das ethnographische Beobachten ist also eine Differenzaktualisierungspraktik, die wiederum von einem weiteren „Beobachter zweiter Ordnung“ (Reh 2012a, S. 18) beobachtet werden kann. Dabei weist diese zweite Folie von Beobachtungspraxis ebenso einen blinden Fleck auf, sodass Reh in Anschluss an Luhmann das Beobachtungsproblem als unlösbar beschreibt; es sei „ein Paradox“ (ebd.). Diese zweite Folie von Beobachtungspraxis weist genauso einen blinden Fleck auf, da nur das eigene „Askriptions-/Klassifikationswissen“ und wie dieses während des Beobachtungsprozesses (und des späteren Schreibprozesses) eingesetzt werde bzw. wie es welche Differenzen produziere, reflektiert werden könne (vgl. Idel et al. 2017, S. 145). Natürlich könnten eigene „Sehweisen auf Differenzentstehungen“ qua Vermehrung möglicher Askriptionen erweitert werden und neue Einsichten entstehen, indem die zusätzlich generierten Differenzen in ein Verhältnis zu den beobachteten gesetzt würden (vgl. ebd.). Trotzdem kann dies nicht verhindern, dass Ethnograph:innen in ihren Beobachtungen wie in jeder anderen diskursiven Bezeichnungspraxis auch, das Subjekt nicht vollkommen erfassen und als solches bezeichnen können, denn Subjekte können nicht „an ihrem Platz“ (Butler 1991, S. 62) fixiert werden, was ihre Unabgeschlossenheit erneut aufzeigt: Zu Fehlschlüssen gelangt man als Ethnograph:in notwendigerweise, was „die Anfälligkeit der Beobachtung für Stereotypisierungen“ verdeutlicht (Idel et al. 2017, S. 148).

Wichtig erscheint es, in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, dass in den Rekonstruktionen des ethnographischen Materials der vorliegenden Studie die Differenzproduktion ‚Schüler:in‘ bzw. ‚Lehrkraft‘ zu sein nicht gezielt fokussiert wird. Stattdessen werden trotz des Reifikationspotentials diese Konstrukte als solche vorausgesetzt, die durch Ethnograph und Autor dieser Studie hervorgebracht werden. Anders ausgedrückt, wird sich in den Protokollen und Rekonstruktionen immer auf Schüler:innen bzw. Lehrkräfte bezogen, ohne die jeweilige diskursive Herstellung derselben zuallererst zu untersuchen.

Ein Phänomen, das sich im Kontext der Beobachtung zunehmend komplexer werdender Praktikenbündel von In-Verhältnis-Setzungen von Zeitlichkeit(en) im meinem ethnographischen Prozess zeigte, ist auch eine zunehmende Verkürzung von differenzierenden Bezeichnungen von Schüler:innen in Praktiken des Urteilens

über diese, die mit einem Erinnern und Erwarten verkettet sind. Dabei zeigt sich, wie der Ethnograph zunehmend in die beobachteten sich vollziehenden Subjektpositionierungen bzw. Differenzierungen ‚mitverwickelt‘ wurde und irgendwann die Konstruktionen des Feldes übernahm und reaktualisierte. Hier wird deutlich, dass Reifikation auch in meinem Forschungsprozess reflektiert werden musste. So werden manche Schüler:innen in Bezug auf ihr unerwünschtes Verhalten von Lehrkräften mit bestimmten Begrifflichkeiten adressiert und somit diese etikettierend hervorgebracht (siehe Kapitel 6.2). Diese herausgearbeiteten Bezeichnungspraktiken bergen die Gefahr, in ihrem Gebrauch in der vorliegenden Arbeit neues Reifikationspotential zu produzieren, vor allem dann, sollten sie mit Differenzen außerhalb des Feldes verbunden werden. Daher sollen die Begriffe jeweils in ihrem Kontext der diskursiven Produktion in spezifischen Praktiken verstanden werden und werden nicht durch den Autor dieser Arbeit – einzelne Schüler:innen reifizierend – eingesetzt. Im ethnographischen Prozess gelangte ich immer wieder an den ‚Rand der Reifikation‘, was sich in den empirischen Ergebnissen zeigt und worauf ich erneut im Schlusskapitel eingehe. Ich versuche daher, bspw. die soziale Konstruktion dieser Begrifflichkeiten in ihrem situativen praktischen stabilisierenden und destabilisierenden Vollzug zu fokussieren, d.h. als im Verlauf entstehende Konstruktion, die nicht zu verallgemeinern oder verallgemeinert zu reproduzieren ist.

So ging den langsam entstehenden Bezeichnungspraktiken (siehe Kapitel 6.2) als z.B. eine gewisse problembezogene Orientierung an bestimmten Schüler:innen vonseiten der Lehrkräfte voraus und entwickelte sich in gewisser Weise relational zwischen Bezeichnungspraktik des Feldes und dem ethnographischen Beobachtungsfokus auf bestimmte Schüler:innen. Als Ethnograph merkte ich, wie ich mich bald in ähnlicher Weise orientierte. Schon in den ersten beiden Wochen erfuhr ich im Gespräch mit Lehrkräften, dass sie meinten, sich auf bestimmte Schüler:innen bzgl. deren Verhaltensregulation fokussieren zu müssen. Somit wurde mir einerseits wiederholt von bestimmten Schüler:innen und deren Praktiken berichtet, die Lehrkräfte fokussierten, andererseits fokussierte ich in den Beobachtungen nun ebenso bestimmte Schüler:innen und ihre Praktiken. Somit muss der Fokus, bestimmte Verhaltensweisen und bestimmte Schüler:innen zu fokussieren, in seiner Verschränktheit zwischen Feld und Ethnograph gedacht werden. Ich (re-)produziere als Ethnograph wiederum diesen Fokus, indem ich vor allem bestimmte von den Lehrkräften hervorgehobene Verhaltenspraktiken bestimmter Schüler:innen beschreibe, stelle dabei aber die soziale Konstruktion und die zugehörigen Herstellungsprozesse heraus.

Dieses von mir beobachtete Phänomen i.S. einer potentiellen Reifikation verkürzter Differenzierungspraktiken, in die der Ethnograph mehr und mehr verwickelt wurde, ist nicht neu. Es zeigte sich in ethnographischer Forschung, dass diese auch daher nicht nur auf das vorherige Relevantsetzen einer bestimmten Leitdifferenz verzichtet und stattdessen danach gefragt werden sollte, wie Differenzen im Feld relevant gemacht werden (vgl. Idel et al. 2017, S. 145), sondern, dass auch die eigene Beteiligung der Forschung durch den beobachtenden Modus immer wieder

zwischen feldinternen und eigenen Differenzierungen pendelt. Das während des Forschungsprozess angeeignete Feldwissen derjenigen, die die ethnographische Forschung durchführen, eignet sich bspw. zur In-Verhältnis-Setzung von beobachteten Differenzaktualisierungen und dem Feldwissen: So griff auch ich wie oben dargestellt auf kurze ethnographische Gespräche mit den Akteur:innen zurück und reflektierte die Relevanzen der beobachteten Differenzierungen (vgl. ebd., S. 146), um mit dem Problem umgehen zu können.

Die genannten Beobachtungsprobleme ethnographischer Forschung – so ist deutlich geworden – lassen sich nicht vollkommen vermeiden und höchstens minimieren. Kern meiner ethnographischen Haltung ist daher die Distanzierung gegenüber den selbst erstellten ethnographischen Materialien und eine Rekonstruktion auch der Konstruktionen, welche der Ethnograph selbst hergestellt hat.

3.3.2 Zeitlichkeit als ethnographisches Beobachtungsproblem

Nun soll diskutiert werden, wie Zeitlichkeit vor dem Hintergrund des herausgearbeiteten theoretischen Verständnis von Zeitlichkeit als In-Verhältnis-Setzung zu sich selbst (siehe Kapitel 2.3) in der ethnographischen Beobachtung verstanden wird und als Gegenstand in den Blick geraten kann. In diesem Zusammenhang wird das Verhältnis der chronologischen Materialinventarisierung und der relationalen, rekursiven Hervorbringung von Zeitlichkeit im praktischen Vollzug im Material reflektiert. Dabei wird auch die Produktion von Zeitlichkeit durch den Ethnographen diskutiert. Im Folgenden werden zunächst die auftretenden Probleme während Beobachtung und Schreiben in Anschluss an Hirschauer (2001) und Reh (2012b) besprochen: Selektivität, Achronologie und Verkürzung/Verlängerung. Sodann soll vor diesem Hintergrund die Samplingstrategie und die Inventarisierung u.a. in Bezug auf die Rekonstruktion der Produktion von Zeitlichkeit der vorliegenden Studie reflektiert werden. Daran anschließend wird beschrieben, wie (überhaupt) welche zeitlichen Verhältnisse einen Einfluss auf die Beobachtungsmöglichkeiten von Wissensproduktion, Differenzierung und Subjektpositionierung (durch den Ethnographen) gehabt haben und wie sich welche Unterschiede in der eigenen Erinnerung des Ethnographen und jener der beobachteten Akteur:innen zeigten bzw. wie damit umgegangen und welche Schlüsse daraus gezogen wurden.

Zunächst wird beschrieben, wie Zeitlichkeit als Gegenstand und als Merkmal von ethnographischer Beobachtung in den Fokus gerät. Breidentstein et al. (2015) reflektieren die Zeitlichkeit der ethnographisch zu beobachtenden Praktiken nicht gezielt, stellen aber heraus, dass soziale Praktiken in ihrem „Vollzug und damit zeitgleich“ beobachtet bzw. aufgeschrieben werden (S. 41). Die Beobachtenden (und Aufschreibenden) stehen also in einem synchronen Verhältnis zum Geschehen und lassen „sich selbst durch die Situation steuern“ (ebd.). Reh (2012b) benennt gezielt die Fragen der „zeitlichen Ordnung im Text“ (S. 125), Hirschauer (2001) reflektiert in ähnlicher Weise die „Temporalität sozialer Prozesse“ (S. 441) und stellt „die Flüchtigkeit des Sozialen, die aus dem Vollzugscharakter sozialer Wirklichkeit in der

Zeit“ folge, heraus (S. 432). Wie Zeitlichkeit als Gegenstand in den Blick der Forschung geraten kann, scheint allerdings weniger gezielt Fokus der Reflexionen zu sein. Aus den Überlegungen der genannten Autor:innen lassen sich aber drei zentrale Annahmen in Bezug auf die Probleme der Selektivität, Achronologie und Verkürzung/Verlängerung (vgl. Hirschauer 2001; Reh 2012b) während des Schreibprozesses ableiten, was ich vor einer genaueren Betrachtung der genannten Annahmen kurz auf den Punkt bringen möchte: Zunächst konstruieren und produzieren Ethnograph:innen auf eine selektive Art und Weise selbst Zeitlichkeit, während sie sie als Teil der beobachteten Praktiken aufschreiben bzw. sie setzen sie selbst in ein Verhältnis zu sich selbst. Die Selektivität zeigt sich vor allem in der Auswahl, die die Ethnograph:innen treffen, also was sie (nicht) aufschreiben. Dies entspricht einer Relationierung von Geschehnissen durch Ethnograph:innen, von denen etwas Bestimmtes erinnert und vergessen wird und die damit selektiv ist und festgelegt, ja fixiert wird. Die Selektivität der Beobachtung bzw. der Erinnerung als Differenzierungspraktik ist somit anschlussfähig an die zuvor getätigten Überlegungen in Anlehnung an Proske (2009) und Esposito (2002) (siehe Kapitel 2.3.3). Zudem kann die Reihenfolge der erzählten sozialen Geschehnisse von der linear-chronologisch wahrgenommenen, der vermeintlich ‚tatsächlichen‘ Reihenfolge, abweichen: Es handelt sich um eine Achronologie. Diese Beobachtung ist ebenso anschlussfähig an die Ausführungen in Anschluss an Elias (1984) und Augustinus (2009) (siehe Kapitel 2.3.3). Schließlich können – oder müssen – die Tempi der linear-chronologisch wahrgenommenen Ereignisse sich vom Tempo der Erzählung in der niedergeschriebenen Ethnographie unterscheiden. Dies kann mit einer Verkürzung bzw. Verlängerung vollzogen werden. Im Folgenden erläutere ich die Überlegungen zur selektiven Fixierung, Achronologie und Verkürzung/Verlängerung, wie sie die o.g. Autor:innen beschreiben.

In Bezug auf die Annahme der Selektivität kann Folgendes ausgeführt werden. Aufgrund der Tatsache, dass ethnographisches Schreiben zwingend selektiv ist (Hirschauer 2001, S. 433, S. 441) und so wie jede andere Aufnahme- oder Fixierungstechnik, egal ob Schreiben oder z.B. eine Tonbandaufnahme, nur imstande ist, etwas Spezifisches zu fixieren und so in spezifischer Weise als etwas zu produzieren, kommt es zu einer Reduktion in der Darstellung der Geschehnisse (vgl. ebd., S. 433). D.h. im Falle des Schreibens, dass nur das, was und wie es die Beobachtenden als notierenswert auswählen, und sie es nicht vergessen (vgl. ebd.), in den Blick gerät. Zudem besteht die Problematik, dass die Schreibenden im Feld z.B. im Zuge der sich schnell, also flüchtig und gleichzeitig vollziehenden Ereignisse nicht so schnell für alle Worte finden können (vgl. ebd., S. 441). Dabei erscheint es Hirschauer (2001) zentral zu sein, dass Erlebtes nicht einfach per se wahrgenommen und konserviert werden könne (S. 441). Ein synchrones ‚zeitgetreues Aufschreiben‘ erscheint somit unmöglich zu sein. Zeitlichkeit wird daher auch im Schreiben des Beobachters in einer bestimmten Weise produziert und somit in bestimmter Weise selektiv auf dem Papier fixiert. Hirschauer (2001) versteht die „*Fixierung*“ als ein

„Anhalten‘ der Zeit“ (S. 441, kursiv i.O.). Eine „kurzfristige Erinnerung“ könne durchs Notieren verstärkt werden (ebd.).

Anhand von Rehs (2012b) Überlegungen zeigt sich die Achronologie der ethnographischen Texte: Das ethnographische Schreiben bzw. Erzählen könne demzufolge von der wahrgenommenen linear-chronologischen Struktur der Ereignisse abweichen. Einerseits könne die erzählte Ethnographie der beobachteten Reihenfolge folgen. Da man z.B. ein bestimmtes Geschehen, das sich erst noch entwickelt, zum Zeitpunkt des Protokollschreibens schon kenne (da man es schon miterlebt habe), sei es andererseits auch möglich, dieses vor seinem Auftreten im chronologischen Verlauf im Text als ein bestimmtes, noch folgendes Geschehen anzuführen oder zu reflektieren, sodass „die Chronologie des Berichtens von der berichteten Chronologie“ (ebd., S. 125–126) abweiche. Es könne zudem auch zu „Zeitsprünge[n]“ (ebd., S. 126) kommen, wenn manchen Dingen weniger Bedeutung zugeschrieben werde, oder dadurch, da man nicht immer alles festhalten könne (vgl. ebd.).

Schließlich zeigt sich, dass „das Verhältnis zwischen erzählter Zeit und der Dauer des Erzählens“ (Reh 2012b, S. 126) generell voneinander abweichen kann. Reh (2012b) spricht hier von einer Raffung (vgl. ebd., S. 126), die gewissermaßen eine Verkürzung des Beobachteten darstellt. Zudem würden eben Geschehnisse, die die Beobachtenden besonders wichtig empfänden, besonders ausbuchstabiert und „gedehnt“ erzählt“ (ebd.). Laut Hirschauer (2001) gilt die „*Dehnung* der Zeit“ i.S. einer „schriftliche[n] Entfaltung von Ereignissen“ als wichtige „manipulative“ Eigenschaft des Schreibens (S. 441, kursiv i.O.). Das Notierte korrigiere und lenke wiederum „die langfristige Erinnerung“ in bestimmter Weise (ebd.). Somit würden flüchtige soziale Praktiken über die Beobachtung und die Übertragung in geschriebene Sprache materialisiert und der temporale Prozess ggf. ‚verlangsamt‘ bzw. ‚verdickt‘ (vgl. ebd.).

Als Zwischenfazit lässt sich unterstreichen, dass ethnographisches Schreiben ein beobachtetes Geschehen und seine eigene Zeitlichkeit somit zuerst einmal produzieren kann, wobei es sich bei diesem Produkt um eine Selektion aus dem Beobachtbaren handelt. Zudem wird diese Selektion versprachlicht, materialisiert, fixiert und ggf. in eine neue Reihenfolge gebracht, gerafft oder gedehnt. Infolgedessen werden durch das ethnographische Schreiben soziale Phänomene erinnert, d.h. selektiert. Daneben werden Geschehnisse ‚ignoriert‘ oder ‚vergessen‘, die damit nicht mehr erinnert werden (können). Dabei wird auch die Zeitlichkeit der Geschehnisse neu produziert und sie wiederum in ein (neues) relationales Verhältnis zu sich selbst gesetzt.

Die Frage von Zeitlichkeit(en) spielt auch im Rahmen der Reflexion meiner Samplingstrategie eine wichtige Rolle. Als gewissermaßen ‚konkurrierende‘ Verständnisse von Zeitlichkeit(en) zeigten sich eine chronologische und eine achronologische Perspektive als zentral. Chronologisch meint hier z.B. den chronologisch-linear verlaufenden Prozess der Forschung von Eintritt ins Feld bis hin zum Verlassen des Feldes entgegen der achronologischen Sichtweise i.S. rekursiver zeitlicher

Bezüge im Material oder der Relationierung von zeitlichen Bezügen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten sich vollziehenden Geschehnissen, die durch den Ethnographen bzw. den Autoren als Beobachtungen zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden. Es wurde deutlich, dass die einer linear-chronologischen Entstehung der Protokolle entsprechenden Zeitbezüge in Schultagen und –stunden, die „einem institutionell vorgegebenen zeitlichen Rahmen folgen“ (Reh 2012b, S. 125), einen bestimmten zeitlichen Verlauf meiner Ethnographie vorbestimmte. Anhand dieser Bezüge ließen sich die jeweils rekonstruierten Subjektpositionierungen in ein linear-chronologisches Verhältnis setzen. Ich ordnete das Material zunächst linear-chronologisch, d.h. jedes Beobachtungsprotokoll wurde mit dem entsprechenden Datum versehen und nach dieser Ordnung elektronisch abgespeichert. Somit stellt mein Protokollkorpus eine linear-chronologische Ordnung vom ersten Datum, an dem ich meine Feldnotizen in ein Protokoll umwandelte, dar, die sich linear-chronologisch durch das Material zieht. Diese ist allerdings nur begrenzt ‚zeitgetreu‘ zu verstehen, da sie wie oben erwähnt stark selektiv ist und rekursive Zeitsprünge beinhaltet. Zudem ist diese ‚linear-chronologische‘ Sortierung selbst eine Konstruktion mitsamt allen Zeitsprüngen.

Als ich im Zuge der thematischen Kodierung von Praktiken für die Auswahl der Protokolle, die ich genauer auswerten und in einen Zusammenhang stellen wollte, der Idee, nach bestimmten Praktiken der Erinnerung zu suchen, folgte, bemerkte ich zwei Dinge: Zum einen hatte ich in den Protokollen immer wieder bestimmte Schüler:innen fokussiert, was mich nah an die Reifikation brachte (siehe Kapitel 3.3.1). Zum anderen ordnete ich das Material dann – weiterhin – linear-chronologisch: Manche Ereignisse hatte ich zunächst so festgehalten und relationiert, dass sie sich für mich wie eine Chronologie einer Geschichte bestimmter Schüler:innen darstellten. Ich berücksichtigte die zu bestimmten Zeitpunkten beobachteten Praktiken und stellte sie in ein durch mich, den Ethnographen, konstruiertes – vermeintlich linear-chronologisches – Verhältnis. Demzufolge entstanden Materialpakete i.S.v. ‚chronologischen Abläufen‘ mit bestimmten Praktiken und bestimmten Schüler:innen. Mit der Auswahl und Anordnung der Ausschnitte wurde eine bestimmte chronologische Abfolge mit bestimmten Schüler:innen folgenden Fokussen hergestellt. Ich habe also die feldinternen Fokusse auf Schüler:innen in meine Beobachtungen übernommen und fortgesetzt. In einem chronologisch früheren Materialausschnitt hatte ich z.B. eine bestimmte Interaktion beschrieben, auf die in einem weiteren Ausschnitt durch die Akteur:innen rekuriert wurde. Dieser ‚Chronologie einer Geschichte‘ fügte ich weitere Materialauschnitte an, in denen sich explizit oder implizit auf weitere vorherige Situationen dieser Chronologie bezogen wurde, oder ich fügte solche Ausschnitte an, die aufgrund der teilnehmenden Akteur:innen und der vollzogenen Praktiken thematische und personelle Ähnlichkeiten zu den anderen Situationen der Chronologie aufwiesen. Somit formte und strukturierte ich als Forscher die Ergebnisse in bestimmter Weise und setzte sie in ein Verhältnis von Zeitlichkeit sowie zueinander in Beziehung. Infolgedessen entstanden Vergleichs-

perspektiven unterschiedlicher Zeitpunkte und Subjektpositionierungen zu unterschiedlichen Momenten, die vergleichend nebeneinanderzulegen waren und die es ermöglichten, die „zeitliche Lücke“ (Butler 2001, S. 90, hier mit Bezug zu Nietzsche) zwischen unterschiedlichen Subjektpositionierungen identifizieren zu können.

Da Erinnerungen und Erwartungen in dieser Arbeit als gegenwärtig und rekursiv produziert verstanden werden (siehe Kapitel 2.3), wurde bei den Rekonstruktionen jedoch auch immer die gegenwärtige Erinnerung bzw. Erwartung fokussiert. Im Zuge der Arbeit an der Rekonstruktion der ausgewählten Fälle bemerkte ich des Weiteren, dass sich im Material selbst spezifische Zeitbezüge von Vergangenen und Zukünftigem als sich niederschlagend im Gegenwärtigen zeigen. Die Zeitbezüge, die allerdings im Verlauf der beobachteten Praktiken hervorgebracht werden, weisen auf etwas Weiteres hin. So wurde durch die beobachteten Akteur:innen bspw. nicht nur doppelt in die Vergangenheit geblickt und so von vergangenen Ereignissen berichtet, die selbst auf eine noch davorliegende Vergangenheit rekurrieren (an denen der Ethnograph ggf. (nicht) teilgenommen hatte), sondern es wurde eben auch ihre Bedeutung im Entstehen rekonstruiert. Demnach erhält die Vergangenheit jeweils spezifisch ihren Sinn in der Gegenwart. Zudem wird z.B. in manchen beobachteten Praktiken der Herstellung von zeitlichen Bezügen durch die Akteur:innen vom Standpunkt der Gegenwart aus bisweilen in Aussicht gestellt, dass das Vergangene nur durch Zukünftiges sinnvoll zu bewerten sei, oder es werden bestimmte Erwartungen an die Zukunft in Aussicht gestellt. Diese in der Gegenwart hergestellten rekursiven Bezüge des Erwartens oder Erinnerns entziehen sich also einer linear-chronologischen Logik. Demnach zeigt sich in Anschluss an Schäfer (2013), der mit Bezug zu Foucault „[d]as momentane Sprechen“ als eine Praktik beschreibt, die „in einer fundamental zeitlichen Perspektive stets vor dem Hintergrund eines Möglichkeitsraumes materiell vorliegender Aussagen zu lokalisieren“ (S. 134) sei, wie Vergangenes im Gegenwärtigen eine bestimmte – gegenwärtige und entsprechend reaktualisierte – Funktion erhalten kann. Die beobachtete, situativ und rekursiv in der Gegenwart hervorgebrachte zeitliche Konstruktion von Akteur:innen unterscheidet sich aus meiner Ethnographen-Perspektive z.B. des Öfteren von einer zeitlichen Konstruktion, die ich als Ethnograph selbst hervorgebracht hatte. Anders ausgedrückt, wird von den durch mich beobachteten Akteur:innen die Vergangenheit bisweilen *anders* gegenwärtig konstruiert, als *ich* diese erinnernd rekonstruiert hätte. Somit zeigt sich erneut die Macht der gegenwärtigen Reinterpretation von Vergangenen.

Im Folgenden fokussiere ich in Anschluss an o.g. Erkenntnisse, wie sie sich auf die Beobachtung der Konstruktion von Zeitlichkeit auswirkten. Dabei wird vor allem deutlich, dass sich die zeitlichen Konstruktionen in ihrer Produktion bzw. ihrer Herkunft unterscheiden. Es können zeitliche Konstruktionen durch die Akteur:innen selbst im Feld hergestellt werden, die sodann vom Ethnographen selektiv reproduziert werden. Zudem kann der Ethnograph selbst zeitliche Konstruktionen mit Bezug zu seinen Beobachtungen herstellen und einzelne Beobachtungen in ein

spezifisches zeitliches Verhältnis zueinander setzen. Das bedeutet, dass sich während des Beobachtungsprozesses Unterschiede zwischen der eigenen hervorgebrachten Erinnerung des Ethnographen und jener der beobachteten Akteur:innen zeigten. Kern folgender Überlegungen ist, wie damit umgegangen wurde.

Einer linear-chronologischen Perspektive folgend hätte ich gewissermaßen von Zeitpunkt A bis Zeitpunkt B rekonstruieren können, wie sich ein Geschehen vermeintlich linear vollzieht. Damit hätte die vermeintliche ‚tatsächliche‘ Zeit nicht abgebildet werden können, da Zeit eine Konstruktion und In-Verhältnis-Setzung zu sich selbst darstellt und ich diese als Forscher qua Rekonstruktion neu produziere. Zudem zeigte sich die Gefahr, das besondere, im Vollzug der Praktiken vergegenwärtigte Verhältnis von Zeitlichkeit(en) zueinander aus dem Blick zu verlieren. Anhand der Fallrekonstruktionen konnte beobachtet werden, dass Vergangenheit und Zukunft im praktischen Vollzug in ihrer spezifischen situativen Logik produziert werden. Dabei wurde vor allem deutlich, dass z.B. in – der vermeintlich linear-chronologischen Logik – von mir als Beobachter notierte und angeordnete Praktiken in den ‚später‘ stattfindenden Praktiken durch die beobachteten Akteur:innen anders wiedergegeben bzw. etwas anders auf diese Bezug genommen wurde. Meine zeitlichen Konstruktionen unterscheiden sich demzufolge von jenen der Akteur:innen und umgekehrt. Damit wird deutlich, dass die In-Verhältnis-Setzung von Zeitlichkeit(en) jeweils in einer gegenwärtigen und eigenen spezifischen situativen Logik funktioniert. Das Verhältnis der Zeitlichkeit(en) zueinander wird also situativ und gegenwartsbezogen immer spezifisch – und somit auch ggf. etwas anders – produziert. Solche Prozesse schienen in einer linear-chronologischen Perspektive aus dem Fokus zu geraten, sodass ich mich entschied, eine relational-rekursive Perspektive einzunehmen.

Im ethnographischen Forschungsprozess arbeitete ich drei zentrale zeitlich auftretende Praktikenbündel heraus, die in den Kapiteln 4, 5 und 6 ausbuchstabiert werden. Sie lassen sich u.a. dadurch voneinander abgrenzen, wie welche Formen von Wissensproduktion, Differenzaktualisierung und schlussendlich Subjektpositionierung beobachtet werden konnten. Dabei geht es nicht darum, wie viel Wissen ggf. subjektiv durch jemanden über ein Individuum, das als Subjekt hergestellt wird, angesammelt wurde, denn dieses möglicherweise ‚vorhandene‘ Wissen lässt sich nicht beobachten und verbirgt sich im Verborgenen des beobachtenden Blicks. Es geht vielmehr darum, wie welche Formen von Wissen (also Differenzen, die Subjekte in den beobachteten Praktiken selbst mit hervorbringen) über wen auf der beobachtbaren Sinnschicht der prozessierten diskursiven Praktiken wann hergestellt werden. Dabei gerät gezwungenermaßen nur das in den Blick, was *erinnert* wird. Wissen über Schüler:innen, das ggf. anwesenden Akteur:innen inklusive des Ethnographen über Schüler:innen bekannt ist, ist folglich aus meiner Forschungsperspektive irrelevant, solange es nicht aktiv im Feld als rekursives Wissen produziert wird oder vom Ethnographen als relevant im Feld oder in Protokollen markiert wird. Der Ethnograph hat auch bzgl. der zeitlichen Verhältnisse eine besondere Position, da er – mehr noch als andere Akteur:innen – fokussiert beobachtet und ggf. mehr

oder etwas anderes vom Geschehen mitbekommt, also selektiv notiert und erinnern kann, und demnach anders Geschehnisse erinnert als Schüler:innen oder Lehrkräfte. Aufgrund seiner zwar teilnehmenden, aber oft auch passiv-beobachtenden Position finden diese Erinnerungen oft nur den Weg in die Protokolle und nicht ins Feld.

Als Ethnograph bin ich häufig in die Position geraten zu überlegen, inwiefern meine eigenen Erinnerungen und Notizen von beobachtetem Geschehen eine Diskrepanz zu den von den Akteur:innen hervorgebrachten Erinnerungen aufweisen. In diese Überlegungen mischten sich Gefühle von Mitgefühl, wenn bspw. jemand eine:n Schüler:in so ansprach, dass ich dies als ungerecht wahrnahm. Gelegentlich unterschieden sich meine Erinnerungen vom Verhalten von Schüler:innen von dem erinnerten Verhalten der Lehrkräfte oder Schüler:innen oder ich hätte andere, (aus meiner Perspektive) relevantere Erinnerungen gehabt, die ich prioritär vor anderen hervorgebracht hätte. Jedoch zeigt sich in den rekonstruierten diskursiven Praktiken, dass das, was im Prozess bzw. im beobachtbaren Handeln der Akteur:innen entscheidend ist, die hervorgebrachten Erinnerungen sind, und nicht etwa vermeintlich als wahr angenommene Zusammenhänge, die ich als Beobachter notierte oder erinnerte, aber nicht im Feld äußerte und auch von niemandem sonst aktualisiert wurden, sodass sie keine Relevanz erlangten. Es zeigte sich für mich als Ethnograph und Autor der vorliegenden Arbeit, wie die Wahrheit und ihre soziale Bedeutung in einem relationalen Prozess erst hervorgebracht und konstruiert wird. Subjektpositionierungen sowie die Hervorbringung von Wissen und Wahrheit über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vollziehen sich in einem komplexen relationalen und rekursiven Prozess, in welchem die Subjekte qua Differenzierung wiederholt in spezifischer rekursiver Form reaktualisiert werden.

Somit ist mein ethnographischer Forschungsprozess als subjektiver, offener und komplexer Prozess zu verstehen. In der Reflexion dieses Prozesses habe ich Entdeckungen über mein ausgewähltes Feld bzw. den Gegenstand der Subjektpositionierungen in temporal-relativen Differenzierungspraktiken zur Sprache gebracht. Dieses Unterfangen war markiert durch sich wiederholende In-Verhältnis-Setzungen zu meinem Feld, meinem Gegenstand und meinen selbst produzierten Materialien. Die differenz- und subjekttheoretischen Überlegungen sowie jene zur In-Verhältnis-Setzung von Zeitlichkeit(en) haben innerhalb dieses Prozesses eine Heuristik zur Rekonstruktion des ethnographischen Materials hervorgebracht, die im Prozess laufend erprobt und weiterentwickelt wurde und welche im Anschluss näher fokussiert wird.

3.4 Zwischenfazit: Heuristische Fragen für die Rekonstruktion

Wie deutlich wurde, ist die Ethnographie nicht als Methode zu verstehen. Man kann diesen offenen Forschungsstil nicht richtig oder falsch anwenden; eine Erarbeitung

von methodischen Regeln für ethnographisches Arbeiten scheitert immer wieder wegen der Spezifität der ethnographischen Forschungsprojekte (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 39). Aus diesem Grund wird Ethnographie eher „als eine methodenplurale kontextbezogene Forschungsstrategie“ (ebd.) verstanden, bei der es darum geht, Empirie und Theorie wiederholt in ein Verhältnis zueinander zu setzen (vgl. Idel/Meseth 2018, S. 64). Generell gilt für die qualitative Unterrichtsforschung, dass je nachdem, welche Methode zur Erhebung und Auswertung ausgewählt wird, zugleich „methodologische Vorentscheidungen“ für den Gegenstand der Forschung getroffen werden bzw. der Blick, wie die soziale Welt in den Fokus der Forschung überhaupt gelangen kann, damit präfiguriert wird (ebd., S. 65). Dies gilt auch für den ethnographischen, sehr dynamischen Forschungsprozess. So geraten z.B. Praktiken „als sinnhaft-strukturiertes Geschehen“ in den Blick ethnographischer Forschung und innerhalb dieser Praktiken wird die „Ordnung von Akteuren durch Zuschreibungspraxen *in actu* hervorgebracht“ (ebd., S. 71, kursiv i.O.).

Daran anschließend folgt als Ziel dieses Kapitels eine Darstellung der Integration der theoretisch-methodologischen Weichenstellungen aus Kapitel 2 in meinem ethnographischen Forschungsprozess. Demnach spezifiziere ich, wie die theoretischen Überlegungen in meine empirische Gegenstandskonstruktion eingeflossen ist. Bei der Entscheidung für einen bzw. bei der Modellierung eines Forschungsgegenstands ist eine reflexive Methodologie (vgl. Meseth 2011) hilfreich, um zu wissen, wie man mit welchem Blick und welcher Methodologie welchen Gegenstand fokussiert, konstruiert und modelliert und sodann als Forschungsergebnis produziert (vgl. Idel/Meseth 2018, S. 76–79). So stellen Idel/Meseth (2018) mit Bezug zu Kramer heraus, dass die Ethnographie durch ihre abduktive Logik im Forschungsprozess frühzeitiger Subsumtion präventiv begegnen kann (S. 77). Durch die in diesem Kapitel vorgestellten heuristischen Fragen wird daran anschließend versucht, mithilfe ihrer theoretisch-methodologischen Ausrichtung entsprechende Subsumtionsprobleme zu berücksichtigen.

Wie zuvor deutlich geworden ist, habe ich die ausgewählten theoretischen Grundlagen (siehe Kapitel 2) in Gestalt heuristischer Fragen als Suchstrategie im Feld bzw. im Material eingesetzt (siehe Kapitel 3.2.3 + 3.2.4), sodass sie bedeutend waren bei der Produktion und Auswertung des Materials. Somit bestimmen die theoretischen Perspektiven die Modellierung des Gegenstandes und ich greife i.S. einer „theoretische[n] Arbeit“ Breidenstein et al. (2015) folgend (S. 170) während des gesamten Forschungsprozess auf vier zentrale Bestände von Wissen zurück. Dazu nennen Breidenstein et al. (2015) zum einen das Vorwissen der Forschenden, das im Forschungsprozess reflektiert werden müsse, „damit man auch die »Entdeckungen« einer Studie identifizieren“ könne (S. 170). Zudem sei ein gewisses, sich während des Prozesses der Forschung ansammelndes „Hintergrundwissen“ über das Feld zentral bei der impliziten Steuerung der Ergebnisfindung (ebd., S. 171). Das Vergleichswissen bzgl. des Falles sei ebenso zentral, da man die Spezifika und das Allgemeine der Fälle in ein Verhältnis zu setzen habe (vgl. ebd.). Der Einsatz theoretischen Wissens – wie ich es in Anschluss an u.a. Hirschauer (2014), Butler (1991,

1993, 2001), Elias (1984, 2010) und Esposito (2002) genutzt habe – solle „als ›Spieleinsatz‹, d.h. als „Denkwerkzeuge“ genutzt werden, wobei dieses in die empirische Arbeit „investiert werden“ müsse, damit es „seine Produktivität“ entfalten könne und nicht etwa in Subsumption resultiere (Breidenstein et al. 2015, S. 171). Dieses theoretische Wissen möchte ich an dieser Stelle reflektieren, da die Perspektive des Forschenden „in Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden Theoretisierungen“ gerät (ebd., S. 172). Die Beschäftigung mit o.g. theoretisch-methodologischen Weichenstellungen hat somit zur „Präzisierung [m]einer *Optik*“ (ebd., kursiv i.O.), „der Entwicklung [m]einer eigenständigen Betrachtungsweise“ bzw. „der Distanzierung vom Alltagsverständnis“ geführt (ebd.). Vor allem die In-Verhältnis-Setzung eigener Rekonstruktionen mit bereits vorliegender Forschung von z.B. Kuhlmann/Sotzek (2019) und Pille/Alkemeyer (2016, 2017) machte es möglich, ähnliche Ansätze als Inspiration zu nutzen, eigene Ergebnisse in den Forschungsstand einzuordnen und dem eigenen Gegenstand angemessene, andere heuristische Fragen zu formulieren, mit denen das ausgewiesene Desiderat bearbeitet werden konnte.

Im Folgenden werde ich zunächst erneut das im Forschungsstand identifizierte Desiderat zusammenfassen. Anschließend verweise ich auf die Kernfragen meiner eigenen Heuristik, welche durch die zuvor dargelegten theoretischen und methodologischen Überlegungen gestützt werden. Sie sind somit als Schlüssel für die Produktion des ethnographischen Materials sowie die entstandenen Rekonstruktionen anzusehen. In der ethnographischen Differenz- und Subjektivationsforschung werden meistens zeitlich begrenzte Situationen des Werdens oder Gewordenseins von Schüler:innen-Subjekten entlang von Differenzierungspraktiken untersucht. Wie deutlich wurde, wird dabei die zeitliche In-Verhältnis-Setzung von den untersuchten Akteur:innen bisweilen in ihrer rekursiven Entstehung untersucht oder aber durch die Autor:innen im Nachhinein linear-chronologisch konstruiert. Eine systematische Untersuchung und bspw. ein Vergleich von Differenzierungspraktiken, die funktional für die Subjektpositionierung in zeitlichen Verhältnissen sind, ist noch nicht durchgeführt worden, was mit der vorliegenden Studie nun in Teilen erfolgen soll. Für diese systematische Untersuchung des Werdens und Gewordenseins in neuen fünften Klassen nutze ich insbesondere die folgenden heuristischen Fragen, um die spezifischen Differenzierungspraktiken – je nach Funktion ihrer Differenz – zu fokussieren. Auf diese Weise wird nachvollziehbar, wie einzelne Schüler:innen zu bestimmten zeitlichen Subjekten und wie wann welche Aufschichtungsprozesse von Differenzierungen beobachtbar werden. Anders gesagt, fokussiere ich, wie welches Wissen über welches Subjekt in zeitlichen Verhältnissen entsteht, modifiziert und als Subjektpositionierung in instabilen unterrichtlichen Praktiken prozessiert wird.

Die verwendeten heuristischen Fragen fußen zum einen auf den Überlegungen zur Adressierungsanalyse in ihrer Aktualisierung von Kuhlmann et al. (2017), welche wiederum auf Reh/Ricken (2012) basieren, die damit an Butlers (1991, 1993, 2001) Subjektverständnis anschließen. Zum anderen wird die Heuristik zur Analyse

diskursiver Praktiken des Differenzierens und Normalisierens (Rabenstein et al. 2020) genutzt. Sie schließt u.a. an die Arbeiten Hirschauers an (2014, 2017; siehe auch Hirschauer/Boll 2017) und erweitert das Verständnis von Subjektivierung in Anschluss an Kuhlmann et al. (2017) insbesondere durch die differenztheoretische Perspektive nach Hirschauer (2014). Beide ausgewählten Heuristiken beruhen auf dem Subjektivierungsverständnis in Anschluss an vor allem Butler (1991, 1993, 2001), wie es in Kapitel 2.2 dargelegt wurde. Diesem schließe ich mich somit an und kann durch die Erweiterungen an u.a. Elias (1984), Proske (2009), Esposito (2002) (siehe Kapitel 2.3) die Herstellung der Subjekte über Differenzierungen in der Zeit fokussieren.

Der Einsatz der heuristischen Fragen erfolgte für die vorliegende Arbeit „je nach Erfordernis, die sich durch das empirische Material ergibt“, wie es Rabenstein et al. (2020, S. 195) vorschlagen. Im Folgenden gehe ich zunächst auf die für jede Rekonstruktion vorgenommene Situationsrahmung ein, um sodann die Differenzierungspraktiken als Ort der Differenzaktualisierung zu beschreiben. Hier spielt die Herstellung von Wissen über Einzelne eine zentrale Rolle, da so Subjekte als bestimmte in zeitlichen Verhältnissen positionierbar werden. Dabei geraten nicht nur die rekursiven Vergewärtigungen von Zeitlichkeit(en) in den Blick, sondern durch den Vergleich unterschiedlicher Praktikenbündel zu unterschiedlichen Zeitpunkten auch variierende Aufsichtungen von Differenzierungen. Im Anschluss bündele ich die heuristischen Fragen als zwei Fragenkomplexe, die besonders relevant für die empirischen Rekonstruktionen waren.

Begonnen werden kann mit der Situationsrahmung, um die jeweilig in Kraft gesetzten Regeln, Normen bzw. Ordnungen der zu untersuchenden diskursiven Praktiken herauszuarbeiten. Kuhlmann et al. (2017) fragen danach, wie welche „Rahmungen/Situationsdefinitionen“ produziert werden (S. 234; vgl. auch Reh/Ricken 2012, S. 44–45). Daran anschließend lässt sich nach den in der Situation produzierten (pädagogischen) Normen, Regeln bzw. Ordnungen fragen (vgl. Kuhlmann et al. 2017, S. 234). Der Fokus dieser Fragen ist es, zu verfolgen, wie in welcher diskursiven Praktik mit welcher Funktion welche Regeln und Normen bzw. welche pädagogische Situation in und mit welchen zeitlichen Bezügen produziert wird, sodass damit für meine Rekonstruktionen eine feine Analyse der sich aktualisierenden pädagogischen Praktik(en) in ihrem zeitlichen Verlauf möglich war.

Die Differenzmarkierung findet innerhalb eines Prozesses des Bezugs, z.B. der Ansprache (vgl. Kuhlmann et al. 2017, S. 234; Reh/Ricken 2012, S. 44–45), auf den „Subjektstatus“ (Butler 2001, S. 16) eines Individuums statt. Die erfolgte Adressierung kann eine Differenzmarkierung beinhalten. Daher frage ich, wie wer mit welcher Differenzmarkierung von wem als wer angesprochen wird und wie im Verlauf „welche Differenzierungen nacheinander aufgerufen und bezeichnet und in welchen Zusammenhang miteinander gesetzt werden“ (Rabenstein et al. 2020, S. 195). Es gerät der Verlauf der Differenzierungen bzw. des „*un/doing differences*“ (Hirschauer 2014, S. 183, kursiv i.O.) als verkettete Praktiken, in denen nacheinander Differenzmarkierungen gesetzt werden, in den Blick. Im Vollzug von Adressierungen

und Readressierungen, d.h. der Reaktionen auf die Adressierungen (vgl. Kuhlmann et al. 2017, Ricken/Reh 2012), werden die Differenzen „weiter prozessiert (Aktualisierung) oder relativiert“ (Rabenstein et al. 2020, S. 195). Dabei wird es möglich, die Aggregatzustände (Hirschauer 2014) zu bestimmen, wie kontingent, d.h. wie fluide/dynamisch bzw. geronnen/statisch die jeweiligen „Formen kultureller Sinn-schichten“ (ebd., S. 187) hervorgebracht werden, was z.B. für die zeitlich sich vollziehenden und langsam sich härtenden (vgl. ebd.; vgl. auch Kalthoff/Dittrich 2016) sehr spezifischen und sich wiederholenden Bezeichnungen von Schüler:innen, die als sich sehr unerwünscht verhaltende adressiert werden, besondere Relevanz erlangt (siehe Kapitel 6.2). Somit stellt sich z.B. die Frage, wie (un-)veränderbar leistungsstark welche:r Schüler:in hervorgebracht wird und wie abgeschlossen oder offen ihre zu antizipierende Entwicklung im Verlauf verketteter Praktiken mit welcher Funktion (welcher Differenz in welchem Aggregatzustand) konstruiert wird (vgl. Rabenstein et al. 2020). In Differenzaktualisierungen wird das Subjekt als ein bestimmtes, differenziertes Subjekt positioniert. Sowohl sprechende wie angesprochene Akteur:innen werden somit im Verlauf zu bestimmten Subjekten, die in einem relationalen und machtvollen Verhältnis zueinanderstehen bzw. positioniert werden (vgl. Kuhlmann et al. 2017, S. 235). Die hervorgebrachten Differenzierungen und Zeitbezüge lassen sich somit nicht nur selbst als soziale Konstruktionen mit Funktionen für den Subjektstatus eines Individuums verstehen, sondern sie produzieren ebenso ein Wissen über Einzelne, das nach Proske (2009) und Esposito (2002) als „Wissensfiktion“ (Proske 2009, S. 807) zu verstehen ist. Zeitliche Bezüge werden in Anschluss an Proske (2009) und Esposito (2002) zu differenzierenden Konstruktionen, welche das Individuum in ihrem Subjektstatus als ein spezifisch zeitlich positioniertes Subjekt hervorbringen, das z.B. in der Vergangenheit – die selektiv hervorgebracht wird – etwas bestimmtes tat, dass nun vor dem Hintergrund der zu erwartenden – selektiv hergestellten – Zukunft in bestimmter Weise gegenwärtig bewertet wird.

Anhand der hervorgebrachten Wissensfiktionen qua Differenzierung und Produktion von Zeitbezügen bzw. deren Funktionen lassen sich sodann Annahmen produzieren, wie z.B. basierend auf der hervorgebrachten Vergangenheit erinnernd welche Spielräume (überhaupt) für wen in Gegenwart und Zukunft als (un-)möglich konstruiert werden, d.h. erwartet werden. Somit wird herausgearbeitet, wie welche Subjektpositionierung hier (nicht) angeboten wird bzw. wie das Angebot, sich zu positionieren, ausgestaltet ist und wie darauf reagiert wird. In Anschluss an Rabenstein et al. (2020) frage ich in Bezug auf diese Spielräume, wie „fest bzw. gesetzt oder als zu verhandeln bzw. veränderbar [diese] produziert werden“ (S. 196), sodass auch „*Ein- und Ausschlüsse*“ (ebd., kursiv i.O.) in Bezug auf z.B. die weitere Entwicklungsfähigkeit einzelner ermöglicht werden. In Anlehnung an Reh/Ricken (2012) frage ich daran anschließend, „[w]elcher Raum [...] bzw. welche Möglichkeiten [...] entstanden [sind], sich zu der Ins-Verhältnis-Setzung noch einmal selbst in ein Verhältnis zu setzen“ (S. 45).

Differenzproduktion kann nach Hirschauer (2014) „als sinnhafte *Selektion* aus einem Set *konkurrierender* Kategorisierungen“ vergegenwärtigt werden (S. 183, kursiv i.O.). Daher verstehe ich Differenzaktualisierung als diskursive Praktik, in der das Hervorbringen von Differenzen eine bestimmte Funktion für eine bestimmte diskursive Praktik haben kann, d.h., dass bestimmte Differenzen für bestimmte diskursive Praktikenformen und die hervorgebrachte Ordnung funktional sein können. Ich fragte daher auch, wie welche ‚Sets‘ von Differenzmarkierungen jeweils für die rekonstruierte diskursive Praktik hervorgebracht werden, wie welche Unterschiede hergestellt und wie diese sodann funktional wofür werden können, sodass Differenzierungspraktiken auch als sich konkurrierend gegenüberstehend und/oder nicht konkurrierend zueinander verstanden werden müssen (siehe z.B. Kapitel 4.3 und 6.2.1). So frage ich, wie und wann welche (nicht-)konkurrierenden, parallelen, sich überlagernden oder verketteten diskursiven Praktiken in welchem Verhältnis zueinanderstehen und gewissermaßen aufgeschichtet werden. Unterschiedliche (Differenzierungs-)Praktiken können somit auf unterschiedliche, konkurrierende Ordnungen, Normen, und Regeln rückverweisen sowie in und mit unterschiedlichen zeitlichen Bezügen produziert werden. Anhand des Zusammenspiels der Differenzaktualisierungen kommen (unterschiedliche) Aufschichtungen von Differenzen in den Blick, welche als bestimmte diskursive Praktiken der Differenzaktualisierung rekonstruiert werden konnten. Anhand der Frage nach ihrer/n Funktion(en) konnten wiederum Hinweise auf die Ordnungen/Rahmungen herausgearbeitet werden. Erste Annahmen über diskursive Effekte, z.B. das Imaginieren von Lehrkräften von mehr oder weniger passenden Schüler:innen (vgl. Rabenstein et al. 2020) wurden möglich, z.B. in Bezug auf die Ergebnisse zu tendenziell sich unerwünscht verhaltenden Schüler:innen qua spezifischer Begrifflichkeiten und somit etikettierender Differenzierungen (siehe Kapitel 6.2).

Mithilfe der genannten Fragen wird es möglich, den temporal-relativen Vollzug von Differenzierungspraktiken nachzuvollziehen und in den Blick zu nehmen, wie und wann dabei welche Differenzen (nicht) hervorgebracht, modifiziert, ruhen gelassen und wieder aktualisiert, ggf. sogar vergessen werden. Im Vergleich von Praktikenbündeln werden unterschiedliche Konjunkturen von Differenzaufschichtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten deutlich. In diesem Verlauf zeigt sich, wie fluide oder fest Differenzierungen in ihren Aggregatzuständen produziert werden und wie sich auch diese (nicht) ändern. Im Verlauf der Differenzierungspraktiken geraten zudem begrenzt verschiebbare Normen, Regeln und Ordnungen in den Blick, die hervorgebracht bzw. auf welche im Sprechen und Tun verwiesen wird, sodass die Spielräume zur Entstehung von Subjektpositionierungen, aber auch ihre Begrenzungen konturiert werden. Teil dieses Geschehens ist auch die Hervorbringung von Zeitlichkeit als In-Verhältnis-Setzung von Zeitlichkeiten zueinander, welche wiederum Bedeutung für die Subjektpositionierungen hat. Die sich im Vollzug verschiebenden Situationsrahmungen bzw. Ordnungen sowie Normen und Regeln skizzieren die (Un-)Möglichkeiten, wie welche Subjekte qua welcher Differenzaktu-

alisierung wie begrenzt entstehen und wie sie in welchem Verhältnis zueinander stehen können. So lässt sich mit einem mikroskopischen Blick rekonstruieren, wie in Differenzierungspraktiken welche Subjektpositionierungen entstehen und wie sich zeigt, wie Subjekte (überhaupt) aufgrund welcher hervorgebrachten (Un-)Möglichkeiten zu wem (haben) werden können oder noch werden könnten. Somit können mithilfe der Reflexion von Zeitbezügen, die innerhalb der diskursiven Praktiken hervorgebracht werden, weitere Aussagen über die Subjektivationsprozesse in Differenzierungspraktiken des Erinnerns und des Erwartens gemacht werden, indem gefragt wird, wie welche Zeitlichkeit(en) überhaupt hervorgebracht und zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden. So lassen sich noch spezifischer Normen von Bildung und Erziehung, ihre Hervorbringung und Modifikation sichtbar machen bzw. es lässt sich in Erfahrung bringen, vor welchem normativen Hintergrund welche In-Verhältnis-Setzung von Subjekten in Differenzierungspraktiken zu Zeitlichkeit(en) überhaupt möglich ist.

Auf zwei Fragenkomplexe auf den Punkt gebracht habe ich Fragen zu einerseits den Aufschichtungen von Differenzierungen in unterrichtlichen Praktiken zu unterschiedlichen Zeitpunkten an das Material gestellt und herausgearbeitet, wie welche Funktionen wie und wann für welche Subjektpositionierungen dabei relevant werden. Andererseits habe ich nach der rekursiven In-Verhältnis-Setzung von Subjektpositionierungen innerhalb dieser Praktiken gefragt, um ihre zeitliche Vergegenwärtigung zu fokussieren. Anders ausgedrückt, leiteten mich die Fragen, wie wann in welchen Differenzierungspraktiken mit welcher Funktion wie welches Wissen über Einzelne im Modus der Erinnerns und Erwartens entsteht und wie sich dann wann welche Subjektpositionierung vollzieht. Somit kann entlang bestimmter Differenzierungspraktiken herausgearbeitet werden, wie welche bestimmten Subjektpositionierungen in zeitlichen Verhältnissen entstehen, die sich je nach Zeitpunkt in ihren Differenzaufschichtungen unterscheiden.

4 ‚Kennenlernen‘ als Praktiken der Differenz- und Wissensproduktion

In diesem Kapitel werden diskursive Praktiken des ‚Kennenlernens‘²⁰ diskutiert, welche als Differenzierungspraktiken untersucht werden, in denen Wissen über einzelne, einander und den Lehrkräften²¹ noch größtenteils unbekanntes Schüler:innen, hergestellt wird. So werden Schüler:innen zu bestimmten Schüler:innen positioniert, die z.B. bestimmte Hobbys oder Vorlieben haben. Auf diese Weise wird

²⁰ Drope/Rabenstein (2021) haben bereits für die Klasse als Ganzes herausgestellt, dass es in ‚Kennenlernpraktiken‘ von neu entstehenden Klassen u.a. darum geht, die gegenseitige Ansprechbarkeit als bestimmte Schüler:innen herzustellen. Zudem sollen sie lernen, wie Abläufe entsprechend der Klassen- und/oder Schulregeln zu vollziehen sind; dafür würden sie verantwortlich gemacht (vgl. ebd., S. 321). Demgegenüber ist Kern der folgenden Beobachtungen, wie sich dies für die Subjektpositionierungen einzelner Schüler:innen zeigen lässt. Dabei wird insgesamt wiederholt der Blick auf die ganze Klasse eingenommen, da sich Subjektpositionierungen Einzelner nur *als* Verhältnis zur Klasse sinnvoll bestimmen lassen, da diese als „Selbst-Anderen-Verhältnisse“ (Rabenstein et al. 2018, S. 192) verstanden werden.

²¹ In den Rekonstruktionen des ethnographischen Materials werden die Herstellungen von ‚Schüler:in‘ bzw. ‚Lehrkraft‘ zu sein nicht gezielt differenztheoretisch reflektierend fokussiert, sondern als Konstrukte vorausgesetzt, die durch Ethnograph und Autor dieser Studie hervorgebracht werden (siehe Kapitel 3.3.1).

Wissen über Einzelne produziert, an das später in Form von Erwartungen und Erinnerungen – wie gezeigt wird – machtvoll angeschlossen werden kann.²² Zunächst werden diese Ergebnisse an ‚Kennenlernspielen‘ mit zwei fünften Klassen gezeigt (siehe Kapitel 4.1²³), in welchen einzelnen Schüler:innen qua Differenzierung bestimmte Funktionen für die entstehende unterrichtliche Ordnung in den neuen Klassen zugeschrieben werden, die zentral für das soziale Miteinander der Klassen gemacht werden. Insbesondere zeigt sich, dass diese Differenzierungen Wissen über Einzelne hervorbringen, das erinnerbar sein wird. Sodann wird gezeigt, wie in weiteren ‚Kennenlernpraktiken‘ (siehe Kapitel 4.2) Schüler:innen über ihre persönlichen Interessen und Hobbys hinaus bzgl. ihres Wissens und Könnens bzw. bzgl. ihrer Fähigkeiten befragt werden.²⁴ Dabei wird erneut Wissen über einzelne Schüler:innen hervorgebracht, zu dem diese zu einem späteren Zeitpunkt erinnernd in ein Verhältnis gesetzt werden können, was eine Praktik des Abgleichs von Erwartungen darstellt. Entlang der hervorgebrachten Erwartungen wird eine unterrichtliche Ordnung hergestellt, in welcher Schüler:innen den Erwartungen zu entsprechen haben. In manchen Praktiken des ‚Kennenlernens‘ zeigt sich aber auch, dass die Subjektpositionierung, d.h. einander als bestimmte Schüler:innen oder Lehrkräfte zu positionieren, ein umkämpftes Geschehen ist (siehe Kapitel 4.3). Die Produktion von Wissen über Einzelne zeigt sich hier als widerstreitende Auseinandersetzung darüber, wie und zu wem jemand positioniert werden kann. Gleichermäßen zeigen diese Beobachtungen und deren Rekonstruktionen, dass Erinnerungen und Erwartungen in prekärer Konstruktion destabilisierende Effekte haben können. Die entstehenden Irritationen und krisenhaften Momente verweisen auf die Notwendigkeit von vermeintlich (wiederholt) stabilisierenden Möglichkeiten, einander als Bestimmte anzusprechen, was als zentrales Merkmal einer machtvollen Subjektpositionierung in der aktualisierten unterrichtlichen Ordnung festgehalten werden kann. Abschließend werden die Erkenntnisse des Kapitels in einem ersten Zwischenfazit zusammengefasst (siehe Kapitel 4.4).

4.1 Orientierung für die neue Umgebung: Die Produktion von Erinnerungen

Im Folgenden fokussiere ich Praktiken des ‚Kennenlernens‘ in neuen fünften Klassen im Rahmen von ‚Kennenlernspielen‘ und u.a. der Vergabe von persönlichen

²² Auch Drope/Rabenstein (2021) verweisen darauf, dass an das in der neuen Klasse hergestellte Wissen durch Lehrkräfte und Schüler:innen „potentiell als Ressource für Belange aller Art angeknüpft werden“ könne (S. 326).

²³ In diesem Unterkapitel wird u. a. gezeigt, dass Einzelne zu als Bestimmte ansprechbare gemacht werden (vgl. auch die Ergebnisse von Drope/Rabenstein 2021, S. 322).

²⁴ Drope/Rabenstein (2021) stellen ebenso als zentral heraus, dass Schüler:innen darum gebeten werden, etwas über sich mitzuteilen und dass die anderen dabei zuzuhören haben (vgl. S. 322).

Namensschildern. Hier wird u.a. deutlich, dass noch wenig über die neuen Schüler:innen erinnert werden kann und dass Wissen über sie zur Funktionalisierung der Schüler:innen für die unterrichtliche Ordnung hervorgebracht wird. So wird ein zukünftiges Erinnern erst möglich.²⁵

Nach der Willkommensveranstaltung der Schüler:innen der neuen fünften Klassen in der Aula geben die Schüler:innen einer fünften Klasse mit ihren beiden Klassenlehrern und mir als begleitendem Ethnographen in ihren Klassenraum. Die Schüler:innen, die Lehrkräfte und ich setzen uns an mehrere zu einem Rechteck angeordnete und den ganzen Raum umfassende Tische. Somit, aufgrund der Sitzposition hinter den Tischen, können sowohl Schüler:innen, Lehrkräfte, als auch ich einander ansehen; alle können sich gegenseitig wahrnehmen. Nachdem einer der beiden Klassenlehrer, Herr Eisele,²⁶ die Schüler:innen in ihrem neuen Klassenraum begrüßt hat, beginnt er, mit ihnen ein Spiel zu spielen. Das Spiel entfaltet sich als ein sich vollziehendes Praktikenbündel aus verbalen Erklärungen von Herrn Eisele und ihrer körperlichen, aber teils non-verbalen, Demonstration. Kern des Spiels sind – wie sich erst noch im Verlauf der Praktiken herausstellt – mehr oder weniger persönliche Fragen, die z.B. mit „Wer mag...“ oder „Wer wohnt...“ beginnen und auf persönliche Angaben, Vorlieben oder Hobbys abzielen. Die Schüler:innen sollen sodann – insofern sie z.B. etwas Bestimmtes mögen oder an einem bestimmten Ort wohnen, aufstehen. Treffe das Gefragte nicht auf die Schüler:innen zu, sollen sie sitzen bleiben. Er stellt die Frage, wer heute Morgen zum Frühstück Honig gegessen habe. Auf wen diese Frage zutrefte, der oder die müsse aufstehen, erklärt er. Niemand steht auf. Herr Eisele steht dann selber auf. Weiterhin steht niemand sonst auf. Er sagt: „ah also nur ich“. Dann setzt er sich wieder.

In diesem Spiel werden zwei Möglichkeiten zur Handlung der Schüler:innen in Aussicht gestellt. Das Aufstehen bedeutet eine Selbstzuordnung zu solchen, die am Morgen Honig gegessen haben. Das Sitzenbleiben bedeutet im Umkehrschluss, dass man keinen Honig am Morgen gegessen hat. Es gibt keine Möglichkeit, sich der Kommunikation bzgl. dieser Frage zu entziehen, ein Aufstehen bedeutet eine Zuordnung, das Sitzenbleiben bedeutet die Nicht-Zuordnung zu den Honigessenden. Auch wenn man Honig gegessen hat und nicht aufsteht oder wenn man einfach sitzen bleibt, weil man keine Antwort geben möchte, würde man sich als jemand zeigen, der keinen Honig gegessen hat. Folglich gibt es keine Möglichkeit, sich der Anforderung, sich der Gruppe derjenigen, die am Morgen Honig gegessen haben,

²⁵ Die in den Kapiteln 4, 5 und 6 diskutierten Beobachtungen entstammen aus den ethnographischen Beobachtungsprotokollen, ethnographischen Interviews, Memos und Notizen des Ethnographen. Sie werden im Fließtext eingerückt und kursiv dargestellt. Das ethnographische Material entstand in einem Forschungsprojekt, das gemeinsam mit Kerstin Rabenstein und Tilman Drope durchgeführt wurde. Zwischen August 2018 und Juli 2020 erfolgten Beobachtungen und erste Bearbeitungen des Materials. Aufgrund des in Kapitel 3 beschriebenen dynamischen ethnographischen Prozesses wird auf eine linear-chronologische und datierte Markierung der einzelnen Abschnitte so wie eine explizite Markierung als Gesamtschul- oder Gymnasialklasse verzichtet.

²⁶ Alle verwendeten Namen oder geographischen Bezeichnungen stellen Anonymisierungen dar.

zuzuordnen oder nicht, zu entziehen. Sowohl das Aufstehen als auch das Sitzenbleiben sind bereits semantisch besetzt. Enthaltungen sind im Spiel nicht vorgesehen. Ob aber wirklich ‚nur‘ Herr Eisele Honig gegessen hat, kann man also gar nicht wissen, denn es lässt sich nicht in Erfahrung bringen, ob jemand die Wahrheit ‚sagt‘. Durch das Aufstehen oder Sitzenbleiben vollzieht sich eine entsprechend konnotierte bzw. semantisch besetzte Handlung (Zuordnung oder Nicht-Zuordnung zu einer Gruppe). Wenn jemand aufsteht und sich so als Bestimmte:r zeigt oder dies nicht tut, sagt das nichts darüber aus, ob man am Morgen Honig gegessen habe. Trotzdem wird das Spiel so konstituiert – auch verstärkt durch Herrn Eiseles Aussage, er habe Honig gegessen – dass entsprechendes Aufstehen oder Sitzenbleiben als legitime Bestätigung von (Nicht-)Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die ggf. am Morgen Honig gegessen hat oder nicht, gilt. Das Nicht-Aufstehen könnte auch bedeuten, dass manche Schüler:innen einfach noch nicht wissen, was zu tun ist.

Die Vorstellung und Verbalisierung, dass nur Herr Eisele Honig gegessen habe, hat einen demonstrativen Charakter für das Spiel, das sich wie folgt fortsetzt:

Als nächstes fragt er, wer Fußball möge. Fünf Schüler stehen auf. Herr Eisele sagt: „Ah, da wisst ihr ja gleich, mit wem ihr in der Pause Fußballspielen könnt!“ Manche der Schüler setzen sich wieder. Den anderen sagt Herr Eisele, dass sie sich nun setzen könnten.

Herr Eisele macht das Fußballspielen wichtig und stellt nun die Möglichkeit in Aussicht, sich als jemand zu zeigen, der:die Fußballspielen mag oder nicht. Fußball ist eine sportliche Aktivität, die z.B. im Sportunterricht oder in der Pause gespielt werden kann, sie kann aber auch in der Freizeit verortet werden. Entlang der Differenz des Mögens von Fußball werden nun die sich erhebenden Schüler zu solchen, die Fußball mögen. Diese für alle öffentliche Zuordnung beinhaltet einen Informationsgehalt über Präferenzen der Schüler:innen. Der kommentierende Satz, dass man dann ja wisse, mit wem man in der Pause Fußball spielen könne, macht das Fußballspielen zu einer Pausenaktivität, zu der die Schüler, die aufstehen, sich gemeinsam zusammenfinden könnten. Somit ergänzt es die Differenz ‚Fußball mögen/nicht mögen‘ um die Differenz ‚gemeinsam etwas tun/nicht tun können‘. Die Schüler, die aufgestanden sind, werden zu potentiellen Mitspielern für ein Fußballspiel in der Pause gemacht. Die anderen Schüler:innen werden zu solchen gemacht, die voraussichtlich nicht Fußball spielen werden. Hiermit werden also erste Erwartungen an Möglichkeiten eines zukünftigen gemeinsamen Fußballspiels bzw. einer Pausengestaltung bestimmter Schüler hergestellt. Dass Herr Eisele einigen Schülern sagt, dass sie sich wieder setzen können, produziert die Annahme, dass hier die Spielregeln praktisch eingeübt werden und bei Bedarf verbal nachjustiert werden muss. Die Spielregeln müssen erst praktisch ‚inkorporiert‘ werden.

Auffällig ist an dieser Praktik zudem, dass nicht nach den Namen der Schüler:innen gefragt wird, es gibt z.B. auch noch keine Namensschilder auf dem Tisch. Es wurde auch nicht die Anforderung gestellt, dass man sich mit Namen vorstellt, wenn man sich als Fußballmögende:r zeigt. Maximal kann man sich als Schüler:in nun also die Gesichter oder die Kleidung der jeweiligen merken, die aufgestanden

sind oder nicht, um sich zu erinnern, mit wem man z.B. in der Pause (nicht) Fußball spielen kann. In jedem Fall kann dieses Wissen über die Schüler:innen auch als Wissen verstanden werden, dass die Lehrkräfte nutzen können, um z.B. Schüler:innen etwas Gewisses gemeinsam tun zu lassen. Gemeinsam Fußballspielen zu können, erhält demzufolge eine Funktion für die Pausengestaltung und kann Handlungsanforderungen an Lehrkräfte entlasten, insofern sich diese verantwortlich für die ersten Pausenaktivitäten der Schüler:innen fühlen. Das sukzessive entstehende Wissen über Einzelne verändert somit auch die Möglichkeiten des Zugriffs bzw. der Regulierung der Schüler:innen. Anders gesagt, ermöglicht dieses Wissen die Regulierung zuallererst. Das Spiel setzt sich mit weiteren Fragen fort. Die beiden Klassenlehrer wechseln sich nun ab. Nun ist Herr Kamin an der Reihe, zu fragen:

„Wer wohnt in Sonnenhausen?“ Einige Schüler:innen stehen auf. „Ah, da könnt ihr ja sogar mit mehreren zusammen nach Hause gehen! Toll!“ Sie setzen sich wieder.

Die Differenz ‚in Sonnenhausen (nicht) zu wohnen‘ macht die Schüler:innen, die sich dieser zuordnen, zu solchen, die an einem bestimmten Ort wohnen. Dieser Zuordnung folgt eine Schlussfolgerung des Lehrers, der sie als Gruppe anspricht, die zusammen etwas tun können, nämlich nach der Schule gemeinsam nach Hause zu gehen oder morgens zur Schule zu gehen. Somit wird auch hier eine unmittelbare Funktion für die kommenden Tage produziert. Auf dem Schulweg ist man somit nicht allein, wird unterhalten, kann sich austauschen und erhält Orientierung durch andere für das sichere Erreichen der Schule oder des Zuhauses. Auch hier wird die Differenz ‚in Sonnenhausen zu wohnen‘ funktionalisiert, indem die Differenz ‚gemeinsam etwas (nicht) tun zu können‘ auf diese aufgeschichtet wird.

Es ist also für die Schüler:innen möglich, sich zu der genannten Differenz, einer Vorliebe oder Eigenschaft, zuzuordnen oder nicht. Im Verlauf des Spiels werden die Schüler:innen somit für alle bzgl. unterschiedlicher Interessen, Eigenschaften oder Präferenzen als bestimmte Schüler:innen ansprechbar, da sie sich selbst den von den Lehrkräften angebotenen Differenzen zuordnen oder eben nicht. Sobald sich manche Schüler:innen zu einer bestimmten Differenz zuordnen – z.B. wenn sie aufstehen, da sie Fußball mögen – produzieren sie einen Unterschied zu denen, die sich nicht als solche zeigen, die Fußball mögen. Wer sitzen bleibt, produziert ebenso einen Unterschied zu denen, die aufstehen.

Demnach wird erneut deutlich, dass hier niemand eine (Nicht-)Zuordnung als zur genannten Differenz (nicht-)zugehörig umgehen kann; außer man macht etwas anderes, als aufzustehen oder sitzenzubleiben. Infolgedessen würde sich auch ein:e nicht (mehr) am Spiel teilnehmende:r Schüler:in als nicht der genannten Differenz zugehörige:r Schüler:in zeigen; da er:sie sitzen bliebe, würde er:sie als jemand gelten, der:die nicht dazugehört. Nicht mitzuspielen ist damit gewissermaßen unmöglich. Es scheint aber auch nicht vorstellbar, dass jemand z.B. aufsteht und weggeht: In dieser Praktik wäre aber ein Aufstehen enthalten, was eine Zuordnung zur genann-

ten Differenz bedeuten würde. Das Verlassen des Kreises erscheint jedoch undenkbar, wenn es sich nicht z.B. um ein als legitim wahrgenommenen Grund, z.B. das Aufsuchen der Toiletten, handelt.

Es zeigt sich, dass die neuen – gewissermaßen – noch ‚unmarkierten‘ Schüler:innen, über die man noch nichts oder nur wenig weiß, und insofern in Bezug auf sie nichts erinnern kann, hier langsam qua einer Praktik des differenzierenden Fragens über ihre Vorlieben und Präferenzen zu Bestimmten gemacht werden, die sie zunächst einmal in der Schule bzw. im Unterricht und in der Klasse sein und werden könnten. Neue und sich zum Teil noch nicht gegenseitig ‚Kennende‘ werden hier qua Produktion von Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu potentiell funktional miteinander Kooperierenden gemacht. Folgendermaßen geht es weiter:

„Wer hat denn schon Freunde hier in dieser Klasse?“ Wieder stehen einige Schüler:innen auf, „Ah, na dann seid ihr ja auch gleich in der ersten Pause nicht allein!“

Bereits Freund:innen in der Klasse zu haben, setzt voraus, dass sich manche nicht nur schon kennen, sondern auch bereits befreundet sind. Sie kennen einander schon, sind erste vertraute Kontaktmöglichkeiten an der neuen Schule und geben Orientierung in der neuen Umgebung. Die Funktionalisierung erfolgt über die Differenz des ‚gemeinsam die Pause Verbringens‘. In der ersten Pause nicht allein zu sein, wird somit zu einem sinnvollen und erstrebenswerten Zustand erhoben. In der Pause nicht allein sein zu müssen, wird also zu einem Vorteil gemacht. Dabei wird vor allem die Prämisse des Kollektivs stark gemacht, sodass ggf. ein möglicher Wunsch, allein sein zu wollen, nicht in den Blick gerät. Zudem wird nicht nahegelegt, dass man auch Freund:innen oder Bekannte/Geschwister in anderen Klassen haben und diese in der Pause treffen könnte. Das spontane ‚Kennenlernen‘ von Neuen in der Pause rückt auch nicht in den Blick. Zudem wird durch die Hervorhebung, dass manche schon befreundet sind, der Fokus von denen, die ggf. keine Freund:innen haben, weggeschoben. Werden sie allein in der Pause sein oder jemanden ‚kennenlernen‘? Es wird nicht gefragt, wer noch keine Freund:innen hat und z.B. angeboten, diese Schüler:innen entsprechend ‚unterzubringen‘ oder einander zu vermitteln. Die Fragen gehen weiter:

„Wer hat denn einen Bruder oder eine Schwester an dieser Schule?“; ein paar Schüler:innen stehen auf: „Na, dann wisst ihr aber schon gut Bescheid!“

Es geht nicht darum, Einzelkinder ausfindig zu machen oder wer Geschwister habe, sondern, es werden Schüler:innen gesucht, die bereits Geschwister an *dieser* Schule hätten. Die Schüler:innen, die aufstehen, könnten Geschwister in Parallel- oder höheren Klassen haben. In der Readressierung des Lehrers, dass sie dann schon gut Bescheid wüssten, werden sie hier – anders als zuvor, als sie wiederholt zu solchen wurden, die etwas gemeinsam tun könnten – zu solchen, die bereits ein spezifisches Wissen hätten. Sie werden zu Kundigen, die bereits Bescheid über die neue Schule wissen, da ihre Geschwister ihnen von der Schule erzählt haben müssten. Die Schüler:innen werden zu solchen gemacht, die sich in der Zukunft bereits gut orientieren

könnten, da sie mehr Wissen als andere über die neue Umgebung mitbrächten. Gewissermaßen werden sie zu solchen, von denen man erwarten kann, dass sie den anderen in bestimmten Dingen etwas voraus haben, aber somit auch zu solchen, die man fragen kann, wenn man Hilfe benötigt.

Das Spiel setzt sich weiter fort. Mehrere Minuten später – die Lehrkräfte haben bereits sehr viele unterschiedliche Fragen gestellt und die Schüler:innen haben sich alle dazu verhalten – beginnt eine zweite Phase des Spiels, die an die zuvor bemerkte Leerstelle bzgl. der Namen anschließt. Herr Eisele liest nun die Namen der Schüler:innen in alphabetischer Reihenfolge vor und die genannten müssen jeweils aufstehen, sodass die Schüler:innen sich nun ihren Namen zuordnen müssen. Dabei wird gefragt, wer von den anderen etwas über den:die stehende:n Schüler:in wisse bzw. sich aus der ersten Phase des Spiels daran erinnere, was auf wen zutreffe, bspw.:

„Alina, wer weiß was über Alina? Was haben wir eben erfahren?“

Das Wissen, das zuvor über die Schüler:innen produziert wurde, soll nun nach Aufrufung des Namens reproduziert, erinnert werden. Ein erstes Erinnern wird hier angeleitet, das nun die:den stehende:n Schüler:in wiederholt zu jemand ganz Bestimmten macht und das neue Wissen über Einzelne für die Orientierung in der Schule auch anhand eines Namens aktualisiert und festigt. So wird nun das Wissen, wer z.B. mit wem in der Pause Fußball spielen kann oder wer mit wem den Schulweg gemeinsam gehen kann, erinnert, ja reproduziert und dann qua Relation zum Namen individualisiert. Es werden wiederholt Erwartungen produziert, wer mit wem etwas gemeinsam z.B. in der Pause tun könnte, ohne spezifische Verabredungen zu treffen, aber es wird potentiell angeregt, ‚gemeinsam etwas zu tun‘.

Dass mich diese Praktiken als Ethnograph zu Anfang nicht in besonderer Weise überrascht haben, mag ein Zeichen für die klare und eindeutige Funktionalität dieser Wissensreproduktion qua erinnelter Differenzen in der neuen Umgebung sein bzw. könnte somit als besonders zentraler und normalisierter Prozess verstanden werden, der Teil von ‚Kennenlernpraktiken‘ ist. Als Ethnograph ist mir die Besonderheit, insbesondere in Bezug auf den Aspekt der Erinnerung, dieser normalisierten Praktik erst hinterher aufgefallen. Das knappe bekannte Wissen über die Schüler:innen muss für eine Ansprache einzelner als Bestimmte wiederholt hervorgebracht werden (vgl. auch Drope/Rabenstein 2021), damit diese sich besser orientieren können. Zudem muss es als Wissen stabilisiert werden, sodass man hier von einer Herstellung einer ‚Wissensfiktion‘ (Proske 2009, S. 807) sprechen kann. Durch die Wiederholung des Wissens, also der Differenzen, bspw. wer was mag oder wo wohnt, werden die Schüler:innen wiederholt zu bestimmten Subjekten gemacht und ansprechbar als solche. Auffällig wird diese Praktik aber besonders, als jemand offenbar nicht erinnern kann, was zuvor über jemanden gesagt wurde. Die Normalitätsvorstellung, dass alle sich an das zuvor gesagte erinnern können und etwas in Bezug auf eine:n Schüler:in berichten können, wird irritiert:

Bei manchen Schüler:innen fällt den anderen offenbar nichts ein. Dann fragen Herr Eisele oder Herr Kamin selbst bei den stehenden Schüler:innen nach oder raten und weichen dabei auch manchmal von den vorherigen Fragen ab. Die stehenden Schüler:innen werden nun in anderem Modus befragt: „Wen kennst du denn von früher?“, „Hast du einen Bruder?“. Zudem werden die anderen gefragt, ob man etwas über sie wisse: „Was macht sie wohl gern?“

Wenn das Erinnern an den ersten Teil des Spiels nicht mehr möglich ist, wird mit dem Fragen, ob man z.B. einen Bruder habe oder eine:n andere:n Schüler:in ggf. von früher – aus der Grundschule – kenne, gewissermaßen ein Erinnern angeregt, weil man z.B. aus dem Spiel vergessen hat, was jemand gern tut oder man noch nichts zu jemandem weiß. Die:der Schüler:in (der:die gerade steht) wird nun auch dazu angehalten, sich als jemand zu zeigen, der:die schon andere aus der Klasse kennt, bzw. dazu befragt. Die Funktion, Orientierung qua vertrauter Kontakte im Unbekannten zu schaffen, steht hier im Vordergrund und scheint wichtig zu sein. Fragen, ob jemand einen Bruder habe, oder Fragen an die anderen Schüler:innen, die sich entweder (an die Fragerunde zuvor) erinnern sollen oder imaginieren sollen, was jemand gern tue, regen an, die Schüler:innen selbst über sich zum Sprechen zu bringen oder andere über sie zum Sprechen zu bringen. Subjekte werden hier durch Erinnerung aktualisiert oder auch durch Imagination, falls keine Erinnerung möglich ist. Zum Teil werden Erwartungen an die Schüler:innen produziert, z.B. auf Basis der hervorgebrachten Erinnerung des ersten Teils des Spiels von zuvor. Noch können Lehrkräfte und die Schüler:innen über die neuen Schüler:innen wenig bzw. nichts selbst erinnern; sie sind darauf angewiesen, die Erinnerungen bzw. das Wissen von den Schüler:innen über sich und andere mithilfe des Nachfragens freizulegen, was sich als umfangreiche Befragung herausstellt.²⁷

Ein Schüler wird gefragt: „Was macht dich denn aus?“

Die Frage – was den Schüler denn ausmache – ist gewissermaßen paradox, da es unmöglich ist, alles aufzuzählen, was ihn ausmache und eine einzige, kurze Antwort sicherlich schwer eine umfassende Erklärung umfassen würde. Jedoch wird damit die Vorstellung hergestellt, dass es darauf eine kurze Antwort geben kann, d.h., dass Einzelne ein paar wenige Dinge ausmachen, die man entsprechend kurz benennen kann. Der Ethnograph konnte sich hier nicht mehr an die Antwort des Schülers erinnern, allerdings steckt der interessante Kern dieser Frage nicht in der Antwort, sondern in der Frage selbst. So wird hier ein Schüler darum gebeten, sich zu offenbaren, was ihn ausmache. Diese Frage lässt sich so verstehen, dass nach seinen Grundfesten, seiner Fundierung für seine Existenz gefragt wird, anders als nach z.B. einer Vorliebe oder einem Interesse. In der Frage (so wie in den vorherigen) ist bereits die mögliche Fehlinterpretation (vgl. Idel et al. 2017, S. 142) angelegt, dass

²⁷ Vgl. auch Drope/Rabenstein 2021: Die Autor:innen stellen ebenso heraus, dass Schüler:innen darum gebeten werden, etwas über sich mitzuteilen und dass die anderen dabei zuzuhören haben (vgl. S. 322).

Schüler:innen mit einer (einzigen) Information über sich selbst als different markiert werden könnten, wer sie seien, wie sie seien und dass dies die:den Schüler:in ‚ausmache‘ und das ggf. auch so bleibe (vgl. Foucault 1981, S. 30; siehe auch die Einleitung dieser Studie). Es wird eine Vorstellung produziert, nach der Schüler:innen ganz bestimmte sein könnten und diese potentielle Markierung wird für das einander ‚Kennenlernen‘ funktionalisiert. Dabei beinhaltet diese Markierung eine Stabilisierungstendenz, qua welcher einzelne wiederholt als Bestimmte angesprochen werden können. So wird hier – konträr zu Butlers Aussage – eine Illusion produziert, dass sich Subjekte fixieren bzw. „an ihrem Platz“ (Butler 1991, S. 62) festhalten ließen, was funktional für die Orientierung in einer neuen Umgebung mit neuen Menschen gemacht wird. Die Funktion des ‚Kennenlernspiels‘ und vor allem dieser letzten Fragen kann dahingehend verstanden werden, dass es die eigentliche Funktion des Spiels sein muss, eine performativ produzierte vermeintlich stabile Orientierung und Ansprechbarkeit hervorzubringen. Anders gesagt, kann diese Ansprechbarkeit als Vorbedingung für eine Regulierung der Schüler:innen verstanden werden; die sogenannten ‚Kennenlernpraktiken‘ werden also als funktionale Machtpraktiken zur Ermöglichung von Zugriff auf die Schüler:innen nutzbar. Dies lässt sich wiederum mit Proskes (2009) Überlegungen zur „Wissensfiktion“ (S. 807) auf den Punkt bringen, denn es werden Wissensfiktionen über Einzelne hergestellt, die für die spätere Regulation ‚stabil‘ erinnert werden können.

Dieses Beispiel hat gezeigt, dass vielfache – aber bestimmte – Differenzen als Wissen über einzelne hervorgebracht werden, die allesamt etwas mit persönlichen Präferenzen oder Eigenschaften (Honig essen, an einem bestimmten Ort wohnen) und schulisch relevantem Wissen (z.B. von einem Geschwisterkind Informationen über die Schule zu haben) zu tun haben oder die erst noch funktional für die Bewältigung der ersten Schultage in einer neuen Umgebung mit neuen Mitschüler:innen werden können (basierend auf gemeinsamen Interessen, etwas Gemeinsames in der Schule tun zu können). Die hervorgebrachten Differenzen scheinen u.a. durch die Kollektivierung (mehrere Schüler:innen mögen Fußball) die Schüler:innen für potentielle gemeinsame Aktivitäten in und an der Schule funktional zu orientieren. Neue und sich nicht gegenseitig ‚Kennende‘ werden anhand von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die hier produziert werden, ggf. zu potentiellen Anderen, die potentielle funktionale Kooperierende sind oder noch werden können. Somit werden Schüler:innen zudem zu bestimmten Schüler:innen mit einem bestimmten Vorwissen gemacht (z.B. ältere Geschwister an der Schule und daher mehr Wissen haben), das vor Ort ggf. hilfreich bei der ersten Orientierung eingesetzt werden kann. Diese Schüler:innen werden somit als Helfende ansprechbar. Sie lernen sich gegenseitig als solche kennen, die sich ggf. in der neuen Umgebung um Rat fragen können, mit denen sie den Schulweg und die Pausen verbringen können. Ihre Beziehungen werden von ‚Anfang‘ an als solche imaginiert und erwartet, die funktional füreinander sind. Da diese Funktionalität nicht qua ‚eigener‘ Erinnerung über die Schüler:innen durch die Lehrkräfte hergestellt werden kann, müssen diese die Schüler:innen erst durchs Nachfragen dazu bringen bzw. ihnen ermöglichen,

sich zu spezifisch Ansprechbaren zu machen. Die Unsicherheit bzw. Instabilität der neuen Situation scheint somit durch erste Orientierungen qua Differenzproduktion bearbeitet, ja gewissermaßen zeigen sich Stabilisierungstendenzen sozialer Praxis entgegen der Unberechenbarkeit sozialer Praxis durch die Produktion von Einzelnen als bestimmte Ansprechbare. Die Herstellung von einzelnen Schüler:innen als bestimmte Schüler:innen, die man als solche adressieren kann, sowie die Differenzierungen bzw. die Formen von Wissen, d.h. Wissen über eigene Vorlieben, Interessen oder Hobbys, die dabei hervorgebracht werden, zeigen sich demzufolge als Befunde, die jenen von Drope/Rabenstein (2021) ähneln. Drope/Rabenstein (2021) untersuchen diese Praktiken des ‚Kennenlernens‘ mit Bezug zur Klasse als Ganzes hier als Praktiken, in welchen von Schüler:innen eingefordert wird, über sich selbst Auskunft zu geben und zugleich dies vor den anderen zu tun, sodass alle diesen Auskünften über Einzelne zuhören können (vgl. ebd., S. 322). Somit würden einzelne Schüler:innen gewissermaßen als spezifische Schüler:innen sichtbar und somit in bestimmter Weise ansprechbar (vgl. ebd., S. 322).

Die sozial konstruierte Ansprechbarkeit Einzelner als Bestimmte, über die man etwas erinnert, hat zudem die Funktion, dass sowohl Lehrkräfte, als auch Schüler:innen den ‚Anfang‘ der neuen Klasse zunehmend orientierter durchlaufen können. Eine spezifische Ansprechbarkeit muss offenbar produziert werden, da sonst keine wiederholte Ansprechbarkeit, kein Wiedererkennen, keine Orientierung, kein Erinnern und somit auch kein Zugriff i.S.e. Regulation der Mitglieder der Klasse möglich wird. Die neuen unterrichtlichen Abläufe, so könnte vermutet werden, können so dank als stabil imaginiertes Subjektpositionierungen und verbesserter Orientierung erleichtert, stabilisiert, werden. Daneben werden durch die hervorgebrachten Differenzierungen und Subjektpositionierungen vielfache Erwartungen von Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Relationen bzw. des miteinander Interagierens von neuen Schüler:innen miteinander produziert.

Qua Differenzierungen werden demzufolge Schüler:innen von anderen Schüler:innen unterschieden, d.h. Differenzen und Wissen werden im Verlauf der beobachteten Praktiken hergestellt. Diese Differenzierungen machen die Schüler:innen dann zu bestimmten mit bestimmten Funktionen für die schulische bzw. unterrichtliche Ordnung, also für den Schul- und Unterrichtsalltag. Dies möchte ich vertiefend anhand von ‚Kennenlernpraktiken‘ am ersten Schultag einer anderen Klasse zeigen. Die spezifische Ansprechbarkeit Einzelner spielt auch zu ‚Anfang‘ dieser neuen Schulklasse eine zentrale Rolle bei der Subjektpositionierung.

Auch in diesem Beispiel befinden sich die Schüler:innen zum ersten Mal gemeinsam mit ihren Klassenlehrkräften in ihrem Klassenraum:

Die Tische sind an die Wände bzw. Fenster geschoben und die Stühle sind vor den Tischen platziert worden, sodass ein Stuhlkreis entstand, der den gesamten Raum umfasst. Frau Wagner sitzt zusammen mit Herrn Specht und den Schüler:innen sowie den beiden anwesenden Ethnologen im Stuhlkreis. Da ich nur zwei Plätze von ihr entfernt mit im Kreis sitze, kann ich gut sehen, was sie tut. Sie geht die Klassenliste durch, wobei sie die Namen

der Schüler:innen alphabetisch laut vorliest. Die Schüler:innen müssen dann aufstehen, nach vorn kommen und sich ein Namensschild von ihr abholen und zu ihrem Platz zurückgeben. Später soll das Namensschild auf die Tische gestellt werden, an denen die Schüler:innen sitzen werden. Frau Wagner beschriftet das Namensschild, während die Schüler:innen von ihrem Platz auf dem Weg zu ihr sind. In mehreren Fällen fragt sie nach der richtigen Aussprache der Namen oder erkundigt sich, welchen Rufnamen (z.B. bei Schüler:innen mit zwei oder drei Vornamen) sie nutzen sollte. Georg z.B. heißt Georg André und da es noch einen anderen André in der Klasse gebe, bittet Frau Wagner Georg, ihn bei seinem ersten Namen nennen zu dürfen, eine Bitte, der dieser zustimmt.

Die Funktion von Namen der Schüler:innen ist hier also ihre Unterscheid- und Ansprechbarkeit. Bedeutend an dieser Praktik der Namensschildvergabe ist also, dass hier die Namen primär eine Funktion für den Unterricht erfüllen. Somit werden Einzelne – zum Großteil noch Unbekannte – zu Ansprechbaren, die als bestimmte angesprochen werden (müssen). Somit können sich Lehrkräfte und andere Schüler:innen orientieren. Die Namensschilder werden zu einer Erinnerungsstütze, bis man alle Namen kennt. Die Praktik macht es Frau Wagner möglich, die Vergabe und vor allem das Zustandekommen der Namensschilder gewissermaßen zu kontrollieren, was später die Unterscheidung von z.B. Schüler:innen mit ähnlichen Namen erleichtert. Mit den Nachfragen kann sie spezifizieren, wie Einzelne am besten anzusprechen sind: So können einzelne Schüler:innen schnell als bestimmte angesprochen und (auf)gerufen werden. Durch die wiederholt produzierbaren Namen werden Verwechslungen unwahrscheinlicher gemacht und die zukünftige Ansprache einzelner unter vielen wird gewissermaßen abgesichert.

Den Schüler:innen mit mehreren Vornamen gegenüber sagt sie, dass diese ja nicht mit drei Namen angesprochen werden wollten, daher benötige man einen einzigen Rufnamen. Es scheint aber so, dass der Wunsch der Schüler:innen hier nicht so zentral ist, wie von ihr imaginiert.

Stattdessen erscheint hier die Vereinfachung oder Verkürzung als zentrale Funktion für die unterrichtliche Ordnung als Ordnung, in der die Praktik situiert ist. Persönliche Vorlieben oder Hobbys werden aktuell nicht erfragt und werden (noch) nicht relevant für die unterrichtliche Ordnung. Die Schüler:innen werden also aufgerufen, wobei die Praktik in etwa so wie oben beschrieben vollzogen wird. Dies ist z.B. bei Tina, Lisa, Matthias und Phillip der Fall. Die Schüler:innen nehmen das Namensschild mit und gehen wieder zurück. Bei manchen Namen gerät diese Praktik aber ins Stocken, als Frau Wagner neben dem aufzuschreibenden Rufnamen noch anderes erfragt:

Bei Ashwith sagt Frau Wagner, dass sie finde, dass das ja ein toller Name sei. Sie fragt ihn, wer den denn wohl ausgesucht habe? Die Oma oder die Mama oder Tante? Ashwith antwortet etwas, das ich nicht ganz verstehe, war es die Oma?

Ashviths Name wird hier zu etwas ‚Tollem‘, etwas Besonderem gemacht. Da sie z.B. bei Tina oder Phillipp zuvor deren Namen nicht gelobt hat und nichts weiter nachgefragt hat, macht Frau Wagner diesen Namen und Ashvith selbst im Gegensatz zu den anderen zu einem Schüler mit einem besonderen Namen, der gewissermaßen einer entsprechenden Hervorhebung bedarf. Die Besonderung und die Frage, wer sich den Namen ausgesucht habe, scheinen keine unmittelbare Funktion für die unterrichtliche Ordnung zu haben. Sie machen Ashvith aber zu einem besonderen Schüler mit besonderem Namen. Das Verteilen der Namensschilder läuft zunächst wie zuvor weiter.

Bei Klaudyna gerät die Reibung Aufrufung Name, Festlegung Rufname, Schild anfertigen, erneut ins Stocken: „Schöner Name!“, sagt Frau Wagner, wo der denn wohl herkomme. Klaudyna sagt, der komme aus Polen, sie selbst käme da aber nicht her, nur der Name und ihre Eltern auch nicht. Frau Wagner fragt, wo sie geboren sei. Sie sei „hier“ geboren.

Auch hier wird ein bestimmter Name als „schön“ hervorgehoben. Die Schülerin wird zu einer gemacht, die einen schönen Namen habe und sie sowie ihr Name als besonders gegenüber den anderen hervorgehoben. Die Herkunft des schönen Namens wird hier wichtig gemacht und erfragt. Die Schülerin bezeichnet ihren Namen als Namen, der aus Polen komme und verweist damit auf einen national-geographischen Raum, der zu einem Ort wird, in dem dieser Name vergeben wird und zu dem auf diese Weise eine gewisse national-geographische Bindung hergestellt wird. Sie selbst bringt sich sowie ihre Eltern als solche hervor, die nicht aus Polen kämen. Demzufolge wird – ohne dass nach der eigenen Herkunft gefragt wird – diese als relevant hervorgebracht und zugleich eine Nicht-Herkunft i.S. einer sofortigen Distanzierung von einer möglichen polnischen Herkunft produziert. Während der Name nun eindeutig eine Herkunft zugewiesen bekommt, bleibt die Herkunft von Klaudyna und ihren Eltern unklar. Es wird nicht gesagt, wo sie herkämen. In Anschluss an die Differenz, nicht aus Polen zu kommen, eröffnet sich die Möglichkeit, daran anschließend, nach weiteren geographischen Regionen zu fragen. Frau Wagner fragt nach ihrem Geburtsort und produziert die Norm, nun eindeutiger die Herkunft angeben zu müssen. Da nach dem Geburtsort und nicht einem bestimmten Ort bzw. Land gefragt wird, wird keine normative Erwartung an einen möglichen Geburtstort in Deutschland bzw. in irgendeinem Land produziert. Die Frage, wo sie denn geboren sei, macht ihren Geburtsort relevant und zentral, macht national-geographische Räume etwas weniger wichtig, da nicht gezielt nach einem national-geographischen Raum gefragt wird. Die Antwort dagegen kann aber auf diesen national-geographischen Raum verweisen. Es wird auf eine eindeutige Antwort fokussiert, die noch gegeben werden muss. Das „hier“ eröffnet einen Gegensatz zwischen einem imaginierten „hier und dort“. Das „dort“ kann, aber muss nicht für Polen oder ein anderes Land, es kann für eine andere Stadt stehen. Das „hier“ muss aber mindestens „in Deutschland“ heißen, wenngleich auch die Stadt, in der die Schule sich befindet, gemeint sein könnte. Klaudynas Herkunft wird somit stärker konkretisiert, bleibt aber in gewisser Weise uneindeutig.

Frau Wagner und Klaudyna produzieren Herkunft hier als relevantes Konzept. Klaudyna weist ihrem Namen eine geographische Herkunft zu, hebt aber auch hervor, dass nur der Name dorthin komme. Klaudyna, die ‚hier‘ geboren sei, macht sich somit zu einer von ‚hier‘ und nicht von ‚dort‘ Kommenden, einer ‚von hier‘ Kommenden, die einen polnischen Namen habe. Auffällig an dieser Situation ist vor allem die hervorgebrachte Bedeutung, sich (namentlich) explizit einer bestimmten (geographischen) Herkunft zuordnen zu müssen. Offenbar können solche Fragen nicht oder nur schwer unbeantwortet bleiben bzw. es besteht eine Norm, diese überhaupt erst stellen zu müssen. Die Positionierung der Schülerin vollzieht sich folglich in einem Wechselspiel aus Destabilisierung ihres Subjektstatus‘ sowie seiner Stabilisierung.

Die Reihe gelangt wieder ins Stocken, als sie bei Abderrahman sind. Sie fragt, ob sie seinen Namen so aufschreiben soll oder ob es eine Kurzform gebe. Abderrahman sagt, dass sie Abderrahman aufschreiben soll.

Hier stellt Frau Wagner eine mögliche Abkürzung in den Fokus. Abkürzungen haben die Funktion, einfacher und leichter auf etwas verweisen zu können. Auch hier scheint vor allem die Funktion des einfachen Ansprechens im Vordergrund zu stehen. Trotzdem macht sie Abderrahmans Namen zu einem besonderen im Vergleich zu den anderen. Durch die Frage nach einem Spitznamen wird dieser zudem zu einem schwierigen Namen gemacht, den man abkürzen und vereinfachen könne, aber nicht müsse. Diese Option nimmt Abderrahman nicht an: Sein Name soll so gebraucht werden, wie er ist, ohne Abkürzung.

Namen werden hier als Orientierungspunkte hervorgebracht, die Lehrkräfte beim Aufrufen einzelner und ihrer individuellen spezifischen Ansprache unterstützen können. Das Ziel dessen kann sein, niemanden zu verwechseln und für alle gut nutzbare Namen zu lernen bzw. später erinnern zu können. Immer bei Namen, die Frau Wagner offenbar unbekannt oder besonders vorkommen, fragt sie weiter nach und produziert neues Wissen als Differenz, das dann als Anschlussstelle für die Erinnerung produziert wird. Bei Ashvith wird z.B. durch mehr Kontext Ashviths Name und dessen familiäre Auswahl ‚eruiert‘ und er und sein Name als ‚Nebenprodukt‘ dieser Interaktion als besonders hervorgehoben. Frau Wagner produziert gemeinsam mit Ashvith somit zusätzliches Wissen über diesen Namen, das ggf. als Erinnerungsstütze funktional werden könnte. Klaudynas Name erfährt ebenso eine Besonderung („schön“). Zudem wird eine Frage nach der Herkunft des Namens gestellt, sodass hier die Aufforderung einer Konkretisierung produziert wird, auf welche mit einer Konkretisierung reagiert wird. Der Name eines Landes und somit ein national-geographischer Raum werden – getrennt von dem differenten Herkunftsort von Schülerin und Eltern – hervorgebracht. Diese Konkretisierung bleibt in einer weiteren Bewegung am Ende uneindeutig. Auch bei Abderrahmans Namen findet eine Besonderung statt. Die Frage nach einer Kürzung wirft die mögliche Schwierigkeit und ggf. Unkenntnis des Namens auf. Die mögliche Kürzung zum

Spitznamen verweist wiederum auf die Funktion für die gezielte Ansprache einzelner entsprechend der unterrichtlichen Ordnung, die bzgl. der Ansprechbarkeit einzelner eine gewisse Stabilität verlangt.

Da auch hier kaum Wissen und keine Erinnerungen über einzelne Schüler:innen zur Verfügung stehen, muss neues Wissen über die Schüler:innen bzw. ihre Namen produziert werden und z.B. Verwechslungspotential (z.B. in Bezug auf André und Georg André) ausgeschlossen oder minimiert werden. Dazu müssen die Namen auf der Liste Menschen zugeordnet werden, was mithilfe der Namensschilder passiert und für die Zukunft, die Erinnerung stützend, mit Namensschildern materialisiert vereinfacht wird. Der Name auf dem Schild wird verfestigt und zunehmend als „Wissensfiktion“ (Proske 2009, S. 807) i.S. eines einfachen Wiedererkennens oder -erinnerns etabliert. Es scheint so, dass bei ggf. unbekanntem, für die Lehrkraft neuen Namen bei entsprechender Unwissenheit über diese Namen zunächst Wissen über die Namen produziert werden muss. Abkürzungen oder das Wissen über die Herkunft können als Erinnerungstütze dienen. Funktion ist demzufolge auch hier die Wiedererkennung bzw. Erinnerung der Namen für die Ansprechbarkeit Einzelner. Bei diesem Differenzierungsprozess wird Wissen über Einzelne hergestellt, um sich an diese erinnern zu können, allerdings entsteht ein ambivalentes Nebenprodukt. U.a. bei unbekanntem Namen kann mit der Herstellung von Wissen über die Herkunft ein besonderes Potential bzgl. der Herkunft Einzelner entstehen. Es entsteht eine besondere Aufmerksamkeit, welche bei den Schüler:innen mit bekannten Namen wie Lisa, Philipp und Matthias nicht entsteht. Zusätzliches neues Wissen scheint dann aber vor allem bei unbekanntem oder als ‚besonderes‘ markierten Namen zentral zu sein, das aber erst noch erfragt werden muss, um eine spezifische Ansprachemöglichkeit oder gar die Erinnerung an den Namen selbst und somit Orientierung herstellen bzw. erleichtern zu können. Diese Orientierung oder Vereinfachung des Wiedererkennens schafft die Möglichkeit, einzelne Schüler:innen mit ihren Namen erinnern zu können.

Die Praktiken der (mehrfachen) Befragung von Schüler:innen in beiden Klassen können als Impuls für die Differenzproduktion i.S. einer Wissensproduktion für eine zukünftige Erinnerungsmöglichkeit einzelner und somit deren spezifischer Ansprachemöglichkeit verstanden werden. Folglich wird das Wissen über Einzelne in anderen Praktiken nutzbar, z.B. für die Festlegung der Sitzordnung (vgl. Drope/Rabenstein 2021, S. 323). Die Namen und das Wissen über die Schüler:innen werden für die unterrichtliche bzw. schulische Ordnung und den reibungslosen Unterrichtsverlauf nutzbar gemacht: Spezifische Ansprechbarkeit und deren Absicherung durch eine in der Zukunft mögliche Erinnerung zeigt sich als zentrale Differenz in dieser Praktik, Funktionalität für die unterrichtliche Ordnung zu produzieren. Im ersten Teil dieses Kapitels zeigt sich vor allem die Funktionalisierung einzelner für andere Schüler:innen als bedeutender Prozess. Die zuzuordnenden Namen werden im zweiten Teil dieses Kapitels auf Namensschilder geschrieben, manche Namen (doppelte, unbekannte und anderweitig als besonders wahrgenommene Namen) werden durch Fragen bisweilen auch nach Herkunft auf ihre Besonderheiten/ihre

Unterschiede zu den anderen befragt mit der Funktion, die Schüler:innen als bestimmte ansprechbar und erinnerbar zu machen. Dabei kann es – wie beobachtet – zu Besonderungen einzelner und der Hervorbringung anderer Differenzen wie Herkunft kommen, die selbst keine zentrale Funktion für die unterrichtliche Ordnung erlangen. Das zusätzliche Wissen und der Kontext für die neuen Namen kann aber funktional für eine erinnerbare Ansprache und Subjektpositionierung werden, die eine Handhabbarkeit oder Praktikabilität für das pädagogische Personal ermöglicht. Anders gesagt wird die Funktionalität dieser Differenzierungen bedeutsam. Die Hervorbringung und Besonderung von Herkunft wird zum Nebenprodukt der Befragungen. Nach erfolgter Befragung verliert Herkunft hier an Relevanz und Funktion und verschwindet wieder im Hintergrund bzw. wird neutralisiert. Gemeinsam haben alle hervorgebrachten Differenzierungen jedoch ihre Funktion der Herstellung von Wissen über Einzelne, sodass qua Erinnerung dieses Wissens zunehmend machtvoll das Verhalten Einzelner reguliert werden kann. ‚Kennenlernpraktiken‘ lassen sich also auch als funktionale Machtpraktiken verstehen.

4.2 Praktiken der Etablierung von Erwartungen an Einzelne und die Klasse

Im Folgenden wird ein weiteres ‚Kennenlernspiel‘ rekonstruiert, in dem es um persönliche Vorlieben und Interessen der Schüler:innen geht. Teil des Spiels ist zudem ein ‚Abgleich‘ i.S. einer Erfragung über bestimmte Fähigkeiten der Schüler:innen, was als Wissensproduktion über die Fähigkeiten einzelner in Differenzierungspraktiken untersucht wird, welche mit der Konstruktion von Erwartungen einhergehen. Zudem werden besondere Erwartungen in Bezug auf den naturwissenschaftlichen Schwerpunkt der Klasse rekonstruiert. Dazu werden Beobachtungen von der gemeinsamen Klassenfahrt und spätere Geschehnisse aus dem Unterricht relationiert und die Frage der Aktualisierung von Subjektpositionierungen im Zusammenhang mit der Erinnerung zuvor produzierter Erwartungen diskutiert. Somit zeigt sich, wie Erinnerungen über Schüler:innen qua Differenzproduktion i.S. einer Wissensproduktion für die Zukunft produziert werden bzw. wie die Schüler:innen später dazu (wieder) in ein Verhältnis gesetzt werden können.

Frau Wagner und Herr Specht spielen am ersten Schultag ein ‚Kennenlernspiel‘ mit der Klasse, in dem es darum geht, über andere etwas Bestimmtes zu erfahren. Da man noch kein bzw. nur wenig Wissen übereinander haben kann, scheint es, muss wie im anderen Beispiel dieses Wissen durch Fragen produziert werden. Im Spiel laufen die Schüler:innen innerhalb des Stuhlkreises durcheinander. Sie müssen sich gegenseitig ansprechen und die Fragen stellen, die Frau Wagner ihnen zuruft, diese beantworten und sich die Namen und die Antworten derjenigen, die man angesprochen hat, merken.

Frau Wagner ruft die Fragen von außen in die herumwuselnde Gruppe und wartet dann immer etwas ab, während die Schüler:innen in unterschiedlichen Paaren miteinander sprechen, denn in diesem Zeitraum, so hatte Frau Wagner erklärt, sollen die Schüler:innen miteinander über die jeweilige Frage ins Gespräch kommen: U.a. fragt sie: „Wer hat schon einmal im Ausland gelebt?“, „Wer geht oft spät ins Bett?“, „Wer spielt ein Musikinstrument?“, „Wer treibt Sport?“, „Wer isst gern Gemüse?“, „Wer hat ein spannendes Buch gelesen?“, „Wer wohnt ganz in der Nähe?“, „Wer würde gern in einem anderen Land leben?“, „Wer war schon einmal Klassensprecherin?“

Es fällt auf, dass die Fragen, über die die Schüler:innen miteinander ins Gespräch kommen sollen, solche sind, die an persönliche Vorlieben, Freizeitaktivitäten oder vergangene Tätigkeiten aus der Grundschulzeit anschließen. Zudem werden zu meist Tätigkeiten thematisiert, die an erwünschtes Verhalten und erwünschte Beschäftigungen anschließen, aber auch die Möglichkeit schaffen, sich als besonders fähig, z.B. ein Musikinstrument zu spielen, hervorzubringen. Das erwünschte Verhalten bzw. entsprechende Beschäftigungen, wie sich später zeigt, werden später noch als solche markiert, indem sie gelobt und unterstützt werden, was an dieser Stelle noch nicht geschieht. Der ‚Kennenlernprozess‘ wird hier entlang unterschiedlicher Differenzierungen hervorgebracht; die Schüler:innen sind aufgefordert, sich gegenseitig mit ihren Namen und Eigenschaften/Vorlieben und Fähigkeiten, die entlang der von Frau Wagner hervorgebrachten Fragen, produziert werden müssen, ‚kennenzulernen‘. Dabei werden im Gespräch Schüler:innen zueinander in ein Verhältnis zu einer bestimmten Tätigkeit, einem bestimmten Wunsch oder einer Erinnerung an eigene Erfahrungen oder Vorlieben und Fähigkeiten gesetzt bzw. müssen sich selbst dazu in ein Verhältnis setzen. Die Fragen geben den Rahmen vor, in dem diese In-Verhältnis-Setzungen möglich sind.

Im zweiten Teil des Spiels sitzen alle wieder im Stuhlkreis und Frau Wagner und Herr Specht gehen erneut die zuvor in die Gruppe gerufenen Fragen durch. Nun sollen die Schüler:innen sich melden und dann entweder andere benennen, die z.B. im Ausland gelebt haben bzw. ein Musikinstrument spielen und/oder selbst von sich erzählen bzw. sich in ein Verhältnis zu dieser Frage positionieren. Das heißt, sie werden dazu aufgefordert, sich an den Austausch von eben zu erinnern.

Tina erzählt, Arno habe lange in Brasilien gelebt. Frau Wagner sagt, dass er dann ja ganz toll Portugiesisch könne. Arno nickt und grinst.

Anhand der Frage nach den Auslandserfahrungen wird Arno hier durch Tina als jemand hervorgebracht, der lang in Brasilien gelebt habe. Frau Wagner macht ihn daraufhin zu jemandem, der die Sprache, die sie mit dem Land verbindet, „ganz toll“ könne. Diese Hervorbringung als jemand, der in bestimmter Weise etwas ganz toll kann, nämlich Portugiesisch zu sprechen, wird von Arno nickend bestätigt. Er wird als jemand hervorgebracht, der besonders gut eine andere Sprache sprechen kann. Somit wird ähnlich wie im zuvor dargestellten ‚Kennenlernspiel‘ der anderen Klasse eine Differenz hervorgebracht (im Ausland gelebt zu haben). Diese wird

sodann mit der Fähigkeit, eine andere Sprache zu sprechen, lobend in Verbindung gebracht. Über die Aufschichtung dieser Differenzen wird Arno als ein Subjekt hervorgebracht, das im Ausland gelebt hat, und nun zu einem Schüler gemacht, der eine besondere sprachliche Fähigkeit hat. Eine Verknüpfung dieser Differenzen mit z.B. Differenzen des gemeinsam etwas (nicht) tun können, findet an dieser Stelle jedoch nicht statt; Arnos Fähigkeit macht ihn zu einem besonders fähigen Schüler, wird aber nicht für die unterrichtliche Ordnung funktionalisiert. Der Effekt ist eine positive Besonderung eines Einzelnen als besonders fähig.

Bei der Frage nach Sport melden sich fast alle, ich glaube, alle mögen Sport. Frau Wagner meint, dass die Jungs sicher alle klischeehaft Fußball mögen würden, aber will nun von einigen wissen, was für Sportarten sie treiben. Violeta sagt, sie spiele Fußball, Lisa sagt, sie würde schwimmen und Ballett „machen“. Andere nennen Leichtathletik, Tennis, Handball, Judo, noch einmal Schwimmen und Basketball.

Frau Wagners Frage nach Sportarten ermöglicht es nun, sich als besonders fähig im Bereich Sport zu zeigen. Sie bringt Fußball als Jugendsport hervor, woraufhin Violeta sich als Fußballspielerin zeigt, was diese Vergeschlechtlichung konterkariert. Lisa zeigt sich als Schwimmerin und Balletttänzerin. Insgesamt ist zu sehen, dass viele Schüler:innen eine oder mehrere Sportarten regelmäßig betreiben. Sie werden hier somit als in besonderer Weise als Sportliche hervorgebracht. Frau Wagner fragt nicht danach oder stellt etwa in Aussicht, dass bzw. ob sich die Schüler:innen dann in den Pausen oder der Freizeit gemeinsam zum Sport treiben treffen. Hier werden Schüler:innen zu sportlich fähigen gemacht; eine Funktion, etwas gemeinsam zu tun, wird nicht generiert. Damit tritt viel eher eine Selbstdarstellung als leistungsfähige Sportler:innen hervor. Zudem zeigt sich, dass Geschlecht (wie zuvor Herkunft) als Nebenprodukt der Differenzherstellung produziert und nach erfolgter Befragung wieder neutralisiert wird, da es keine Rolle mehr spielt.

Dann fragt Frau Wagner, wer welche Bücher lesen würde. André erzählt von einem 700-seitigen Buch, das wohl ein Doppelband ist: Ich finde, er erzählt sehr präzise, detailliert und genau und elaboriert, worum es in dem Buch geht. Frau Wagner fragt, wer Harry Potter-Fan sei und einige melden sich. Sie sagt so etwas wie „Toll!“, da könnten die sich ja schon mal austauschen und sich gegenseitig Bücher ausleihen.

Mit der Frage nach Büchern wird eine Norm hervorgebracht, nach der man Bücher lese. Es wird nicht gefragt, ob jemand Bücher lese, sondern es wird gewissermaßen vorausgesetzt, dass jede:r lese, womit ein Anspruch an diese Tätigkeit konstruiert wird. Mit der Frage danach, welche Bücher man lese, wird nur nach der Gattung, die einem gefalle, gefragt. André wird im Anschluss daran zu jemandem, der bereits ein dickes Buch gelesen habe und fähig ist, über dieses Buch elaboriert Auskunft zu geben. Der Ethnograph bringt ihn somit als belesenen Schüler hervor, der gut mit Sprache umgehen kann, er scheint zudem von dieser Darstellung Andrés überrascht zu sein. André kann gewissermaßen die Bühne, die hier geboten wird, sich selbst als leistungstark hervorzubringen, entsprechend nutzen, wie sich zeigt. Frau Wagner

bringt zudem die Differenz, ‚Harry-Potter-Fan‘ zu sein, hervor und macht daraufhin die sich meldenden Schüler:innen zu solchen, die sich über die Bücher austauschen und die sie sich gegenseitig ausleihen können. Nicht nur das Lesen von Büchern, sondern auch der Austausch von diesen bzw. der Austausch über diese wird damit zu einer wichtigen, erwünschten Praktik gemacht. Somit werden hier – anders als zuvor – durchaus gemeinsame soziale Berührungspunkte der Schüler:innen hervorgebracht, und zwar als etwas, das man gemeinsam tun kann und was potentielles Wissen, das über das Lesen konstruiert wird, multipliziert. Der Fokus liegt auf dem Austausch von Büchern und auf einer zunehmenden Erweiterung von Wissen durch Lesen und auf kooperativem Austausch *für* den Wissenserwerb. Die Funktion zeigt sich hier weniger als eine soziale gemeinsame Tätigkeit, sondern der Austausch wird zum Vehikel für die Multiplikation und Verbreitung von durch Bücher verbreitetem Wissen. Somit scheint sich die Funktion des Spiels als Darstellung und Optimierung von Wissensaustausch zu zeigen, um noch belesener werden zu können. Es finden Subjektpositionierungen als besonders Fähige statt, die sich in je unterschiedlicher, diverser Weise einbringen können und sollen. Durch die Fragen nach diesem Können scheint es erwünscht, sich als fähig zu zeigen. Es wird eine Selbstdarstellung, dass man etwas in bestimmter Weise gut kann, ermöglicht, aber auch gewissermaßen eingefordert.

Dann fragt sie, wer denn wisse, wo die Schulbibliothek zum Ausleihen sei. Tina meldet sich und sie wird drangenommen und beschreibt den Weg dorthin. Frau Wagner sagt, dass das ja toll sei, dass sie das vom Tag der offenen Tür noch wisse. Frau Wagner sagt dann „Genau, geht hin und lest!“

Das Ausleihen von Büchern in der Bibliothek wird zu einer wichtigen und erwarteten Praktik gemacht. Tina hat hier die Möglichkeit, sich als Kundige zu zeigen, die selbst weiß, wie man zur Bibliothek gelangt und die anderen den Weg dorthin erklären kann. Sie wird somit zu einer, die eine wichtige Funktion nicht nur für das Orientieren in der neuen Umgebung, sondern auch für die Ermöglichung der erwünschten Praktik des Lesens und Ausleihens von Büchern zur Wissensverbreitung übernimmt. Frau Wagner macht sie zudem zu einer Schülerin, von der sie imaginiert, dass diese beim Tag der offenen Tür gut aufgepasst habe und sich das Wissen dort angeeignet habe, das sie nun hervorbringt. So wird Tina zu einer aufmerksamen Schülerin gemacht, die sich gut erinnern kann. Zudem appelliert die Lehrkraft, die Bibliothek zu nutzen, wonach alle zu solchen gemacht werden, die sich erwünscht verhalten, wenn sie dorthin gehen und lesen. Dass sie lesen, wird demnach erwartet. Zugleich schafft es die Möglichkeit für viele, sich als interessiert bzw. regelmäßig Lesende zu zeigen. Des Weiteren verweist diese Interaktion darauf, das vor dem ersten gemeinsamen Schultag einige Schüler:innen bereits in der neuen Schule gewesen sind und diese sich bereits Wissen über die Schule haben aneignen können. Dies zeigt, dass auch für die Schüler:innen, der erste Schultag nicht unbedingt ein ‚Anfang‘ ist, sondern eher eine mögliche logische Folge bzw. eine Folgepraktik auf

den Tag der offenen Tür. Mehrere Schüler:innen melden sich im Anschluss und erzählen, welche Bücher sie lesen würden oder gerade gelesen haben.

Klaudyna meldet sich und erzählt, dass sie gerade zwei Bücher gleichzeitig lese: den letzten Harry Potter Band und noch ein weiteres Fantasy-Buch, das sie beim Namen nennt, ich aber nicht kenne. Weitere Schüler:innen melden sich und werden nacheinander drangenommen: Sie berichten über Fantasy-Bücher, die sie kennen oder die sie gerade lesen bzw. die gut seien. Eine Schülerin, die schon eine Zeit in Delaware gelebt habe, habe auch schon ein ganzes Buch auf Englisch gelesen. Frau Wagner lobt sie.

Die Schüler:innen erhalten wiederholt die Möglichkeit, sich als in besonderer Weise am Lesen interessierte zu zeigen. Eine Schülerin zeigt sich als besonders fähig, da sie zwei Bücher gleichzeitig lese, eine andere, da sie an einem englischsprachigen Ort gelebt habe und ein Buch schon auf Englisch gelesen habe. Somit werden hier einzelne durch die Hervorhebung und Erinnerung eigener Leistungen zu bestimmen in besonderer Weise fähigen Schüler:innen gemacht.

Als dann Frau Wagner und Herr Specht danach fragen, wer schon einmal Klassensprecher:in gewesen sei, meldet sich fast mehr als die Hälfte der Schüler:innen.

Frau Wagner fragt direkt nach den Aufgaben einer:ines Klassensprechers:in. Manche melden sich, werden drangenommen und sagen Dinge wie u.a., dass sie Streit schlichten könnten, für Ruhe sorgen sollten, wenn die Lehrkräfte mal nicht da seien. Frau Wagner sagt, dass sie verantwortlich für manche Aufgaben sein könnten, sie könnten auch Ansprechpartner für Probleme sein. Franzzi sagt, dass „bei uns“ Klassensprecher z.B. auch gebolfen hätten, etwas für die Klasse zu kopieren.

Mit dieser Frage werden also mehr als die Hälfte der Schüler:innen als solche hervorgebracht, die schon einmal Klassensprecher:innen gewesen sind und die sich auch an ihre Tätigkeiten erinnern können. Die Aufgaben derjenigen, die solch ein Amt bekleiden, werden sodann von der Lehrkraft und den Schüler:innen als relevant hervorgebracht. Die erwähnten Aufgaben beinhalten Funktionen für den routinisierten Ablauf des schulischen Lebens bzw. des Unterrichts. Klassensprecher:in zu werden, wird somit zu einer möglichen Positionierung, im Rahmen derer man in besonderer Weise funktional für Schule und Unterricht werden kann. Gleichzeitig kann man sich somit als jemand zeigen, der:die sich erwünscht verhalten und zusätzliche Aufgaben übernehmen möchte.

Frau Wagner fragt dann, ob jemand Lust auf das Klassensprecheramt habe. So wie sie es sagt, habe ich das Gefühl, dass sie alle anspornen will, sich dafür zu bewerben: als würde sie Süßigkeiten verteilen: als würde sie fragen, wer gern Schokolade wolle. Einige melden sich. Frau Wagner sagt dann, dass man das Amt nutzen müsse, da man so viel anderes über Schule lerne und sich so viele Kompetenzen aneignen könne. Auf der Klassenfahrt würde dann die Wahl stattfinden.

Das Amt der:des Klassensprechers:Klassensprecherin wird hier zu etwas gemacht, das reizvoll zu übernehmen ist, bzw. es wird als etwas Erstrebenswertes konstruiert.

Es geht zunächst nicht so sehr darum, welche Funktion das Amt haben könnte, sondern es geht darum, ob man Lust hat, so wie es der Ethnograph hervorbringt: Klassensprecher:in zu sein wird so attraktiv oder unattraktiv wie z.B. Schokolade zu essen. Die Bewerbung um das Amt und die Ausführung des Amtes ist etwas Erwünschtes und wird sodann mit weiteren Funktionen für die Schule und das eigene Lernen von Kompetenzen in Verbindung gebracht. Demzufolge macht Frau Wagner Werbung für die auf der Klassenfahrt stattfindende Wahl. Es wird in Aussicht gestellt, dass man sich bis zur Klassenfahrt Gedanken machen kann. Zudem wird diese Wahl zu einer weiteren Möglichkeit, sich als besonders fähig zu zeigen.

Insgesamt werden die Schüler:innen hier also bzgl. ihrer persönlichen Vorlieben, Freizeitaktivitäten, Fähigkeiten und Erfahrungen aus der vorherigen Schulzeit befragt. Sie werden so zu Einzelnen gemacht, die besonders fähig sind, etwas Bestimmtes zu tun. Folglich wird Wissen über Schüler:innen qua Differenzierung produziert. Dabei muss auf vorliegendes erinnerbares Wissen zurückgegriffen werden, da man sich noch nicht so gut kennt und wenige bis keine gemeinsame Erfahrungen hat, an die man sich erinnern könnte. Die Schüler:innen werden angespornt, diesen Tätigkeiten, z.B. dem Lesen, nachzugehen oder den Posten Klassensprecher:in anzustreben bzw. sich dafür zu interessieren. Die unterschiedlichen Tätigkeiten, die die Schüler:innen ausüben, werden somit zur erwartbaren Norm: Es ist erwünscht, sich als jeweils in unterschiedlicher und spezifischer Weise Fähige:r zu zeigen. Insbesondere Tätigkeiten wie das Lesen und der Posten als Klassensprecher:in werden für die schulisch-unterrichtliche Ordnung funktionalisiert. Eine Funktionalisierung für z.B. das gemeinsame Tun in der Pause oder den gemeinsamen Schulweg (siehe 4.1) wird nicht hergestellt. Es wird stattdessen erwartet, dass sich Einzelne mit ihren Fähigkeiten und Erfahrungen einbringen und sich als individuell unterschiedlich Fähige positionieren.

Im Folgenden werden immer wieder Möglichkeiten erzeugt, sich als entsprechend fähige Schüler:innen zu zeigen, so auch am Montag nach dem ersten Schultag:

Tina erzählt Frau Wagner, dass sie viel lese. Diese sagt, dass sie das Freitag schon mitbekommen habe: „Eine Klasse voller Leseratten, toll!“

Tina bringt sich hier selbst als eine viel lesende Schülerin hervor und Frau Wagner erinnert, dass sie diesen Eindruck von Tina schon am Freitag gehabt habe und macht sie somit zu einer konstant lesebegeisterten Schülerin, während sie auch die gesamte Klasse als lesebegeisterte Klasse hervorbringt. Insgesamt wird eine unterrichtliche Ordnung in Kraft gesetzt, in der es erwünscht ist und in der erwartet wird, sich als jemand zu zeigen, der oder die etwas Bestimmtes kann oder tut. Dabei werden alle zu jeweils anderen Schüler:innen gemacht, die auf ‚ihrem Gebiet‘, z.B. in Englisch, im Sport oder beim Lesen oder durch die Erfahrungen als Klassensprecher:in, besondere Fähigkeiten mitbringen.

Zudem werden die Schüler:innen im Verlauf des ersten Schultags, wie im Folgenden gezeigt wird, durch die Lehrkräfte als solche angesprochen, die in dieser

Klasse eine zentrale Besonderheit eint, und zwar die Expertise in naturwissenschaftlichen Fächern. Die Schüler:innen sitzen im Stuhlkreis, in dem auch die Namensschilder verteilt wurden. Die Lehrkräfte stehen vorn, während die Schüler:innen und Ethnographen im Kreis sitzen, und schauen in die Runde, während sie sprechen:

Frau Wagner stellt sich vor – sie sei Deutschlehrerin in der Klasse. Herr Specht werde die Schüler:innen in Chemie, Biologie und Naturwissenschaft unterrichten. Er sagt, dass sie, also die Schüler:innen, ja besondere „Experten“ seien und daher einen extra Naturwissenschaftunterricht hätten (dieser fände im Rahmen einer AG am Montag statt). Frau Wagner sagt, dass sie in einer besonderen Klasse seien, da sie mehr naturwissenschaftliche Fächer hätten.

Die Klassenlehrkräfte stellen sich hier als Fachlehrkräfte vor, womit sie die fachliche Differenz innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte aufrufen. Die Lehrkräfte zeigen sich in ihren Funktionen für die fachliche Ausbildung der Schüler:innen, ihr Fachlehrkraftsein tritt hervor, die Funktion als Klassenlehrer:in tritt etwas in den Hintergrund. Herr Specht bezeichnet die Schüler:innen als besondere „Expert:innen“. Wofür genau sie Expert:innen sein sollen, zeigt sich im Anschluss, da dieses Expert:inntum mit einer zusätzlichen Naturwissenschaftsarbeitgemeinschaft und entsprechenden Fächern in Verbindung gebracht wird. Mit der Markierung „besondere“ wird die Besonderung, die die ganze Klasse schon vor dem Hintergrund der Ansprache als Expert:innen erfährt, noch zusätzlich unterstrichen. Die Besonderung qua des Adjektivs ‚besonders‘ macht sie zu einer besonderen Klasse von Expert:innen, die besonders sind, da sie mehr naturwissenschaftlichen Unterricht haben. Der fachliche Schwerpunkt dieser Klasse liegt auf Naturwissenschaften, der hier aufgerufen wird. Dem folgend wird jedes Mitglied der Klasse zu einem:einer in besonderer Weise an Naturwissenschaften interessierten:interessierter Schüler:in gemacht. Es wird somit nicht nur unterstellt und erwartet, dass alle aufgrund der Wahl des naturwissenschaftlichen Schwerpunktes (schon) viel naturwissenschaftliches Wissen haben, sondern dass sie auch ein besonderes Interesse dafür mitbringen. Durch das Aufrufen der Mitgliedschaft in dieser naturwissenschaftlich profilierten Klasse wird somit die Erwartung produziert, dass die Schüler:innen sich als besondere fachliche Expert:innen zeigen werden und als diese zeigen müssen. Daran schließt eine Imagination von Expert:innen an, die besonders gut in etwas Spezifischem, nämlich den Naturwissenschaften seien. Es werden unausgesprochene diffuse Erwartungen an diesen Expertenstatus gestellt, die noch nicht mit Inhalt gefüllt werden. Die Besonderung der Klasse als naturwissenschaftliche Klasse setzt sie zudem im Jahrgang ab als eine besondere Klasse, da es, wie dem Ethnographen mitgeteilt wurde, nur eine naturwissenschaftliche Profilkategorie gibt.

Zusammengenommen lässt sich festhalten, dass einerseits individuelle Erinnerungen bzw. Wissen über Einzelne und ihre besonderen Fähigkeiten, andererseits eine für alle geltende Expert:innenschaft in Naturwissenschaften produziert wird. Während so Erwartungen an Fähigkeiten und Expertise hervorgebracht werden,

zeigt sich, dass die Fähigkeiten Einzelner noch unbekannt sind und hier das Wissen erst qua ‚Kennenlernen‘ produziert wird. Durch die Zuordnung in die Klasse mit dem naturwissenschaftlichen Profil wird dagegen bereits Wissen reproduziert, das nicht erst noch durch eine Befragung hervorgebracht werden muss. Kern der Erwartungen, die produziert werden, ist es, dass die Schüler:innen aufgrund des gewählten fachlichen Schwerpunktes bereits über eine gewisse naturwissenschaftliche Expertise verfügen, aber auch daran interessiert sein müssen, diese auszubauen. Die Erwartungen stellen ein Interesse, eine Motivation und eine Verantwortung der Mitglieder der Klasse her, sich selbst für Naturwissenschaften einzubringen, aber auch schon Vorwissen zu haben. Ergänzend wird jede:r Einzelne in eigenen weiteren Fähigkeiten angesprochen und motiviert, sich als auf unterschiedlichen Gebieten Fähig:e:r zu zeigen und zu verhalten.

Diese besondere naturwissenschaftliche Expertise wird im weiteren Verlauf – auch noch Wochen nach dem ersten gemeinsamen Schultag – immer wieder als bedeutsame Erwartungshaltung hervorgebracht, so z.B. gegen Ende einer Stunde des Chemieunterrichts:

Herr Specht sagt, dass es doch toll sei, dass sie so gut und diszipliniert die Experimente durchführten, denn sie seien ja Schüler:innen mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt und dazu gehöre, dass man experimentiere, das sei etwas ganz Wichtiges!

Die Schüler:innen werden für die Art und Weise, wie sie die Experimente durchführten, gelobt. Herr Specht bezieht sich dabei auf noch einen laufenden Prozess, den er als bisher erwünscht verlaufen markiert. Zentral hervorgebrachte Differenzen sind hier „gut“ und „diszipliniert“, womit Herr Specht der Tätigkeit der Schüler:innen eine gute Qualität i.S. einer guten Bewertung und einer guten Ordnung zuschreibt. Demnach macht er sie zu qualitativ gut und entsprechend der unterrichtlichen Ordnung arbeitenden Schüler:innen. Dies wird kausal in einen Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen Klassenprofil der Schüler:innen gebracht, als hätte man diese hier gelobte Tätigkeit sowieso erwarten können, als würde die Mitgliedschaft in der naturwissenschaftlichen Profilklassen diese Fähigkeiten und Qualität präfigurieren. Dieser Erwartungshorizont markiert aber auch eine rote Linie, die nicht überschritten werden darf, sodass eine weniger disziplinierte bzw. engagierte Arbeit ohne es auszusprechen, delegitimiert wird. Das Experimentieren wird zudem erneut als zentrale und erwünschte Tätigkeit gezeigt, die indirekt als weiterhin wichtig für die Zukunft hervorgebracht wird. Somit werden eine bestimmte (naturwissenschaftliche) Arbeitsweise bzw. ein bestimmtes Experimentieren zur zentralen Erwartung, entlang derer die Schüler:innen immer wieder in ein neues Verhältnis gesetzt werden können.

Dies zeigt sich wie oben im Zusammenhang mit dem Loben von weiteren erwünschten Tätigkeiten. Daneben werden die Schüler:innen aber auch immer wieder in Momenten, in denen sie sich offenbar unerwünscht verhalten, in ein Verhältnis zu ihrem Expert:inentum im Bereich Naturwissenschaften gesetzt, so auch auf der

„Kennenlern“-Klassenfahrt. Vor einer gemeinsam im Wald geplanten Aktivität sollen sich alle vor der Jugendherberge, in der sie untergebracht sind, in einem Kreis aufstellen. Offenbar missfällt Frau Wagner die Form des Kreises:

Frau Wagner sagt, dass der Kreis noch besser werden müsse, sie seien doch schließlich die naturwissenschaftliche Klasse. Da müsse man doch fähig sein, einen vernünftigen Kreis bilden zu können.

Hier wird ein als nicht ausreichend hergestellter Kreis zur Grundlage für ein Verhalten, das von Frau Wagner als unerwünscht markiert und in ein Verhältnis zu einem imaginierten Idealbild einer Klasse mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt gesetzt wird. Die Fähigkeit, einen angemessenen Kreis zu bilden, wird den Schüler:innen zugeschrieben. Diese müssen sie somit immer wieder zeigen; tun sie dies nicht, kann es – wie hier beobachtet – als Defizitkonstruktion in Stellung gebracht werden. Dies funktioniert jedoch auch genau andersherum, wie zuvor schon am Beispiel im Chemieunterricht gezeigt. Eine Stunde später, nach einer erfolgreich im Wald erledigten spielerischen Aufgabe, wird dieselbe Vorstellung von einer Klasse mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt produziert. Dieses Mal werden die Schüler:innen aber – anders als bzgl. des von Frau Wagner nicht ausreichend hergestellten Kreises – in affirmativ-positiver Weise dazu in ein Verhältnis gesetzt, als ein Schüler sich und die Klasse als kognitiv leistungsfähig hervorbringt:

Frau Wagner ruft, dass sie das ganz toll gemacht hätten. Sie sagt, man merke, dass sie eine Klasse mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt seien. Georg sagt, ja man merke, dass sie alle Köpfchen hätten.

Zusammenfassend lässt sich über die Subjektpositionierung der Schüler:innen als besonders fähige Schüler:innen Folgendes hervorheben. Da noch wenige bis keine Erinnerungen bzw. Wissen über die Schüler:innen bei Lehrkräften und Mitschüler:innen vorliegen, müssen in „Kennenlernpraktiken“ zunächst Differenzierungen und Wissen über einzelne produziert werden. Dies geschieht entlang des Wissens, auf das qua Befragung Zugriff besteht: das Wissen über Vorlieben, Freizeitaktivitäten, gemachte Erfahrungen im Ausland und in der Schule. Entlang dieser individuellen Differenzierungen können die Schüler:innen als besonders fähige in ihren eigenen persönlichen Bereichen hervorgebracht werden. Diese persönlichen Fähigkeiten machen sie zu Subjekten, die auch in Zukunft als in bestimmter Weise fähige erinnerbar und somit ansprechbar sind. Demzufolge zeigt sich, dass die Schüler:innen in dieser Klasse immer wieder als Schüler:innen hervorgebracht werden, die etwas bestimmtes Persönliches und Spezifisches in besonderer Weise können und dafür auch immer wieder aktiv Gelegenheiten geschaffen werden, dass sie sich als solche zeigen können. Daneben wird Naturwissenschaften als Profil der Klasse für alle immer wieder zu einem relevant gemachten Bereich: ein besonderes Expert:innen-tum im naturwissenschaftlichen Bereich, das die Schüler:innen aufgrund des Profils gewissermaßen besäßen. Dieses Profil wird als Ausdruck des besonderen Interesses der Schüler:innen an Naturwissenschaften verstanden (vgl. auch

Drope/Rabenstein 2021, S. 320). So können Einzelne, aber auch die gesamte Gruppe wiederholt zu einer immer wieder neu hervorgebrachten Vorstellung von einem Ideal einer Klasse mit naturwissenschaftlichem Profil in ein Verhältnis gesetzt werden. Da das naturwissenschaftliche Profil als eines hergestellt wird, in dem die Expertise aller vorausgesetzt wird, kann ein besonderer Anspruch an naturwissenschaftliches Wissen und Können jederzeit erwartet, als erfüllt oder nicht erfüllt markiert werden, was die Positionierungen einzelner und der ganzen Gruppe beeinflusst. Der gemeinsame Schwerpunkt Naturwissenschaften schafft dabei eine kollektive ‚naturwissenschaftliche‘ Fähigkeitsordnung, die durch persönliche besondere Fähigkeiten ergänzt wird. Mithilfe der Subjektivierung als besondere Expert:innen, d.h. Expert:innen für Naturwissenschaften, wird bereits eine naturwissenschaftliche Expertise vorausgesetzt, die, sollte sie von Lehrkräften als nicht erbracht markiert werden, noch spezifischer für einzelne oder alle als zentrale Norm erinnert und eingefordert werden kann. Somit wird es möglich, die Schüler:innen entlang unterschiedlicher Leistungsansprüche immer wieder als diese erfüllend oder (noch) nicht erfüllend zu positionieren. Zudem sind alle Schüler:innen dazu verpflichtet, sich in besonderer Weise immer wieder als leistungsstark in Naturwissenschaften, aber auch auf anderen Gebieten zu zeigen.

4.3 ‚Kennenlernen‘ als umkämpfte Konstruktion potentieller Erinnerungen

Ein zentrales Ergebnis der bisher dargestellten Rekonstruktionen ist die schrittweise sich vollziehende Produktion von Wissen über Einzelne entlang unterrichtlicher Differenzierungspraktiken, wodurch eine spezifische Positionierung einzelner Schüler:innen als bestimmte Subjekte nachvollziehbar wird, die sodann als bereits Positionierte erinnerbar werden können. Deutlich wurde zudem die machtvolle Funktionalität der Differenzierungen für die jeweilige Subjektpositionierung, z.B. etwas gemeinsam tun zu können oder als Bestimmte ansprechbar zu werden. Die Praktiken machen somit auch eine Orientierungsfunktion für andere aus. Im Folgenden beziehe ich mich auf zwei Beobachtungen, in welchen die Funktionalität der hervorgebrachten Differenzierungen für die Subjektpositionierung weniger deutlich wird. Dies lässt sich vor allem vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Weisen der zum Teil umkämpften Verhandlung zwischen den Akteur:innen zeigen. In der ersten Beobachtung geht es um das gegenseitige ‚Kennenlernen‘ zwischen Schüler:innen und einen Austausch darüber, woher man kommt. In der zweiten Beobachtung geht es um das ‚Kennenlernen‘ von einer neuen Lehrerin und den Schüler:innen, die irgendwann zu einem krisenhaften Moment i.S. einer Auseinandersetzung über die Legitimität und Funktionalität der hervorgebrachten Differenzierungen führt. Dies wird auch in Bezug auf die Möglichkeiten reflektiert, Einzelne als bestimmte Andere erinnern zu können.

Die erste Situation vollzieht sich an einem der ersten Schultage. Die Schüler:innen haben die Aufgabe erhalten, in Einzelarbeit ihre Buch- und Materialkisten zu bemalen. Diese sollen später in ein Regal an der Wand gestellt werden und als Aufbewahrungsort für ihre Bücher und Materialien fungieren. In der im Folgenden fokussierten Szene stehen die Schüler:innen hinter ihren Tischen; vor ihnen auf den Tischen befinden sich die Kisten. Die Schüler:innen stehen alle nebeneinander, so wie sie auch sonst an den Tischen laut Sitzordnung sitzen. Wer nebeneinander steht, kann gut miteinander ins Gespräch kommen, während man malt.

Ich beobachte Tina, Amana, Khan und Djamal, die nebeneinander hinter den Tischen stehen. Ich sitze so, dass ich sie gut von links nach rechts (Tina – Amana – Khan – Djamal) beobachten kann, während sie miteinander Kontakt aufnehmen. Neben Djamal auf der einen und neben Tina auf der anderen Seite sind ein paar Plätze frei, sodass die vier während der beobachteten Szene gewissermaßen ‚unter sich‘ bleiben: Tina fragt Amana, aus welchem Land sie komme. Diese sagt, sie komme aus Pakistan.

Tina spricht Amana als eine an, die aus einer Vielzahl an Ländern kommen könnte und erfragt die Information, aus welchem von vielen möglichen Amana komme. Damit macht sie die Differenz ‚Herkunft‘ wichtig, ohne eine bestimmte Auswahl z.B. zwischen dem einen oder dem anderen Land zu produzieren. Gleichzeitig legt sie Amana auf eine noch nicht bekannte geographisch-national definierte Region fest, aus der sie kommen muss, womit eine Norm aufgerufen ist, nach der man aus einem *bestimmten* Land kommen muss. Amana ihrerseits benennt mit Pakistan einen klar einzugrenzenden geographisch-nationalen Raum und markiert ihre Herkunft somit als mehr oder weniger spezifisch bzgl. des abgefragten Landes. Sie kommt der aufgerufenen Norm nach, sich deutlich bzgl. ihrer Herkunft zu positionieren und kann als Teil einer bestimmten Gruppe, die aus einem bestimmten Land kommt angesprochen werden. In der Frage von Tina und der Antwort von Amana aktualisiert sich die Differenz der Gruppen, deren Mitglieder die konstruierte Zugehörigkeit zu einem geographisch-nationalen Raum gemeinsam haben. Da Tina nicht weiter fragt – sie hätte ja auch fragen können, ob Amana in den Ferien dort Urlaub gemacht habe oder in welcher Stadt sie gelebt habe o.ä. – scheint ihr Informationsbedarf erfüllt.

Amana dreht sich zu Khan um und fragt, aus welchem Land er komme.

Die Frage wird wiederholt und nun wird Khan angesprochen als jemand, der sich zu der Herkunftsfrage in ein Verhältnis zu setzen und einen spezifischen geographisch-nationalen Raum zu nennen habe.

Khan lacht ganz laut und sagt leise, „Pakistan“. Er lacht weiter und streckt die Arme über dem Kopf aus, dann verschränkt er sie vor dem Bauch, wobei er lacht und sich irgendwie windet und sich zu Djamal dreht. Ich habe das Gefühl, dass er die Frage nicht ernst nimmt, und nur wiederholte, was Amana schon gesagt hatte.

Das laute Lachen von Khan wird sich aus Sicht des Ethnographen in den folgenden Wochen noch zu einer Art Markenzeichen von Khan entwickeln, das sich immer wieder in spezifischer Weise zeigt. In Randnotizen hat der Ethnograph Khans Lachen als spitz und quietschend zugleich beschrieben, einen Lärm, der nicht notwendigerweise angenehm oder unangenehm sein muss, aber in gewisser Weise irritieren kann, der die unterrichtliche Ordnung, die es verlangt, ruhig zu sein, herausfordert. Oft lacht er so, wenn er einen Witz oder Scherz macht oder wenn er im Begriff ist, jemandem einen Streich zu spielen. Aufgrund dieses Eindrucks aus der gesamten Zeit mit Khan in der Klasse, erscheint an dieser Stelle – auch retrospektiv – eine Art komische Atmosphäre etabliert zu werden. Geltende Regeln können in komischen Situationen durch eben den Humor gedehnt werden; es wird möglich, sich im Rahmen des Scherzes nicht an normative Regeln oder Abläufe zu halten, ähnlich wie in Butlers Geschlechterparodie: „Die parodistische Wiederholung des »Originals« [...] offenbart, daß das Original nichts anderes als eine Parodie der Idee des Natürlichen und Ursprünglichen ist“ (Butler 1991, S. 58). Somit ermöglicht es die komische Atmosphäre – auch wenn es hier nicht um die Kategorie Geschlecht, wie bei Butler, geht – die Konstruiertheit der Differenz ‚aus Pakistan zu kommen‘ zu fokussieren. Khan sagt leise, er komme aus Pakistan, was auch durch das leise Sprechen eine Irritation auslöst, als dürfe er nicht zu laut sprechen, da man ihn sonst der Lüge ertappen könnte. Da sich der Ethnograph dagegen entschieden hat, seine vermeintlich wahre Herkunft herauszufinden, da diese nicht Gegenstand der Beobachtung ist und nichts über die Praxis in ihrem Vollzug aussagt, zeigt sich nun die Funktion des Lachens und des leiser Sprechens in der Eröffnung eines Möglichkeitsraumes, nicht den zuvor aktualisierten Regeln des Fragens und ‚Kennenlernens‘ zu entsprechen. Das Lachen und das leise Sprechen ermöglicht es Khan zwar, eine klare Antwort („Pakistan“) zu geben. Zugleich – auch aufgrund der Wiederholung (Amana hat auch so geantwortet) – erscheint hier etwas im Verborgenen zu bleiben. Das weitere Lachen und die Verrenkungen, die der Ethnograph beobachtet, produzieren eine Verstärkung dieser Unklarheit und kann als komischer, widerständig wirkender Akt gegen die Norm der eindeutigen Verortung in Bezug auf Konstrukte von Herkunft bzw. auf die Festlegung Khans verstanden werden.

In einem Memo hat der Ethnograph sich die Frage gestellt, ob Khan nicht aus der Türkei käme. Zuvor gab es eine Situation, in der er erinnerte, dass jemand Khan bereits gefragt hatte, woher er käme und dieser so geantwortet habe. Der Ethnograph war sich sicher, dass Khan antworten würde, dass er aus der Türkei komme. Insofern war der Ethnograph an dieser Stelle überrascht, dass die Antwort anders ausfällt. Dies scheint Ausdruck oder Effekt der eigenen Normalitätsvorstellung des Ethnographen zu sein, dass, wenn jemand sagt, er komme aus einem bestimmten Land, er/sie dann auch von dort kommen muss. Auch der Ethnograph hat offenbar eine gewisse Klarheit und Stabilität seiner Herkunftsbeschreibung erwartet und das, was er vorher gehört hatte, als vermeintlich feste Information ‚verarbeitet‘. Die hier differente Antwort stellt den Anspruch an die Gültigkeit gemachter Aussagen bzgl. der Herkunft infrage, allerdings verfestigt die Irritation auch die Prämisse, dass die

Orientierung an einer vermeintlichen Stabilitätsannahme von Aussagen zur eigenen Herkunft immer wieder zentrale Bedeutung in Subjektivationsprozessen erlangt. Diese Überlegungen werden gestützt durch weitere Momente, in denen der Ethnograph beobachten konnte, dass z.B. Djamal über Khan erzählt, dass dieser aus Russland komme. Während die Herkunftsbiographie einzelner tatsächlich sehr abwechslungsreich bzw. aufgrund von u.a. Migrations- und Fluchterfahrungen sehr vielfältig sein kann und daher für Dritte ggf. nicht sofort zu verstehen sein könnte, zeigt diese Beobachtung vielmehr die Bedeutung, die Schüler:innen und hier auch der Ethnograph der Stabilität von Bezeichnungen der Herkunft beimessen. Khan allerdings geht subversiv mit ihnen um.

Khan fragt Djamal lachend, ob er auch aus Pakistan komme, welcher entgegnet: „Nein Mann, ich komme doch aus Afrika!“ Es hört sich etwas vorwurfsvoll („doch“) an, als ob ganz klar sei, dass er „doch“ aus Afrika komme.

Das Lachen markiert die Situation als weiterhin komisch. Hier zeigt sich zudem eine Fokussierung auf die Differenz, (nicht) aus Pakistan zu kommen. Khan fragt Djamal nicht, aus welchem Land er komme, er stellt also keine Auswahl aus vielfältigen Ländern in Aussicht, sondern fragt nach einem bestimmten Land. Die Antwortmöglichkeiten werden in gewisser Weise verengt. Djamals ablehnende Antwort weist die Vorstellung, er käme aus Pakistan, entschieden zurück. Mit der Nennung Afrikas als seine Herkunft verändert er zudem das Paradigma vor dessen Hintergrund Herkunft erfragt wird. Während mit ‚Land‘ bzw. ‚Pakistan‘ ein nationalstaatlicher-geographischer Raum benannt ist, nennt Djamal einen viel größeren geographischen Raum mit über 50 möglichen Staaten, die benannt werden könnten. Damit wird ein latentes Verständnis von Afrika als Land aufgerufen. Zudem wird Afrika in Djamals Sprechen zu einem Ort, der unklar, weit und fremd bleibt, und über diese fehlende Präzisierung umso unspezifischer, daher fremd und unbestimmt gelassen werden kann. Durch die Benennung seiner Herkunft als Afrika wird Djamals Herkunft – im Vergleich zu einer ‚klaren‘ Positionierung als (nicht) aus Pakistan Kommender – weiterhin unklar gehalten.

Die vorherigen Überlegungen lassen sich stützen durch eine Beobachtung, in der Herr Eisele, Djamal und Oskar sich über die Herkunft von Djamal und Oskar unterhalten.

Während Oskar ‚Deutscher‘ sei, so Herr Eisele, sei Djamal, so sagt dieser selbst, aus Mazedonien.²⁸ Herr Eisele allerdings sagt ihm, er habe doch eine deutsche Geburtsurkunde, dann müsse er doch ‚Deutscher‘ sein. Djamal verneint dies, und nennt erneut Mazedonien als seine Herkunft.

Während diese Beobachtungen aufgrund der unterschiedlichen Angaben keine Möglichkeit erlauben, Djamal eine bestimmte Herkunft ‚sicher‘ zuzuordnen, zeigen

²⁸ Es wird vermutet, dass der Schüler sich auf den geographischen Raum des heutigen Staates Nordmazedonien bezieht.

sie doch, dass eine Herkunftszuweisung äußerst zentrale Bedeutung für die Subjektpositionierung hat, da sie immer wieder als Frage aktualisiert wird. Die von Khan und Djamal produzierten Selbstmarkierungen i.S. ihrer Herkunft stellen die Normalitätsvorstellung von stabilen und klaren Zuordnungen, an die man sich erinnern könnte, infrage. Die entstehende Unklarheit und Irritation auf Seiten von Lehrkräften und Ethnographen allerdings bestätigt die Bedeutung von einer vermeintlichen Notwendigkeit, eine klare Zuordnung vornehmen zu müssen oder zu können. Die Irritation verweist auf die Wirkmächtigkeit der Norm und ihre Relevanz für die Subjektpositionierung, auch wenn die Herkunft hier keine Funktionalisierung für den Unterricht erfährt. An dieser Stelle zeigt sich auch das vermutlich bereits vor dem ‚Anfang‘ der neuen Klasse hergestellte Wissen über Djamals Geburtsurkunde. Im Rahmen seiner Anmeldung für die Schule muss dieses Wissen durch die Schule bzw. die Lehrkraft im Vorfeld in Erfahrung gebracht worden sein und kann wie hier gezeigt wird, als legitim gelten und so in den Klassenalltag als selbstverständlich hineingetragen werden.²⁹

In diesem Sinne endet auch diese Beobachtung, in der Djamal zuletzt über seine Herkunft aus Afrika sprach, als nun Djamal auch Tina fragt, woher sie komme, dabei aber anders als Tina selbst, Amana oder Khan weder nach irgendeinem Land und auch nicht nach etwas vorhergenanntem fragt:

Djamal fragt Tina: „Kommst du aus Deutschland?“ Dabei lehnt er sich nach vorn und neigt sich in ihre Richtung, so, als würde er an Amana und Khan vorbeisprechen müssen, sodass sie ihn verstehen kann. Tina nickt.

Mit Deutschland nennt Djamal ein bestimmtes Land, das für ihn offenbar am naheliegendsten ist. Hiermit macht Djamal Tina zu jemandem, die höchstwahrscheinlich aus Deutschland kommen müsse, und produziert somit die Erwartung, dass er bei Tina ihre Herkunft schon vorher vermuten konnte. Tina bestätigt dies und entspricht der stabilen Zuschreibung, so wie Amana, als aus Deutschland bzw. Pakistan kommend. Deutlich wird an dieser Beobachtung, dass Amana und Tina nun als Schülerinnen erinnerbar werden, die aus den genannten Ländern kommen. Das Wissen über Djamals und Khans Herkunft bleibt dagegen unklar, was es erschwert, sie als bestimmte Schüler mit bestimmter Herkunft zu erinnern, aber eben die Funktion dieser bestimmten Zuschreibung gleichermaßen infrage stellt.

Während in den vorherigen Beispielen vor allem die Bedeutung eindeutig erinnerbarer Herkunftsbezeichnungen in den Blick gerät, wird im Folgenden eine weitere Beobachtung rekonstruiert, in der das ‚Kennenlernen‘ als stark umkämpft in den Fokus gerät. Anders ausgedrückt wird hier die unterrichtliche Ordnung, in der

²⁹ Die Geburtsurkunde zeigt sich hier als ein Dokument, das vermutlich im Zuge der Anmeldung schon von der Schule eingefordert wurde. Somit wird deutlich, dass der von Schule und Forschung hier markierte ‚Anfang‘ am ersten gemeinsamen Schultag eigentlich keinen ‚Anfang‘ darstellt, sondern eine soziale Folgepraktik, die sich in Anschluss an zuvor vollzogene Anmeldepraktiken, in denen bereits Wissen über Einzelne hergestellt wird, vollzieht.

Fragen nach Herkunft inkl. ihrer Funktion und Legitimität verhandelt werden, herausgefordert.

Die Schüler:innen treffen zum ersten Mal auf die Musiklehrerin Frau Kopacz. Die Lehrkraft möchte – wie sie mir zuvor sagt – die Stunde als ‚Kennenlernstunde‘ nutzen. Bevor sie zum von ihr geplanten ‚Kennenlernspiel‘ kommt, das sie durchführen möchte, vollziehen sich andere – nicht von ihr initiierte – Prozesse des ‚Kennenlernens‘, welche die unterrichtliche Ordnung infrage stellen und zu einer umkämpften Verhandlung von Subjektpositionierungen führen. Die Lehrkraft steht vorn und stellt sich vor:

„Mein Name ist Frau Kopacz und ich bin eure Musiklehrerin. Ansonsten unterrichte ich noch Mathematik“. Sie schreibt ihren Namen an. Khan ruft laut: „Ey, du kommst nicht aus Deutschland!“ Latif ruft: „Kannst du Russisch?“ Sie geht auf die Fragen nicht ein und sagt, dass sie zudem noch die Klassenlehrerin einer der anderen fünften Klassen sei. Heute wolle sie eine Kennenlernstunde machen.

Die Lehrkraft stellt sich mit dem Namen bzw. der Bezeichnung vor, mit der sie entsprechend der unterrichtlichen Ordnung angesprochen werden kann und soll. Die Schüler:innen sollen sie als erwachsene Frau ansprechen und sie daher bei ihrem Nachnamen nennen, worauf die Ansprache ‚Frau‘ verweist. Ob sie gesiezt oder geduzt werden soll, geht daraus nicht hervor, wenngleich die bisher auch mit anderen Lehrkräften eingeübte Variante das Siezen ist. Die Lehrkraft stellt sich in ihrer Funktion als Musiklehrerin der Klasse und als Mathematiklehrerin für andere Klassen vor. Somit positioniert sie sich als autorisierte Lehrkraft, die anhand ihres Namens und ihrer Funktion als Musik- und Mathematiklehrkraft von anderen Lehrkräften zu unterscheiden ist und als Respektperson zu siezen ist, auch wenn sie es nicht explizit sagt. Durch die Anschrift ihres Namens ‚Frau Kopacz‘ wird dieser noch einmal deutlich für alle an der Tafel fixiert und erlangt eine besondere Gültigkeit als für die Kommunikation mit ihr zu nutzender Name, der nicht vergessen werden soll, erinnert werden muss und dank der Tafelanschrift auch eine entsprechende Stabilisierung i.S. von neuem Wissens erfahren kann, d.h. ‚erinnerungsfest‘ (Proske 2009, S. 806) werden kann. Khan spricht die Lehrerin das ‚du‘ gebrauchend an und fällt gewissermaßen ein Urteil über sie, und zwar, dass sie nicht aus Deutschland komme. Latif setzt die Ansprache ohne zu siezen fort und fragt, ob sie Russisch sprechen könne. Hiermit produzieren die beiden Schüler einerseits zwei Differenzen, nämlich der Herkunft, ‚nicht aus Deutschland zu kommen‘ und ‚Russisch sprechen zu können‘. Andererseits widersetzen sie sich der siezenden Ansprache und somit der unterrichtlichen Ordnung. Khan macht Frau Kopacz somit zu einer Nicht-aus-Deutschland-Kommenden und stellt dies als Besonderung heraus, was ggf. vor dem Hintergrund einer bisher angenommenen Norm, dass Lehrkräfte

(mehrheitlich) aus Deutschland kommen würden, eine Bedeutung haben kann. Zugleich stellen dieses Urteil und die Frage, ob sie Russisch spreche,³⁰ eine dem Modus der Lehrkraft gegenüber konträr zu verstehende Praktik dar, welche im folgenden Abschnitt erläutert wird.

Frau Kopacz hatte ihre Positionierung innerhalb des schulischen Lehrkraftkörpers deutlich gemacht, man habe sie zu siezen und zudem seien ihre Aufgaben, Schüler:innen in Musik und Mathematik zu unterrichten. Somit bringt sie eine unterrichtlich-schulische Ordnung hervor, in der die Positionierungen Einzelner sich nach ihrer Funktion in Schule und Unterricht zu richten haben. Gewissermaßen aktualisieren die beiden Schüler hier eine alternative Ordnung zur von Frau Kopacz aktualisierten unterrichtlichen Ordnung, die der unterrichtlichen konträr gegenübersteht. Das Duzen und die Produktion eines bestimmten Andersseins (als andere Lehrkräfte) können ein Hinweis auf eine potentielle Funktion i.S. der Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen sein, die sich innerhalb der ersten Wochen selbst als nicht aus Deutschland kommende Schüler:innen wahrnehmen und zeigen. Es zeigt sich, dass der Nachname der Lehrperson auf eine bestimmte Herkunft verweist und vor dem Hintergrund der Möglichkeit, den Namen von anderen Namen der anderen Lehrkräfte unterscheiden zu können, einen Unterschied herstellt, der durch die Schüler prozessiert wird, d.h. es erscheint naheliegend, dass vor allem der Name als Ansatzpunkt dieser Zuschreibungen gedeutet wird.³¹ Mit der Information, dass sie zudem noch die Funktion der Klassenlehrerin in einer anderen fünften Klasse innehatte, schließt Frau Kopacz nach den Zuschreibungen der Schüler aber an die vorherige von ihr hervorgebrachte unterrichtliche Ordnung an. An die alternative Ordnung, vor deren Hintergrund es angemessen scheinen könnte, nach Herkunft und Sprachen, die man spreche, zu fragen, und das im duzenden Modus, schließt sie nicht an. Die Praxis vollzieht sich somit weiter als eine explizite schulisch-unterrichtliche Praxis, in der es um unterrichtsbezogene Differenzen, aber nichts sonst gehen kann. Unterschiedli-

³⁰ Wenige Tage nach dieser ‚Kennenlernstunde‘ fragt die Schülerin Safiye Frau Kopacz kurz nach Stundenschluss, welche Sprachen sie sprechen könne, was Frau Kopacz sodann beantwortet. Russisch gehört nicht dazu. Einige Wochen später auf der Klassenfahrt, die gemeinsam mit dem gesamten fünften Jahrgang durchgeführt wird, erzählt sie dem Ethnographen, dass sie schon in mehreren Ländern gelebt habe. Unabhängig davon, worauf der Name der Lehrkraft, ihre Sprachkenntnisse oder ihre Migrationsbiographie verweisen, zeigt sich erneut das sich fortsetzende Interesse an einer mehr oder weniger stabilen erinnerbaren Positionierung bei Schüler:innen wie auch beim Ethnographen. Die Migrationsbiographie oder die Sprachkenntnisse sind allerdings in der teilnehmenden Beobachtung nicht weiter zugänglich. Zudem verzichtete der Ethnograph bewusst auf eine gezieltere Befragung der Akteur:innen bzgl. dieser Sachverhalte, da sie von der Lehrkraft als nicht relevant für die unterrichtliche Ordnung hervorgebracht wurden.

³¹ Zudem erinnert der Ethnograph, dass die Lehrkraft einen leichten Akzent hatte. Da dieser allerdings nicht als solcher in den beobachtbaren Praktiken markiert oder vom Ethnographen in den Protokollen produziert wurde, zeigt sich vor allem die Anschrift des Namens auf der Tafel als zentrales ‚Indiz‘ für potentielle Unterscheidungsprozesse.

che diskursive (Differenzierungs-)Praktiken stehen sich hier also konkurrierend gegenüber; es wird auf unterschiedliche, konkurrierende Ordnungen, Normen und Regeln verwiesen, die schulisch-unterrichtliche Ordnung kann durch die machtvolle Position der Lehrkraft ‚dominieren‘.

Ihre Ankündigung einer Kennlernstunde hätte auch bedeuten können, dass man sich gegenseitig vorstellt und etwas über die anderen i.S. eines ‚Kennenlernens‘, z.B. über die Herkunft, in Erfahrung bringt. Allerdings hat bereits diese erste Interaktion gezeigt, dass die Praxis hier als eine vollzogen wird, in der primär schulisch-unterrichtliche Differenzen und Funktionen – auch für das ‚Kennenlernen‘ – relevant werden (sollen). Zumindest die Lehrkraft zieht diese Grenze klar, die sich diesbezüglich auf schulisch-unterrichtliche Funktionen fokussiert. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde spielt Frau Kopacz ein Lied über einen CD-Player ab:

Dazu sollen alle aufstehen und sollen mitsingen und sich zur Musik bewegen. Die Lehrkraft bewegt sich während des Lieds etwas auf der Stelle tanzend zur Musik. Es ist ein Lied, das – so denke ich – speziell für jüngere Kinder aufgenommen wurde. Als sie fertig sind mit dem Lied, beginnt Emil: „Einigkeit und Recht und Freiheit“ zu singen, bricht es aber ab, als Frau Kopacz laut sagt: „So und dieses Mal alle lächeln bitte!“ Sie macht das Lied erneut an und alle bewegen sich, Frau Kopacz tanzt wieder im Stehen. Nach dem Lied geht sie zu Nadine und bittet sie, ihre Kapuze abzusetzen, was Nadine sofort tut. Als nächstes sagt Frau Kopacz, dass die Schüler:innen sich Namensschilder machen sollten. Dazu verteilt sie kleine Karten, die sie falten sollen, so sagt sie, dass sie wie eine Karte stehen könnten.

Vor dem Hintergrund einer unterrichtlichen Ordnung, in der es um unterrichtlich-schulische Relevanzen geht, irritiert Emils Gesang der deutschen Nationalhymne. Er aktualisiert somit eine Differenz, die sich in einer singenden Praktik zeigt, die dem Unterrichtsfach Musik angemessen zu sein scheint, aber eben nicht Gegenstand der aktuellen unterrichtlichen Ordnung ist. Es lässt sich nicht nachvollziehen, ob Frau Kopacz ihn gehört hat oder nicht, ob sie ihn mit diesem Gesang ignoriert, obwohl oder gerade weil sie ihn gehört hat. Was hier für die sich fortsetzende Praxis zählt, ist, dass es offenbar um das von ihr gespielte Lied gehen soll und um nichts anderes. Was die Nationalhymne betrifft, kann zudem die relativ formal anmutende Instruktion, zum Singen aufzustehen auch eine Parallele zu vermutlich Emil bekannten Praktiken aus dem Fußball oder ähnlichen Situationen herstellen, sodass es für ihn naheliegen könnte, hier die Hymne anzustimmen. Die Lehrkraft setzt die unterrichtliche Ordnung wieder in Kraft, im Rahmen derer die Anforderung besteht, zu singen und im Stehen zu tanzen und dabei noch zu lächeln. Als das Lied vorbei ist, setzt sie in weiterer Hinsicht die unterrichtliche Ordnung als eine in Kraft, im Rahmen derer man Kopfbedeckungen nicht tragen soll: Nadine muss ihre Kapuze absetzen. Sodann verteilt die Lehrkraft Material für die Erstellung von Namensschildern und instruiert die Schüler:innen für das angekündigte ‚Kennenlernspiel‘. Hier steht die Funktionalität der Namensschilder bzw. die unverwechselbare Ansprechbarkeit jeder:jedes einzelnen Schüler:in als Funktion im Fokus.

Im Verlauf der Beschriftung der Namensschilder meldet sich Emil wieder zu Wort:

Emil sagt laut, dass er keinen deutschen Namen habe.

Emil bringt sich nun als jemand hervor, der einen Namen mit nicht-deutschem Ursprung habe. Sein in der Schule tatsächlich gebrauchter Name sowie sein Pseudonym ‚Emil‘ könnte sowohl ein Name deutscher oder nicht-deutscher Herkunft sein. Zentral ist hier auch weniger der Ursprung seines Namens, sondern, dass Emil sich damit als jemand hervorbringt, der aufgrund seines Namens ggf. besonders sei, also die Aufmerksamkeit somit auf sich lenken kann. Entlang dieser Selbstbeschreibung vollzieht sich auch eine gewisse Vieldeutigkeit und Unklarheit der Herkunft seines Namens. Die Mehrdeutigkeit seines Namens wird produziert, da er ihm eine nicht-deutsche Herkunft zuweist und somit auf eine Herkunft verweist, die zwar nicht Deutsch sei, aber vieles anderes sein könne. Das lautere Sprechen erfüllt zudem die Funktion des auf-sich-aufmerksam-Machens. Die Selbstzuordnung zu einer Gruppe von Menschen, die keinen deutschen Namen hätten, sagt nichts über die Staatsangehörigkeit oder Herkunft aus, was aber hier in der sich weiter vollziehenden Praktik trotzdem so hervorgebracht wird:

Latif dreht sich um: „Du bist kein Deutscher dann!“

Latif bringt Emil demnach als Nicht-Deutschen hervor. Die Funktion dieser Ansprache kann als die Wiederherstellung von Klarheit über seine Herkunft verstanden werden, insofern die Mehrdeutigkeit durch Emils vorherigen Sprechakt als solche aufgefasst worden ist. Zudem liegt es nahe, da Latif (und Khan) sich zuvor für Frau Kopacz Herkunft interessierten, dass er nun hier auch Interesse für Emils potentielle nicht deutsche Herkunft entwickelt. Somit folgt auf Emils Sprechakt, der eine Verschleierung der Herkunft seines Namens herstellt, also ein ‚Vorschlag‘ Latifs zur Präzision, den Schleier zu lüften: Emil sei kein Deutscher.

Emil ruft daraufhin: „Er beleidigt mich!“ Frau Kopacz geht zu ihm und sagt: „Du, er hat gesagt du bist vielleicht Italiener, ist das ein Problem?“ „Ja, weil ich Deutscher bin“, schreit Emil. Frau Kopacz sagt: „Ja, dann ist das so und hast du ein Problem?“ Emil antwortet nicht.

Die Reaktion auf die Ansprache als Nicht-Deutscher weist Emil negativ als Beleidigung zurück. Damit macht er die Ansprache seiner selbst zu einer ihn nicht-wertschätzenden, despektierlichen Ansprache. Frau Kopacz reformuliert die Ansprache Emils durch Latif, indem sie ihn fragt, ob es ein Problem sei, wenn er eben – anstatt als Deutscher – eben vielleicht als Italiener angesprochen würde. Die Differenz ‚Italiener‘ zu sein, fungiert hier als Alternative zum ‚Deutschen‘ bzw. ‚Nicht-Deutschen‘ und könnte, weil es durch das ‚vielleicht‘ markiert ist, auch durch eine andere Differenz der Herkunft gefüllt werden. Die Lehrkraft stellt demnach die Notwendigkeit der Festlegung auf eine bestimmte Staatsangehörigkeit im Unterricht infrage. Das Intervenieren von Frau Kopacz ist bedeutend, da sie zuvor an alle Fragen oder

Äußerungen im Zusammenhang von Herkunft bzgl. Ihrer selbst nicht angeschlossen hatte. Daran anschließend stellt sich die Frage, ob durch einen sich anbahnenden Streit der ungehinderte Unterrichtsablauf infrage gestellt wird und dies als Grund der Intervention angesehen werden kann. Die Lehrkraft konstruiert an dieser Stelle eine parallele Realität, in der man auch etwas anderes als ‚Deutscher‘ sein kann und das keine große Bedeutung („ist das ein Problem?“) hat. Die Willkürlichkeit der gemachten Auswahl des Italiener-Seins fungiert hier als Markierung der Bedeutungslosigkeit der Staatsangehörigkeit (oder Herkunft) für die unterrichtliche Ordnung.³² Die unterrichtliche Ordnung verlangt folglich nicht nach einer Zuordnung zu bestimmten Staatsangehörigkeiten oder zu einer Herkunft.

Emil jedoch markiert diese Ansprache als problematisch („Ja, weil ich Deutscher bin!“). Das Schreien markiert Wut und unterstreicht die starke Bedeutung, die hier der Kategorie, Deutscher zu sein, beigemessen wird. Eine möglicherweise andere Bezeichnung macht er illegitim bzw. markiert sie als unzulässig. Die Herausstellung seiner ‚deutschen‘ Zugehörigkeit erscheint ihm wichtig zu sein. Frau Kopacz bezieht sich auf Emils Hervorbringung als ‚Deutscher‘ und ratifiziert seine Positionierung als Deutscher affirmativ und fragt, ob noch ein Problem bestehe. Durch diese affirmative Bestätigung gibt sie ihm Recht, reproduziert die Zugehörigkeit, Deutscher zu sein, aber seine Herkunft wieder als irrelevant und unbedeutend für die unterrichtliche Ordnung, da auch, Deutscher (oder ein anderer) zu sein, als nichts Besonderes oder relevant für den Unterricht hervorgebracht wird.

Zusammenfassend zeigt sich demzufolge anhand beider Beispiele, dass der Möglichkeit, Schüler:innen als Subjekte klar und mehr oder weniger eindeutig erkennbar als bestimmte hervorzubringen, d.h. spezifischen Anspruchsmöglichkeiten in Subjektpositionierungen, ein großer Stellenwert zugeschrieben wird. In Anschluss an Proskes (2009) Verständnis von Unterrichtsgedächtnis bedeutet dies, dass solches Wissen über bestimmte Schüler:innen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen „interpretiert, ausgehandelt, verfestigt und in genau diesem Sinne erinnert“ (S. 805) wird. In Anschluss an diese Produktion von Wissen über Einzelne wird es nun möglich, „bestimmtes Wissen als bekannt“ zu produzieren (ebd., S. 807). Bestimmtes Wissen über eine:n Schüler:in wird somit als konstitutiv für das soziale Gedächtnis über die:den Schüler:in und die Subjektwerdung hervorgebracht. Folglich konnte herausgearbeitet werden, wie in der Subjektpositionierung in Differenzierungspraktiken bestimmtes Wissen, d.h. bestimmte Differenzen, so aktua-

³² Trotzdem wird mit „Italienersein“ eine nationale Kategorie aufgerufen, die sich i.S. einer privilegierten, ggf. weißen westeuropäischen Staatsangehörigkeit, als etwas Beschwichtigendes – weil Privilegiertes – einsetzen lässt. Der Unterschied zwischen Deutscher und Italiener zu sein, ist vor diesem Hintergrund gewissermaßen gering. Zumindest scheint dieser Unterschied geringer zu sein, als wenn die Lehrkraft Emil eine weniger privilegierte Herkunft vorschlagen würde, die ggf. größeren Protest Emils hervorrufen würde, da sich die Differenz zum Deutschein verändert. In diesem Sinne wählt die Lehrkraft zwar willkürlich ein Land aus, das aber doch nicht ganz so willkürlich ausgewählt zu sein scheint.

lisiert werden, dass sie eine Funktion für die Positionierung als bestimmte:r Schüler:innen erlangen. In Anlehnung an Esposito (2002) und Proske (2009, S. 807) entspricht dies Wissensfiktionen in Bezug auf einzelne Schüler:innen. Differenzierungen entlang von Herkunft erlangen hier die Funktion, eine Wissensfiktion über die Herkunft von Einzelnen zu produzieren, dass jemand in bestimmter Weise sei, ggf. geworden sei und so bleibe bzw. so erinnerbar sei und daher noch erwartet werde, in Zukunft ein:e bestimmte:r (weiterhin) zu sein. Vermeintlich klare Ansprachen des Subjekts werden durch wiederholte, vielfach andere, ggf. nicht ernst gemeinte Adressierungen und Positionierungen, durch witzelnde und unterschiedliche, sich ändernde Zuschreibungen irritiert. Die Stabilität von Ansprachen – und somit die dominante Norm – wird infrage gestellt. Die Irritationen verweisen jedoch auf die Erwartung einer andauernden Bedeutung dieser Ansprachen und Kategorien. Trotzdem wird Herkunft – ohne Funktion für die unterrichtliche Ordnung – wieder de-thematisiert und vorübergehend neutralisiert.

Differenzen wie Herkunft werden demnach tendenziell, wenn auch nicht immer, aus dem laufenden Unterrichtsgeschehen herausgehalten. Dies könnte damit zu tun haben, dass der Differenz keine unmittelbare Funktion für die unterrichtliche Ordnung zugewiesen wird. Es konnten Bewegungen rekonstruiert werden, die zeigen, wie die schulisch-unterrichtliche Ordnung und die darin relevanten Differenzierungen wichtig gemacht und priorisiert werden. Differenzen, die sich um Herkunft drehen, werden in dem eben dargestellten Beispiel wiederholt, – vor allem durch Frau Kopacz – neutralisiert, geschwächt, durch die Praktiken der Schüler:innen daraufhin wieder gestärkt. Das Sprechen über Herkunft wird damit zu einer mit der unterrichtlichen Ordnung konkurrierenden Praktik.

Anhand dieser Beobachtung wird zudem deutlich, wie umkämpft Subjektpositionierungen sein können, insbesondere dann, wenn die klar erinnerbaren Ansprachemöglichkeiten infrage gestellt werden oder eine vermeintlich ‚falsche‘ bzw. eine als ‚falsch‘ interpretierte Zuschreibung abgelehnt wird. Diskursive Praktiken der Zuordnung treffen auf widerständige Differenzierungspraktiken einer alternativen Zuordnung. Hier werden die normativen Erwartungen an Praktiken, in denen einzelne zu spezifisch als bestimmte ansprechbaren Schüler:innen werden, destabilisiert, gewissermaßen i.S. von Foucaults Kritik an der Vorstellung einer ununterbrochenen und stabilen Beschaffenheit des Subjekts (vgl. Foucault 1981, S. 30). Daraufhin wird das Wissen über Emils Herkunft allerdings wieder stabilisiert.

Insgesamt werden also wiederholt Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über Einzelne produziert. Dabei scheint es nötig, möglichst viel Wissen über Einzelne zu produzieren, um sie qua Differenzierung zu bestimmten Subjekten zu positionieren, die als bestimmte erinnerbar werden. Fragen von bekannten Differenzkategorien wie Herkunft werden wiederholt relevant gemacht, haben aber in meinen Beobachtungen und Rekonstruktionen schlussendlich keine anhaltende Relevanz für den Unterricht. Aufgrund ihrer mangelnden Funktion für die unterrichtliche Ordnung werden sie neutralisiert und dethematisiert.

4.4 Zwischenfazit

An den Beobachtungen und ihrer Rekonstruktion zeigte sich in Bezug auf Schüler:innen, wie in Praktiken des ‚Kennenlernens‘ qua Differenzierung Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über einzelne Schüler:innen entstehen und diese zu vorläufig bestimmten Subjekten gemacht werden. Noch ist wenig über die neuen Schüler:innen bekannt. Viele kennen sich noch nicht und es kann wenig übereinander erinnert werden. Auch Lehrkräfte können kaum etwas über ihre neuen Schüler:innen erinnern. Die Differenzierungspraktiken zeigen sich in der Folge als zentral in ihrer Bedeutung für die Wissensproduktion über die neuen Schüler:innen, da sie das nötige Wissen, um sich an einzelne Schüler:innen erinnern zu können, zunächst herstellen müssen. Durch z.B. das Befragen der Einzelnen bzgl. ihrer Interessen, Vorlieben oder Fähigkeiten werden Einzelne zunächst dazu aufgefordert,³³ sich selbst an sich zu erinnern oder sich an etwas über andere zu erinnern, sich etwas über sie vorzustellen/zu imaginieren. Durch das Zuordnen werden Subjekte als bestimmte differenzierend hervorgebracht, die sich voneinander unterscheiden und an die man sich wieder erinnern kann oder an die man spezifische Erwartungen richten kann. Die Wissensproduktion über und die Positionierung Einzelner bspw. als Fußballmögende i.S. der Hervorbringung von Differenzen als Vorlieben allein reicht allerdings für eine funktionale Positionierung entsprechend der unterrichtlichen Ordnung nicht immer aus. Sie wird aufgeschichtet mit der Differenz ‚gemeinsam etwas (nicht) tun können‘. So wird das neue Wissen erst zur für schulische Zwecke funktionalen Komponente der Subjektpositionierung als Schüler:innen, die zukünftig in der Pause gemeinsam Fußball spielen könnten. Es entstehen spezifische Ansprechbarkeiten (vgl. Ergebnisse von Drope/Rabenstein 2021) und Erinnerungsmöglichkeiten an Einzelne, die qua spezifischer Aufschichtungen von Differenzierungen i.S. einer Wissensproduktion über Einzelne positioniert werden. Dabei wird deutlich, dass die Praktiken auch dazu dienen, mehr voneinander zu wissen als die richtigen bzw. unverwechselbaren Namen (vgl. Drope/Rabenstein 2021, S. 322+326). Auf diese Weise zeigen sich in meinen Ergebnissen unterschiedliche Möglichkeiten je Schüler:in, wie diese sodann für andere ansprechbar werden können.

Da das Erinnern der Schüler:innen noch nicht oder nur wenig möglich ist, zeigen sich die ‚Kennenlernpraktiken‘ also als differenzierender Motor bzw. eine Technologie zur differenzierenden Wissensproduktion über Subjekte, die entsprechend machtvoll positioniert werden. Die Praxis der (mehrfachen) Befragung von Schüler:innen kann als Impuls für die Differenzproduktion i.S. einer Wissensproduktion für eine zukünftige Erinnerungsmöglichkeit einzelner, deren spezifischen Ansprechbarkeit, somit aber auch deren machtvoller Regulation verstanden werden. Das Wissen über die Schüler:innen – auch das in den Spielen hervorgebrachte Wissen – ist zunächst begrenzt, sodass für die Orientierung und die gegenseitige

³³ Diese Ergebnisse decken sich mit den von Drope/Rabenstein (2021) beobachteten Praktiken, in welchen von einzelnen Schüler:innen erwartet wird, dass sie über sich selbst erzählen und andere Schüler:innen ihnen zuzuhören haben (S. 322).

spezifische erinnerbare Ansprechbarkeit zentral zu sein scheint bzw. auch nichts Anderes übrigbleibt, als Bestimmte erst einmal als Bestimmte entlang dieser Differenzen aufzurufen und Schüler:innen als potentiell Bestimmte hervorzubringen. Erst auf diese Weise wird eine gewisse Orientierung füreinander erzeugt. So werden Schüler:innen erst einmal zu als bestimmte aufrufbaren und erinnerbaren Subjekten. Wie sie zu wem geworden sind oder zu wem sie noch werden könnten, ist (noch) nicht im Detail relevant bzw. wird noch nicht relevant gemacht. In der angenommenen Instabilität von Praxis zeigt sich hier die Notwendigkeit einer klaren erinnerbaren Ansprachemöglichkeit Einzelner als Bestimmte. Es wird ein Ausblick generiert, mit jemandem in der Zukunft z.B. Fußball spielen zu können, oder sich von bestimmten Anderen helfen lassen zu können beim sich gemeinsam in der neuen Schule zurechtfinden. Dieser Ausblick wird zentral für die „Wissensfiktion“ (vgl. Proske 2009, S. 807) und die Schaffung von Erwartungen für die Zukunft.

Insofern Unklarheiten oder Potentiale für Verwirrung entstehen (z.B. unbekannte Namen oder unklares Wissen über einzelne bzgl. ihrer Herkunft), zeigt sich die Funktion der genauen Aufrufbarkeit z.B. bei den einzusetzenden Namen der Schüler:innen für ihr Aufrufen mithilfe der Namensschilder als wichtig. Eine präzise Bezeichnung Einzelner verschafft Orientierung für das neue Schulleben. Ein größeres Zuschreibungsspektrum, wie wer schon gewesen ist, gerade ist oder in der Zukunft sein könnte, steht noch nicht zur Verfügung bzw. kann noch nicht erinnert werden. Es muss in der Praxis – durch das Nachfragen – erst hergestellt werden. Sodann werden die Informationen auf etwas ‚Eindeutiges‘, Erinnerbares, Spezifisches verkürzt und fixiert. Der in Form des Namensschildes materialisierte Name von Schüler:innen verkörpert diese Logik der erinnerbaren Ansprachemöglichkeit. Die Namen müssen ‚einfach‘ wiedererkennbar sein, sodass es nachvollziehbar erscheint, wenn einzelne Schüler:innen nach Kurzformen/Abkürzungen oder zusätzlichen Informationen um die Namen herum befragt werden. Funktion ist die Vereinfachung und Ermöglichung der Erinnerung/Wiedererkennung Einzelner als Bestimmte.

Die ersten Aufschichtungen von Differenzierungen in den ‚Kennenlernpraktiken‘ bringen also Subjekte hervor, anhand derer und mit denen eine erste Orientierung (und spätere Erinnerung) in der neuen Umgebung möglich wird. Dabei ist die stabile Positionierung von Schüler:innen als bestimmte erinnerbare Schüler:innen zentral, entlang derer sie (auch erinnernd) in ein Verhältnis zur unterrichtlichen Ordnung gesetzt werden können. Wie gezeigt spielen hier nicht nur Differenzierungen entlang von Interessen, Hobbys oder Vorlieben, also weniger an der unterrichtlichen Ordnung orientierte Fähigkeiten (vgl. Drope/Rabenstein 2021), sondern auch Fähigkeiten in Bezug auf den Unterricht oder dessen Management (z.B. Erfahrungen als Klassensprecher:in) eine starke Rolle. Schüler:innen können bereits zu mehr oder weniger fähigen Schüler:innen werden. Dabei haben die Differenzierungen die Funktion, potentielle Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit Einzelner als etwas Erstrebenswertes zu markieren und von einzelnen einzufordern,

während die Funktion eines gemeinsamen Tuns vor der Markierung der individuellen Fähigkeit zurücktreten kann. Demzufolge werden die Schüler:innen als Subjekte positioniert, die in spezifischer Weise fähig seien, eigene individuelle Fähigkeiten hätten, aber auch eine gemeinsame spezifische Fähigkeit hätten, nämlich die Naturwissenschaften. Über die Erfragung spezifischer eigener Fähigkeiten werden vor allem Einzelne als jeweils spezifisch Leistungsfähige hervorgebracht. Anhand einer kollektiven Leistungsnormierung in Bezug auf Naturwissenschaften wird es möglich, Schüler:innen als einzelne oder als Gruppe wiederholt in ein Verhältnis zu dieser Norm zu setzen und wiederholt als bereits diese Norm/Erwartung Erfüllende oder noch nicht Erfüllende zu positionieren. I.S. einer fähigkeitsbezogenen Wissensproduktion über Einzelne werden die Schüler:innen somit zu solchen gemacht, die auf unterschiedliche Weise als fähige Subjekte erinnerbar werden. Diese persönlichen Fähigkeiten und die Expertise macht sie zu Subjekten, die auch in Zukunft als bestimmte Expert:innen/Fähige erinnerbar sind. Daran anschließend werden sie entlang expliziter Erwartungen dazu in ein Verhältnis gesetzt.

Durch das Einfordern und Erfragen von (Selbst-)Darstellungen in Bezug auf eigene Fähigkeiten werden Erwartungen produziert, und zwar an eine bestimmte Vorstellung von Fähigkeiten. Es wird eine spezifische Leistungsordnung in Kraft gesetzt, zu welcher die einzelnen Schüler:innen in ein Verhältnis gesetzt werden. Die Positionierungen machen diese Schüler:innen zu solchen, die stets dazu aufgefordert sind, sich als in spezifischer individueller Weise fähige zu zeigen und so erinnerbar werden. Die hier etablierte Norm von Fähigkeiten wird als zentrale Differenz für die unterrichtliche Ordnung hervorgebracht, die immer wieder erinnert werden kann. Zentrale Differenzen für diese Positionierungen, die in Form von Erwartungen an erwünschtes zukünftiges Verhalten hervorgebracht werden, sind entweder persönliche oder schulisch-unterrichtliche Vorlieben und Fähigkeiten, die in der Vergangenheit schon bestanden, aktuell bestehen und zukünftig für wichtig gehalten werden, sowie Differenzen, die zur Regulation des neuen Schullebens funktional sind (z.B. zu wissen, wie man zur Bibliothek kommt). Zentral ist bei allen Differenzen die Produktion von erinnerbarem Wissen für zukünftige Positionierungen bzw. dass durch sie Einzelne in ein Verhältnis zu Fähigkeits- und Entwicklungsanforderungen entsprechend der unterrichtlichen Ordnung positioniert werden können.

Insgesamt sind diese Bündel von ‚Kennenlernpraktiken‘ auf eine gewisse ‚Wissensfiktion‘ (vgl. Proske 2009, S. 807) und somit vermeintliche stabile Erinnerungen für die schulisch-unterrichtliche Ordnung ausgerichtet, um funktional sein zu können. Erwartungen an zukünftiges, imaginiertes Verhalten werden hervorgebracht und die Schüler:innen in ein Verhältnis dazu gesetzt. Einerseits wird Unwissen deutlich, da noch wenig über die Schüler:innen erinnert werden kann. Andererseits können bereits starke Erwartungen an die Zukunft produziert werden und diese somit als Zukunft imaginiert werden, in der mehr Erinnerungspotential vorhanden sein wird. Es werden Möglichkeiten, z.B. in der Zukunft anderen zu helfen,

gemeinsam die Pause zu verbringen oder gemeinsam in die Bibliothek zu gehen, hervorgebracht.

Spezifische Ansprachemöglichkeiten bzw. eine Erwartung an die Möglichkeit, Einzelne als Bestimmte erinnern zu können, und die unterrichtliche Norm, die diese Erwartung hervorbringt, kann durch eine Irritation dieser Norm qua Humor oder dem nicht expliziten Mitteilen z.B. der Herkunft infrage gestellt werden. Jedoch zeigen die Irritationen der Akteur:innen im Feld, wie zentral eine mehr oder weniger stabile Wissensproduktion für die Funktion der Orientierung ist. Dies scheint vor allem zentral zu sein, da gerade zu ‚Anfang‘ noch wenig über Einzelne erinnert werden kann. Es sind weniger Möglichkeiten vorhanden, bestimmten Subjekten etwas zuzuschreiben. Eine Norm ‚klarer Zuordnung‘ wird immer wieder in Kraft gesetzt. Ohne klare Zuordnung kann man sich schwer erinnern. Folglich werden viele Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) produziert, die aber z.B. entlang der Differenz Herkunft wenig oder keine Funktionalität für Unterricht und Schule haben. Als dominant werden schulisch-unterrichtliche Differenzierungen und Funktionen hervorgebracht. Demnach muss zunächst eine große Menge an Wissensfiktionen kreiert werden. Mit der Zeit bildet sich heraus, welche für die unterrichtliche Ordnung relevant und funktional sind.

Dabei zeigt sich die Bedeutung der klaren Ansprachemöglichkeiten Einzelner. Alle Differenzen erlangen hier die Funktion, eine Erinnerungsmöglichkeit zu etablieren, dass jemand in bestimmter Weise sei, ggf. geworden sei und so bleibe bzw. so erinnerbar sei und daher der:die noch erwartet werde, in Zukunft ein:e Bestimmte:r (weiterhin) zu sein. Es werden vermeintlich stabile Subjektpositionen hervorgebracht, d.h., es werden Illusionen i.S. von Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) von diesen produziert. Eigentlich ist deren „Totalität [aber] ständig aufgeschoben“ (Butler 1991, S. 36), denn sie lässt sich nicht fixieren. Diese Fixierung – i.S. einer stabilisierenden und erinnerbaren Komplexitätsreduktion – vollzieht sich jedoch und produziert gerade aufgrund der Fixierung eine Form von Orientierung. Funktionen dieser Differenzierungspraktiken sind daher u.a. die Hervorbringung von Subjekten, die als solche positioniert werden, die in bestimmten Relationen zueinanderstehen und stehen sollen, die (in der Zukunft) vor allem gemeinsam miteinander etwas tun/kooperieren können, die einander helfen können und sich nicht gegenseitig allein lassen. Es werden somit Erwartungen für eine Zukunft hervorgebracht, in der sich alle auf gemeinsame Erinnerungen berufen können.

Im Zusammenhang dieser Subjektpositionierungen gerät bei der Rekonstruktion die Perspektive des forschenden Ethnologen in die Herstellung von Differenz mit hinein. Dies wird anhand der Beobachtung der Ansprachemöglichkeiten von der Lehrkraft Frau Kopacz konkretisiert. Der Ethnologe bringt Differenz selbst mit hervor und ist gewissermaßen in diese Konstruktionspraktiken verstrickt. In der Retrospektive erscheint die Nennung von Frau Kopacz' Namen als ggf. bedeutend, der aber nicht weitergehend als solcher durch die Akteur:innen als relevant markiert wird, mit Ausnahme seiner Funktion als Ansprachemöglichkeit und Un-

terscheidung zu anderen Lehrkräften. Für den Ethnographen und ggf. die Schüler:innen zeigt sich aber, dass es offenbar einen Unterschied macht, ob man als Lehrkraft Eisele, Kamin oder eben Kopacz heißt. Auch Namen können somit eine Differenz aufrufen, wobei sie in dieser Beobachtung aber nicht *gezielt* als beobachtbare Sinnschicht von diskursiver Praxis aktualisiert wird im Gegensatz zur Szene mit Frau Wagner, Ashvith, Klaudyna und Abderrahman, da die *Namen* hier als solche auf ihre Herkunft oder den Namensgebungsprozess intersubjektiv befragt und verhandelt wurden. Weiteres Wissen über den Namen Kopacz bleibt der Beobachtung verborgen, da in der beobachteten Praxis zwar die Fixierung des Namens an der Tafel, aber (zumindest nicht gezielt und direkt) nicht die damit ggf. verbundenen Urteile der Akteur:innen über den Namen und seine Bedeutung bzgl. der Herkunft in den Blick geraten können. Die Bedeutung ihres Namens wird allerdings durch die spekulativen Überlegungen des Ethnographen außerhalb seiner Protokolle mit-hervorgebracht. So produziert der Ethnograph eine nicht beobachtete, aber von ihm im Prozess der Beobachtung und Rekonstruktion hervorgebrachte Differenz, die sich an ihrem Namen orientiert: Der Nachname Kopacz kann als Name erkannt werden, der im slawischen Sprachraum verbreitet ist, sodass es ggf. naheliegen mag, dass man – wie Djamal es fragt – vermutet, dass sie einer slawischen Sprache (z.B. Russisch) mächtig ist, auch wenn er hier falsch liegt, wie sich für den Ethnographen herausstellte.

Diese Reflexionen zeigen, dass die schulisch-unterrichtlich funktionale Erwartung und der Anspruch an eine klare Ansprachemöglichkeit bzw. Erinnerungsmöglichkeit Einzelner bei der Produktion von neuem Wissen über die Subjekte als Norm aufgerufen werden. Die Verhandlung über solches, möglichst gut erinnerbares Wissen und nicht zuletzt (vermeintlich) stabile Positionierungen kann dabei in ihrer diskursiven Praktik Besonderungen oder Hervorhebungen – gewissermaßen als Nebenprodukt – produzieren, die wie beobachtet in unterschiedlicher Weise z.B. Herkunft oder andere Differenzierungen aufschichtend thematisieren. Solch eine diskursive Praktik eröffnet Anchlüsse an (nicht nur) Bildungsungleichheit. In der Schule, im Unterricht und außerhalb umkämpfte Differenzmarkierungen und daraus entstehende asymmetrische Subjektpositionierungen (vgl. exempl. Akbaba 2014; Fritzsche 2014, 2018; Rabenstein et al. 2017; Rabenstein/Steinwand 2018) verweisen auf die Notwendigkeit der Reflexion der Effekte dieser diskursiven Praktiken von sowohl an diesen beteiligten Forscher:innen als auch Lehrkräften und ggf. Schüler:innen. Meine Beobachtungen zeigen aber auch, dass normative Ansprüche an die (diskriminierungspräventive und/oder diversitätssensible) Thematisierung oder Nicht-Thematisierung von Differenzkategorien, z.B. Migrationsgeschichte oder Herkunft, auf eine schulisch-unterrichtliche Ordnung treffen, in der die klaren Aufrufe- und Ansprachemöglichkeiten einzelner, auch i.S. stabiler Möglichkeiten der Erinnerung, eben zu funktionalen Bestandteilen der dominanten normativen Ordnung werden. Für die schulisch-unterrichtliche Ordnung zeigen sich aufgrund der wiederholten De-Thematisierung oder Neutralisierung solcher Differenzen aber auch dieselben Differenzen als wenig funktional und können ggf. die Schwierigkeit

erklären, dass normative diskriminierungspräventive und/oder diversitätssensible Ansprüche an die schulisch-unterrichtliche Ordnung tatsächlich Geltung (oder Wirkmächtigkeit) erlangen. Vor dem Hintergrund der Kritik am theoretisch-methodologischen Ansatz des *doing differences* i.S. der unterbelichteten Analyse struktureller Ungleichheiten (vgl. Diehm et al. 2013b) kann diese Beobachtung Anlass zu weiteren Diskussionen sein. Während die Funktionalität von Differenzkategorien wie Geschlecht und Herkunft für die soziale Ordnung mit der theoretisch-methodologischen Brille des *doing differences* schlichtweg nicht immer rekonstruierbar ist, gerät die strukturelle Diskriminierung z.B. von weiblich gelesenen Personen mit Migrationsgeschichte sodann z.B. nicht in den Fokus der Analyse und offenbart somit eine Grenze des Ansatzes.

In ‚Kennenlernpraktiken‘ wurde also die Entstehung vorläufiger Subjektpositionierungen entlang unterrichtlicher Differenzierungspraktiken, welche mit zahlreichen Herstellungen von Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über Einzelne einhergehen und wie diese in ihren Varianten jeweils unterschiedlich sein können (bzgl. Vorlieben, Interessen oder Fähigkeiten), beobachtet. Die Produktion unterschiedlicher Subjektpositionierungen zeigt sich somit als regelmäßig und wiederholt beobachtetes soziales Phänomen, das jedoch auch mit der funktionalen Differenzierung z.B. entlang der unterrichtlichen Ordnung einhergeht. Vor allem zeigte sich, wie diese Subjektpositionierungen – auch in ihrer großen Varianz – funktional für die unterrichtliche Ordnung gemacht werden, indem die Positionierungen darauf verweisen, gemeinsam etwas tun zu können oder aber individuelle Zuschreibung/Ansprechbarkeit, Erinnerbarkeit und Erwartbarkeit herzustellen. Es konnte aber auch gezeigt werden, wie sich die Positionierung von Subjekten als kontingenter und (in-)stabiler Prozess entlang variierender Differenzierungen mit für die schulisch-unterrichtliche Ordnung variierenden Funktionen vollzieht. Im Folgenden wird verdeutlicht, wie die Funktionalität des herzustellenden Wissens über Einzelne schrittweise erst zur machtvollen Regulation Einzelner führt.

5 Diskursive Praktiken der Markierung und Regulation un-/erwünschten Verhaltens

Zentraler Bestandteil der beobachteten ‚Kennenlernpraktiken‘ ist es, Wissen über Einzelne, auch i.S. von Möglichkeiten zur Erinnerung für die Zukunft im gemeinsamen unterrichtlichen Miteinander zu produzieren.³⁴ Dies hängt vor allem mit der Möglichkeit zusammen, einzelne als spezifisch Ansprechbare zu positionieren, und kann i.S. einer Orientierungs- und Regulationsmöglichkeit für Lehrkräfte und Schüler:innen verstanden werden. Gleichmaßen werden Erwartungen hervorgebracht, zu denen sich die einzelnen Schüler:innen zu einem späteren Zeitpunkt in ein Verhältnis zu setzen haben. Während zu ‚Anfang‘ einer fünften Klasse noch wenig über erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten erinnert werden kann, da man sich noch nicht so lange kennt, werden vor allem Erwartungen an das imaginierte Verhalten in der Zukunft produziert. In ersten Schlüssen bzgl. des bisherigen Verhaltens einiger Schüler:innen und in ersten Vermutungen über ihr Verhalten in der Zukunft zeigen sich in folgenden Rekonstruktionen jedoch auch erste Bewertungen

³⁴ Drope/Rabenstein (2021) beschreiben bzgl. ihrer untersuchten Praktiken einerseits Antizipationen von der Zukunft, welche die Klasse gemeinsam erleben wird, und andererseits die Produktion von Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse, wodurch die Klasse für die Zukunft erinnerbar und erwartbar gemacht wird (S. 325–326). In meinen Ergebnissen stehen dagegen die Erinnerungsmöglichkeiten und Erwartungsmöglichkeiten in Bezug auf einzelne Schüler:innen im Fokus, wobei die Relationalität des Subjekts auch immer einen Bezug auf die Klasse als Ganzes verlangt.

von Verhalten, und mit dem Verstreichen der Zeit zunehmend Markierungen unerwünschten Verhaltens, welche regelmäßig mit der Herstellung von Erwartungen an zukünftiges erwünschtes Verhalten einhergehen. Kern der ersten Tage in der neuen Schule ist – so zeigt sich nach den ersten ‚Kennenlernspielen‘ – nicht nur, sich gegenseitig kennenzulernen, einander ansprechen zu können und übereinander etwas zu wissen, sondern auch das Erlernen der an einer bestimmten Schule oder in einer bestimmten Klasse vorherrschenden Praktiken spezifischer Abläufe, wie Drope/Rabenstein (2021) herausstellen. Zudem verweisen die Autor:innen darauf, dass die Schüler:innen somit dafür verantwortlich gemacht werden, sich regelkonform und effizient verhalten und zurecht finden zu können (vgl. ebd., S. 323). Diese Praktiken sind verbunden mit der Markierung von bereits erwünschtem oder noch unerwünschtem Verhalten einzelner Schüler:innen bzw. der ganzen Klasse.

Zunächst werden diese Schlüsse im Folgenden in Bezug auf Praktiken der Markierung erwünschten Verhaltens ausgeführt, das bisweilen mit Lobespraktiken einhergeht (siehe Kapitel 5.1). Sodann werden Praktiken der Markierung unerwünschten Verhaltens fokussiert, die mit der Produktion von Erwartungen an erwünschtes Verhalten einhergehen (siehe Kapitel 5.2). Daran wird bereits deutlich, wie das Verhalten von Schüler:innen in gewisser Weise reguliert wird. Anschließend wird die Erkenntnis an Beobachtungen vertieft, die Praktiken fokussieren, in denen unerwünschtes Verhalten markiert und eine zusätzliche Legitimation vonseiten der Lehrkräfte produziert wird, dass dieses zukünftig zugunsten erwünschten Verhaltens unterlassen werden muss. Zentral sind dazu präventive Strategien zur Androhung von Strafe im Falle von unerwünschtem Verhalten, die in unterschiedlicher Weise im Unterricht materialisiert werden (siehe Kapitel 5.3). Zum Schluss werden die Erkenntnisse dieses Kapitels auch in Bezug auf die Funktion der Wissensherstellung über Einzelne für deren machtvolle Regulation zusammengefasst (siehe Kapitel 5.4).

5.1 Loben von Pflegeleichtigkeit als Markierung erwünschten Verhaltens

Im Folgenden werden einzelne Situationen diskutiert, in denen Klassenlehrkräfte sowie Fachlehrkräfte das Verhalten der Schüler:innen – die dabei oft als gesamte Klasse angesprochen werden – meistens als erwünscht und nur wenige Verhaltensweisen als unerwünscht markieren. Zudem wird eine Beobachtung diskutiert, in der die Klassenlehrkräfte mit einer Mutter über eine Unsicherheit ihres Sohnes bzgl. Ärgereien an der Schule bzw. im Schulbus ins Gespräch kommen. Dabei wird die individuelle Unsicherheit vor allem mit dem Lob bzw. der sich erwünscht vollziehenden Entwicklung der eigenen Klasse bearbeitet. Der Fokus liegt in dieser Situation auf der Hervorbringung der Klasse als einer sich erwünscht verhaltenden und daher lobenswürdigen Klasse, was eine Norm schafft, zu der Einzelne immer in besonderer Weise in ein Verhältnis gesetzt werden können. Bei diesen kollektiven

Positionierungen als sich erwünscht verhaltende Klasse werden somit bestimmte Erwartungen produziert, zu denen Einzelne, besonders potentielle Abweichler:innen, sich als illegitim Verhaltende positioniert werden bzw. verunsicherte Schüler:innen – deren Unsicherheiten entkräftend – als gut in der Klasse aufgehobene Einzelne relationiert werden können.

In den ersten Tagen der neuen Klasse zeigt sich bereits eine Praktik der Zuschreibung von durch die Lehrkräfte so benannter ‚Pflegeleichtigkeit‘ einer Klasse. Nach dem Ende eines ‚Kennenlernspiels‘ sprechen die beiden Klassenlehrkräfte einer fünften Klasse mit mir und sagen mir, dass sie fänden, dass die Klasse ja sehr „pflegeleicht“ sei. Was dies genau bedeutet, kann erschlossen werden, als sie etwas später die Schüler:innen folgendermaßen ansprechen:

Herr Eisele und Herr Kamin loben die Klasse: Sie seien sehr organisiert und sie wollten sagen, dass sie sich freuten, dass alle so konzentriert und geduldig gespielt haben. Im Anschluss soll die Klasse aufgeräumt werden und alle ihre Bastelutensilien wieder in ihre Fächer bzw. Kisten bringen. Während die Schüler:innen hin und her huschen und Dinge von ihren Plätzen zu ihren Fächern im Regal bringen, kommt Herr Kamin zu mir. Ich sitze gerade neben dem Regal. Er stellt sich neben mich und fragt: Warum das denn so gut funktioniere? In seiner alten Klasse habe das nicht so gut geklappt. Das sei ja langweilig. Da müsse man gar nichts mehr tun.

Die Beschreibung der Klasse als „pflegeleicht“ lässt sich demnach als eine Zuschreibung von Organisiertheit, Konzentriertheit und Geduld beschreiben, mit der die Schüler:innen die ‚Kennenlernspiele‘ angegangen sind bzw. sich in den ersten Tagen verhalten haben. Damit werden zentrale Fähigkeiten produziert, die für diese unterrichtliche Ordnung von den Lehrkräften als wichtig und zudem erfüllt anerkannt werden. Die Schüler:innen werden somit zu solchen, die bereits kollektiv als solche erinnernd hervorgebracht werden können, die sich erwünscht verhalten haben. Zudem wird Verwunderung darüber ausgedrückt, dass es mit der aktuellen Klasse so gut funktioniere, was im Kontrast zur alten Klasse der Lehrkraft konstruiert wird, in der das nicht so gut geklappt habe. Die Lehrkraft beschreibt die beobachtete, offenbar für die Ordnung funktionale Praxis sogar als langweilig, da man nichts mehr tun müsse. Seine pädagogische Kompetenz scheint nicht ausgelastet. In der zeitlichen In-Verhältnis-Setzung wird die jetzige Klasse sodann zu einer, für die nicht mehr so viel Arbeit aufzubringen ist, die aber auch über den Vergleich zu einer besonderen Klasse gemacht wird. Zugleich werden die Einzelnen ebenso als ‚pflegeleichte‘ Klassenmitglieder positioniert.

Wie sich an weiteren Reaktionen von anderen Lehrkräften ablesen lässt, berichten die Klassenlehrer den Kolleg:innen von den ersten Einschätzungen, was sich an zahlreichen Aufrufungen bzw. Erinnerungen zeigt, in denen die Klasse als Ganzes als sich erwünscht verhaltend hervorgebracht wird:

Frau Bauer stellt sich vor die Tafel und blickt nach vorn. Sie sagt: „So, ich habe schon gehört, ihr seid eine ganz ruhige Klasse!“ Sie legt den Zeigefinger auf den Mund. Dann

sagt sie: „Guten Morgen!“ und geht dabei mit der Stimme herauf und wieder herunter. Die Kinder sprechen ihr nach. „Schön“, sagt sie, sie möge gern, dass das noch etwas besser klappe und dass ihr alle von ihnen einen guten Morgen wünschten. Sie macht eine Geste mit der Hand und sagt erneut: „Guten Morgen!“ Nun sagen alle – auch etwas lauter – „Guten Morgen!“ „Wunderbar!“, sagt sie.

In diesem Beispiel wird die Differenz ‚ruhig zu sein‘ als besonders lobenswerte Differenz hervorgebracht, die für die Klasse als Kollektiv gelte. Frau Bauer ruft eine Erzählung einer unbenannten dritten Person auf, die ihr von der Ruhe der Klasse berichtet habe, und macht die Klasse – somit durch erinnertes Erfahrungswissen anderer legitimiert – zu einer ganz ruhigen Klasse. Die Klasse bzw. die Schüler:innen können nun in ein Verhältnis zum rekursiv hervorgebrachten Lob aus der Vergangenheit gesetzt werden. In der Situation zeigt sich die Klasse sogar als fast zu ruhig, da offenbar nicht alle oder ggf. nicht laut genug den Morgengruß erwidern, womit indirekt die Erwartungen der Lehrkraft an die Klasse hervorgebracht werden: Sie hätten das zwar ‚schön‘ gemacht, es müssten aber alle mitmachen, womit sie in die Position jener, die dies noch zu erfüllen haben, gebracht werden. Danach sind die Schüler:innen etwas lauter, was sodann die Erwartungen der Lehrkraft offenbar erfüllt. Die Schüler:innen werden zu solchen, die sich zwar noch nicht ganz perfekt verhalten haben, aber dem recht nahekommen. Das ‚Wunderbar‘ ratifiziert das Verhalten als erwünscht. Gleichmaßen kann mit der Adressierung als ‚ruhige Klasse‘ eine Erwartung expliziert werden, die gewissermaßen eine Norm einer ruhigen Klasse festlegt, sodass es für Einzelne nicht legitim wäre – bzw. noch weniger legitim, als wenn die Lehrkraft es nicht so gesagt hätte – ggf. nicht ruhig zu sein.

Neben der Erinnerung der lobenden Worte anderer wird die Klasse als Ganzes auch in Relation zu einer anderen Klasse gesetzt. Frau Bauer ist Klassenlehrerin einer anderen Klasse:

Frau Bauer sagt, „Ihr seid eine brave Klasse, das hat Herr Eisele schon gesagt! Unsere ist nicht so“ sagt sie und lächelt mich an. Sie kommt zu mir und flüstert: „Das ist einfach eine ganz tolle Zusammensetzung! Alle sind sehr hilfsbereit.“

Einerseits wird die Klasse als ‚brav‘ hervorgebracht, was durch das erinnerte Lob von Herrn Eisele verstärkt und legitimiert wird. Die Besonderheit dieser Eigenschaft wird vor dem Hintergrund der vergleichenden Beschreibung der eigenen Klasse als ‚nicht so‘ legitimiert. Mir gegenüber hebt die Lehrkraft die Hilfsbereitschaft der Schüler:innen hervor, die sie mit der Zusammensetzung verbindet. Somit werden wiederholt Erwartungen an die ganze Klasse hervorgebracht, welche potentielle Abweichter:innen in ihrem Tun noch stärker delegitimieren würde. Am Ende der Stunde wiederholt die Lehrkraft das Lob:

Es gäbe keine Hausaufgaben, da sie sich ja noch kennenlernen würden und außerdem alle das Wetter am Wochenende genießen sollten. Sie sagt: „Ihr seid wirklich eine ganz tolle Klasse! Ich werde dieses Lob an die Klassenlehrer weitergeben.“ Nun sei Frühstückspause, so Frau Bauer. „Erst in Ruhe essen, dann rausgehen!“

Keine Hausaufgaben zu bekommen, kann hier als erstrebenswertes Ziel verstanden werden, da man einerseits das Wetter genießen solle (und nicht von den Aufgaben abgelenkt sein solle). Zudem wird das ‚Kennenlernen‘ zu einem noch laufenden aktuellen Prozess gemacht, der noch nicht abgeschlossen sei und währenddessen Hausaufgaben noch nicht vorgesehen seien. Das überschwängliche Lob fasst die bisher genannten Differenzen, die erwünschtem Verhalten entsprechen, als „toll“ zusammen, was ein Lob darstellt, dass die Lehrkraft an die Klassenlehrer weitergeben wolle. Somit kündigt sie ein Lob der Klasse in deren Abwesenheit an sowie eine Bestätigung des vorher von den Klassenlehrkräften hervorgebrachten Lobens. Für die nun kommende Frühstückspause wird die Erwartung hervorgebracht, dass die Schüler:innen erst in bestimmter Weise, nämlich ruhig, äßen und erst dann das Klassenzimmer verließen. Trotz des Lobes des erwünschten Verhaltens wird zudem weiteres erwünschtes Verhalten imaginiert und als Erwartung an die Schüler:innen hervorgebracht. Folglich zeigt sich ein Markieren erwünschten Verhaltens auch als die gleichzeitige Hervorbringung und Verfestigung von Erwartungen an Verhalten. Ein Abweichen wäre nun noch weniger legitim, da die Schüler:innen ja schon so ruhig und brav arbeiteten.

Auch in der sich anschließenden Woche lässt das Lob und der Vergleich zu anderen Klassen nicht nach. Zudem markiert die Lehrkraft unerwünschtes Verhalten sofort als solches:

Frau Bauer setzt sich wieder zu mir: „Unglaublich selbstständig ist diese Klasse!“, sagt sie. „Also, wenn du das so im Vergleich siehst, unfassbar!“, sagt sie. Der Tisch von Emil, Kai, Laura und Alina tuschelt. Frau Bauer geht zu ihnen, und zeigt auf die von ihr an die Tafel gehefteten Piktogramme. Es sei nun keine Flüsterzeit, sondern stille Einzelarbeit. Es wird wieder ruhig. Sie geht zur Tafel, zeigt die Piktogramme noch einmal und sagt: „Genau, das hier ist die Einzelarbeit und das heißt, ihr sollt nicht miteinander sprechen! Ihr macht das sehr gut!“

Die Klasse wird erneut als so selbstständig hervorgebracht, dass es kaum zu glauben sei, da das im Vergleich zu anderen Klassen schon etwas Besonderes sei, was sie hier beobachten kann. Das im Folgenden von Frau Bauer als unerwünscht markierte Verhalten (überhaupt bei der Einzelarbeit am Gruppentisch miteinander zu reden) wird mit einem Deuten auf die Piktogramme, dass nun Einzelarbeit ohne Sprechen angesagt sei, unmissverständlich und eindeutig markiert. Die dann fortgesetzte Stillarbeit wird mit einer weiteren akribischen Reformulierung der Regel sowie einem weiteren Lob verbunden und bringt die Schüler:innen als gehorsame und sich nun wieder erwünscht verhaltende Schüler:innen hervor, die in Zukunft aber nicht von diesem Verhalten abweichen dürfen. Dabei werden sie vor allem als gehorsame, sich erwünscht verhaltende Schüler:innen produziert, die zu solchen werden, deren möglicher (erneuter) Verstoß gegen erwünschtes Verhalten, somit auch umso ‚schwerer‘ wiegen würde.

Das Reden unter Kolleg:innen über die neue Klasse von Herrn Eisele und Herrn Kamin setzt sich offenbar fort, da sowohl Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten,

als auch solche, die dies nicht tun (und nur davon gehört haben, dass diese Klasse „toll“ sei), den Schüler:innen gegenüber viel Lob aussprechen. Dies geschieht zunächst bei der Englischlehrerin Frau Richter:

Kurz darauf bittet Frau Richter alle einzupacken, die Stühle hochzustellen und aufzuräumen. Sie sagt: „Ihr habt wirklich ganz toll gearbeitet. Ich habe mich sehr gefreut. Wenn man fröhlich und höflich ist, dann geht das Leben einfacher, da freue ich mich sehr darüber, da bedanke ich mich bei euch!“

Und dieses Lob wiederholt sich bei der Klassenteamkollegin von Frau Bauer, die gar nicht in der Klasse unterrichtet:

Herr Kamin geht in der Zwischenzeit etwas holen und verlässt die Klasse. Eine andere Klassenlehrerin kommt herein. Sie sagt, sie wolle mal „Guten Morgen“ sagen und „Ihr seid eine so tolle Klasse, dass ihr ohne Lehrer so ruhig bleibt“. Emil ruft laut: „Wir sind die beste Klasse!“ Die Lehrerin sagt, dass das manche Große noch nicht mal schaffen würden, sie sei begeistert.

Es ist nicht immer klar, was mit „toll“ gemeint ist, es muss sich aber wohl um erwünschtes Verhalten handeln. In jedem Fall haben sich die Schüler:rinnen so verhalten, dass man das Verhalten als erwünscht markieren kann. Frau Richter beschreibt das erwünschte Verhalten als eines, fröhlich und höflich beim Arbeiten zu sein, und offenbar auch eines, das nicht selbstverständlich sei, sodass sie sich sogar dafür bedankt. Sie ruft demzufolge nicht primär schulische Differenzen auf. Fröhlichkeit kann als Differenz verstanden werden, die normativ als zentral für gute Arbeit und ein gutes Leben verstanden werden kann. Höflichkeit kann schon eher als eine Differenz angesehen werden, die in einer unterrichtlich-schulischen Ordnung normative Bedeutung erlangt. Im zweiten Fall bedeutet das „toll“, dass die Klasse (obwohl gerade kein Lehrer da sei), so ruhig bleibe. Die Schüler:innen werden als solche hervorgebracht, die sich selbst regulieren könnten. So wird es für Emil möglich, die eigene Klasse als ‚beste‘ Klasse zu beschreiben. Wieder wird ein Vergleich angestellt, der die Klasse dieses Mal nicht zu einer Parallelklasse, sondern zu höheren Klassenstufen in ein Verhältnis setzt. Die Begeisterung verleiht der Hervorhebung noch einmal mehr Bedeutung. Die Schüler:innen werden somit fast überhöht zu ganz außergewöhnlichen Schüler:innen gemacht.

Diese Hervorhebung erwünschten Verhaltens der eigenen Klasse zeigt sich auch gegenüber Eltern, mit denen die Lehrkräfte interagieren; ein solches Gespräch bekomme ich z.B. zwischen Herrn Eisele, Herrn Kamin und der Mutter von Kai mit. Es geht um eine Situation im Bus, die Kai erlebt habe:

Ein älterer Schüler habe Kai gesagt, dass es an der Schule gefährlich sei und man müsse aufpassen, dass man nicht geärgert würde. Das habe Kai verunsichert. Herr Kamin sagt, dass es immer mal Ärgereien gäbe. Herr Eisele sagt, „gerade in unserer Klasse läuft es doch auch ziemlich gut und Kai versteht sich ja auch gut mit Emil, oder?“. Die Mutter

bejaht das. Sie waren vorher auch schon in einer Klasse, sagt sie. Dann verabschieden sie sich.

In dieser Situation wird ein erinnertes Narrativ über die Schule als Ganzes als gefährliche Schule hervorgebracht, an der es ein sinnvolles Verhalten sei, sich vor Ärger in Acht zu nehmen. Die Mutter macht dieses Narrativ zu einem ihren Sohn verunsichernden Faktor. Ärgereien werden dann von Herrn Kamin als Normalzustand von Schule hervorgebracht, der nichts mit Gefahr zu tun habe. Hier wird dieses verunsichernde Narrativ zuerst abgeschwächt. Dann wird der Fokus direkt auf die eigene Klasse gelenkt, in der es ‚ziemlich gut‘ laufe, also ein positiveres Narrativ als Kontrast aufgerufen. Somit wird die Klasse zu einer gemacht, die ggf. (sogar) immun sei gegen Ärgereien, die vielleicht ansonsten an der Schule vorkommen. Zentral wird hier der Kontakt zwischen Emil und Kai als Bezugspunkt hervorgebracht. Die Mutter bringt die Stabilität dieses Kontakts über den Schulwechsel hinaus hervor. Das abrupte Ende der Unterredung deutet auf eine ‚erledigte‘ Angelegenheit hin, wobei die Lösung der Unsicherheit für Kai nicht am konkreten Fall besprochen wurde. Die individualisierte Unsicherheit Kais – von der Mutter zum Ausdruck gebracht – wird auf diese Weise dethematisiert und vor dem Hintergrund eines kollektiven positiven Urteils über die Klasse als Ganzes relativiert. Über die Erinnerung des länger andauernden persönlichen Kontakts mit Emil wird zudem das Gespräch wieder individualisiert und der Moment der Unsicherheit mit positiven Perspektiven entkräftet. Die Klasse wird zu einer ziemlich guten gemacht. Dies fügt sich in das Gesamtnarrativ einer pflegeleichten und ‚tollen‘ Klasse ein. Kai wird als jemand positioniert, der gut in der Klasse bzw. mit Emil aufgehoben sei. Der eigentliche Gesprächsanlass wird umgangen.

Insgesamt werden die Schüler:innen als ganze Klasse immer wieder als sich besonders erwünscht – bzw. „pflegeleicht“ – verhaltende Schüler:innen hervorgebracht, die sich in dieser Weise von den Schüler:innen anderer Klassen im Jahrgang, in höheren Jahrgängen sowie von Schüler:innen anderer erinnerten, ehemaligen Klassen der Klassenlehrer in besonders positiver Weise abheben. Praktiken des Verhaltens werden als un-/erwünscht markiert. Es wird wiederholt ein ‚positiver‘ Status quo bzgl. des Verhaltens der Schüler:innen in der Klasse markiert. Dies geht allerdings nicht damit einher, dass man gar nichts mehr tun müsse, wie Herr Kamin es anfangs benennt, dass es langweilig sei. Allerdings scheinen die Anforderungen an das Intervenieren der Lehrkräfte nicht zu hoch zu sein. Frau Bauer z.B. markiert hin und wieder wie oben gezeigt unerwünschtes Verhalten als solches. Sie muss dann aber nicht (viel) weiter tätig werden, was sich daran zeigen lässt, dass das sich anschließende Verhalten sodann als ‚erwünscht‘ markiert wird. Auffällig sind hier die Differenzen, die das Verhalten zu erwünschtem Verhalten machen, und wie diese hervorgebracht werden: ruhig sein, konzentriert sein, organisiert sein, fröhlich und höflich, hilfsbereit sein etc.. Qua Vergleichen mit anderen Klassen werden die Schüler:innen kollektiv zu ‚tollen‘, ‚besten‘ oder ‚pflegeleichten‘ Klassen gemacht

und somit die einzelnen Schüler:innen zu solchen, die diesem Bild weiterhin entsprechen (müssen), auch da man sie nun als solche kollektiv erinnert. Somit entstehen Möglichkeiten, bestimmte Klassen von anderen Klassen abzugrenzen (vgl. Drope/Rabenstein 2021, S. 327; vgl. auch Kelle 1997). Das Loben bedeutet offenbar nicht, dass immer alles wie erwünscht passiert. Unerwünschtes Verhalten kommt vor, wird aber als solches markiert (wie zuvor bei Frau Bauer). Daraufhin wird die Erwartung, die für die Zukunft gilt, präzisiert bzw. hervorgebracht. Das Lob selbst markiert zudem die Norm, die mit erwünschtem Verhalten eingehalten werden kann.

Die Beobachtungen legen aber auch den Schluss nahe, dass es sich bei dem Verhältnis zwischen einzelnen Schüler:innen, die immer wieder als bestimmte Schüler:innen innerhalb der Klasse angesprochen werden, und der Klasse als Ganzes um eine besondere Konstellation handelt. Bereits vor mehr als zwanzig Jahren haben Breidenstein/Kelle (2002) darauf verwiesen, dass einzelne Schulclassenmitglieder automatisch in die Position gerückt würden, „sich in ein *Verhältnis zu den anderen Mitgliedern* zu setzen“ (S. 321, kursiv i.O.). Da sich die Mitglieder einer Klasse aufgrund ihrer Anwesenheit ständig gegenseitig wahrnehmen und sehen können bzw. müssen, entstehe eine „*Öffentlichkeit des Geschehens*“ und die Klasse werde zum „*Publikum*“ (ebd., S. 321, kursiv i.O.). Am eigenen ethnographischen Material zeigen die Autor:innen, wie der Schüler Ralf im Rahmen einer Unterrichtssituation, die hier nicht näher kommentiert wird, „*auf eine Bühne gestellt*“ (ebd., S. 325, kursiv i.O.) und somit als Einzelner exponiert wird (vgl. ebd., S. 324). Eine andere Variante des Exponierens beschreiben auch Kalthoff/Kelle (2000): hier wird das durch die Lehrkraft als abweichend exponierte Verhalten eines Schülers beschrieben, der während des Unterrichts von seinem Platz aufsteht und etwas, das ihm heruntergefallen ist, sucht (vgl. S. 697). Die Frage der Lehrkraft, was der Schüler da tue, verweise auf die Notwendigkeit der Begründung dieses Verhaltens (vgl. ebd., S. 697). Für die anderen Schüler:innen werde auf diese Weise deutlich gemacht, dass niemand „rumrennen darf, wie er will“ (ebd., S. 697).

Während hier einerseits durch Ansprachen Einzelner, die ggf. exponierend wirken, vorgeführt wird, was man nicht oder nur unter bestimmten Umständen tun dürfe, schaut die gesamte Klasse zu, was dazu führt, dass durch Ansprachen Einzelner für alle der Geltungsanspruch bestimmten Verhaltens markiert wird. Was in den in diesem Kapitel untersuchten Situationen dagegen bedeutend ist, ist die explizite Ansprache der Klasse als Ganzes, womit sich das Erkenntnisinteresse nach der Herstellung der Schulklasse als Ganzes im gemeinsamen Projekt mit Drope/Rabenstein (2021) mit meinem eigenen Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation, nach dem Werden und Gewordensein der Einzelnen, trifft. Es geht um die Klasse als Gruppe von mehreren Einzelnen, die bereits schon auf eine gewisse Art und Weise ruhig seien bzw. sich schon erwünscht verhielten. Dies ist – zumindest in der hervorgebrachten Adressierung – ein schon erreichter Zustand, der nicht mehr notwendig zu verändern ist; zumindest wäre eine Veränderung entlang der

aktualisierten Regeln des Unterrichts eher unerwünscht. Hier fungiert die kollektivierte Ansprache aller Einzelnen i.S.d. Klasse auch als Ansprache der Einzelnen bzw. jedes:jeder Einzelnen. Während in den Beispielen bei Breidentstein/Kelle (2002) und Kalthoff/Kelle (2000) die Klasse in ein Verhältnis zu dem Verhalten Einzelner gesetzt wird, ihr also Beispiele für erwünschtes und unerwünschtes Verhalten beispielhaft vorgeführt werden, werden in den in diesem Kapitel rekonstruierten Beobachtungen viele bzw. alle einzelnen Mitglieder einer Klasse zu sich selbst als kollektivierte Imagination der schon sich erwünscht verhaltenden Klasse gesetzt. Anders gesagt: Einzelne sollen so bleiben, wie sie schon längst geworden sind. Einzelne Schüler:innen werden somit auch durch eine kollektive Ansprache der ganzen Klasse als bestimmte Schüler:innen in einem gewissen begrenzten Spielraum positioniert, sich noch anders verhalten zu können. Der Anspruch, die Erwartung weiterhin einzuhalten, z.B. hilfsbereit und ruhig zu bleiben – sich erwünscht zu verhalten – verfestigt sich. Regeln werden für die ganze Klasse als schon eingehalten und somit aber auch zentrale Orientierung für Einzelne hervorgebracht. Insbesondere eine Forschung, die sich für die Zeitlichkeit der Klasse als Ganzes interessiert, wie es Drope/Rabenstein (2021) z.B. andeuten, müsste an der Frage der Bedeutung solcher kollektiver Ansprachen u.a. im Kontext von Regeln für alle und Einzelne, aber eben auch i.S. einer stets sich im Wandel befindlichen Klassengeschichte weiterverfolgt werden.

Für die Positionierung von einzelnen Schüler:innen als bestimmte Subjekte heißt das für die vorliegende Dissertation vor allem, dass einerseits bestimmte Regeln und Normen, welche die ganze Klasse erfülle, in besonderer Weise legitimiert sind, für Einzelne zu gelten. Andererseits können so Sorgen oder Unsicherheiten einzelner Schüler:innen entkräftet werden, indem Einzelne als besonders gut aufgehoben in der Klasse positioniert werden, da eben die Klasse sich so erwünscht verhalte und entwickle.

Gerade beobachtetes Verhalten wird entsprechend markiert. Zudem wird von anderen hervorgebrachtes Lob des Verhaltens rekursiv erinnernd reproduziert und die Schüler:innen somit gewissermaßen an dieses Verhalten ‚gebunden‘. In dieser In-Verhältnis-Setzung als bereits sich erwünscht verhaltende Klasse in Vergangenheit und Gegenwart werden Erwartungen an die Zukunft produziert, dass die Schüler:innen sich gar nicht erst unerwünscht verhalten, sodass die Spielräume, von erwünschtem Verhalten abzuweichen, deutlich verengt werden. Gleichermäßen wird eine Problematisierung geäußerter Unsicherheiten erschwert, wenn – wie im empirischen Beispiel – solche qua Hervorhebung eines positiven Narrativs entkräftet werden. Somit wird ein Loben als Markierung erwünschten Verhaltens zu einer erwarteten Norm, hinter der ein Zurückfallen unerwünscht wird und von nun an schwerer wiegen kann, was durch die Verbreitung der Erinnerungen der Klasse als sich erwünscht verhaltende Gruppe offenbar verstärkt wird. Die Hervorbringung der Klasse als eine, in der es „*ziemlich gut*“ laufe, verstärkt die diskursive Verankerung eines sich erwünscht Verhaltens, das zu loben ist und das zudem auch für die Zukunft als zu erwartende Norm in Stellung gebracht wird, gegen die Ärgereien nicht

so stark ins Gewicht fallen sollen. Hiermit wird jedoch eine systematische Eruiierung der individuell hervorgebrachten Unsicherheiten aufgrund von Ärgereien offengelassen.

5.2 Markierungen unerwünschten Verhaltens – Erwarten erwünschten Verhaltens

Im Folgenden wird das erste Aufeinandertreffen der Englischlehrerin mit einem Schüler rekonstruiert, der zu spät zum Unterricht erscheint, sowie weitere Beobachtungen, in welchen Lehrkräfte erwünschtes und unerwünschtes Verhalten der Schüler:innen markieren. Dabei steht vor allem die Frage des von den Lehrkräften als verbesserungsfähig markierten Bereitstellens der Unterrichts- und Arbeitsmaterialien zu Beginn der Stunde im Fokus. Es wird deutlich, wie unerwünschtem Verhalten vor allem eine Erwartung erwünschten Verhaltens an die Zukunft entgegengestellt wird und wie Differenzierungen der Schüler:innen entlang von Vorlieben und Können aus den ‚Kennenlernpraktiken‘ (siehe Kapitel 4) langsam durch Aufschichtungen von Differenzierungen entlang un-/erwünschten Verhaltens abgelöst werden. Zentral ist wie im vorherigen Kapitel (siehe Kapitel 5.1) zudem eine kollektivistische Aktualisierung von erwünschtem Verhalten als Erwartung für alle Mitglieder der Klasse, die, wie im Folgenden gezeigt wird, individuelles unerwünschtes Verhalten stark delegitimierbar macht. Zunächst wird die Beobachtung mit der Englischlehrerin, Frau Richter, fokussiert:

Es klopft an der Tür. Frau Richter geht dort hin und öffnet. Latif steht vor der Tür. Es ist 10 nach 8. „Guten Morgen!“, sagt Frau Richter, „ich bin Frau Richter, deine Englischlehrerin! Wer bist du denn und wo kommst du denn her?“ Latif sagt nichts. „Von zuhause kommst du wahrscheinlich oder?“ Latif nickt. „Okay, ja, weißt du, wenn man zu spät kommt – das kann ja mal passieren – dann entschuldigt man sich aber, okay? Das gehört sich so!“ Latif nickt und schaut sie an. „Dann sagst du: Guten Morgen Frau Richter! Entschuldigung, ich bin zu spät!“ Latif nickt und geht einfach auf seinen Platz. Frau Richter schaut auf sein Namensschild, geht zum Pult und sagt: „Du bist also Latif, das muss ich erst einmal ins Klassenbuch eintragen“. Sie schreibt etwas auf.

Frau Richter stellt sich Latif in ihrer unterrichtlich-schulischen Funktion als seine Englischlehrerin vor. In dieser Situation kann noch nichts übereinander erinnert werden, da Frau Richter Latif noch nicht kennt bzw. umgekehrt. Frau Richter fragt danach, wer er sei und woher er komme. Als Latif nicht antwortet, setzt die Lehrkraft die recht monologische Praktik allein fort. Dabei markiert sie das aktuelle Verhalten von Latif als unerwünscht – aber auch als etwas, das mal, also nicht immer passieren könne – und sagt ihm, wie man sich zu verhalten habe, da sich das so gehöre. Sie ruft damit eine Verhaltensnorm auf, die einerseits festlegt, dass man gar nicht erst zu spät kommen dürfe; wenn dies aber doch mal geschehe, müsse man

andererseits sein unerwünschtes Verhalten als solches markieren, d.h. als unerwünscht markieren, indem man sich entschuldige und somit auf jeden Fall mit der Lehrkraft verbal zu kommunizieren habe. Frau Richter bringt also ihre Erwartung hervor, wie sich Latif in Zukunft verhalten sollte, und entlang derer er und sein Verhalten zukünftig messbar sein werden. Latif nickt nur und sagt nichts. Zudem markiert die Lehrkraft sein Zuspätkommen im Klassenbuch als unerwünschtes Verhalten, was erst dadurch möglich wird, dass die Lehrkraft auf Latifs Namensschild blickt, wodurch seine Ansprechbarkeit zuallererst hergestellt wird. So bringt sie das nicht vorhandene Wissen bzgl. seines Namens noch selbst hervor und kann ihn nun spezifisch aufrufbar als zu spät gekommenen Schüler eintragen und insofern auch erinnern. Latifs unerwünschtes Verhalten wird somit als das allererste Verhalten markiert, das die Lehrkraft von diesem Schüler wahrnimmt, und im Klassenbuch fixiert. In Zukunft kann es immer wieder erinnert werden und ist zudem im Klassenbuch wiederauffindbar und – materialisiert – vor dem Vergessen geschützt, ist also „erinnerungsfest“ bzw. „vergessensresistenter“ (Proske 2009, S. 806) gemacht.

Später, im Verlauf der Stunde, verteilt Frau Richter Zettel, auf denen steht, welche Materialien die Schüler:innen für den Unterricht anschaffen sollen:

Frau Richter stellt sich neben Safiye. Sie schaut an, was Safiye macht. Diese hat den Zettel mit den Materialien genommen und in die Klarsichthülle ihres Schulplaners getan. „Super!“, sagt Frau Richter: „Safiye hat gleich den Zettel in ihren Schulplaner gesteckt. So geht der Zettel nicht verloren! Super!“, sie hält Safiyes Planer hoch. „Das macht ihr bitte alle so!“

In dieser Situation wird direkt ein beobachtetes erwünschtes Verhalten hervorgehoben und als solches markiert: wichtige Zettel, die funktional für den Unterrichtsablauf sind, in den Schulplaner zu legen. Es wird die Erwartung mitkonstruiert, dass dieser Ort gut für das mögliche Wiederfinden des Zettels und die Besorgung der Materialien sei, da er nicht verloren gehen könne und die Erinnerung des Inhalts gesichert scheint. Die Lehrkraft markiert gerade wahrgenommenes erwünschtes Verhalten und schließt eine Erwartung an, die für alle gelten sollte, dass sie das bitte auch so machen und in Zukunft erinnern. Hierbei wird auch davon ausgegangen, dass Safiye später in ihren Schulplaner blickt und sich somit selbst daran erinnert.

Diese Praktiken der Markierung unerwünschten oder erwünschten Verhaltens gehen mit das Verhalten (präventiv) korrigierenden oder verstärkenden Praktiken der Herstellung von Erwartungen einher. Nachdem eine Erwartung produziert ist, wird es demnach schwerer, sich dieser zu entziehen, da man immer wieder zu dieser in ein Verhältnis gesetzt werden kann. Sobald eine unerwünschte Praktik erinnert werden kann, kann man zudem zur Erinnerung, zur Erwartung und zu zukünftigem erwünschtem Verhalten in ein Verhältnis gesetzt werden. Die Verhaltensregulation durch das Markieren dieses Verhaltens als erwünscht bzw. unerwünscht zeigt sich auch in folgenden Beobachtungen in einer anderen Klasse:

Frau Wagner, die vor der Klasse neben dem Pult steht, erklärt, was sie in der heutigen Stunde alles vorhabe, sie wolle von den Erziehungsberechtigten unterschriebene Zettel und Geld für den Schulplaner einsammeln. Noch während sie das erzählt, steht Ulf auf: Er geht zu ihr nach vorn. In den Händen hält er etwas, das aussieht, wie ein kleines Papier-Päckchen, das mit Tesafilm zugeklebt ist. Er bewegt es, ich höre Münzen klingen. Als Ulf nun am Pult steht, streckt dieser das Päckchen in die Richtung von Frau Wagner. Sie formt eine Hand zu einer ablehnenden Geste, die an ein STOPP-Schild erinnert und sagt: „Das machen wir gleich“. Er solle sich wieder hinsetzen. Sie sagt dann, dass es immer so sei, dass erst einmal „wir“ reden würden, „dann eure Fragen“. Dann sagt sie, dass sie sehr glücklich sei, dass alle richtig aufgepasst hätten und wie am Freitag schon von ihr verlangt heute den Schulplaner und ihre Federmappen auf den Tischen liegen hätten. Das sei ganz toll. Rechts von mir sehe ich, wie Violeta, die noch keine Mappe oder Planer auf dem Tisch hat, in ihrer Tasche wühlt und dann beides auf den Tisch legt.

Die hochgehaltene Hand, die den Ethnographen an ein STOPP-Zeichen erinnert, kann als eine Geste zur Unterbrechung laufender Praktiken verstanden werden. Ulfs Verhalten wird damit als unerwünscht markiert, der zu früh bzw. unaufgefordert aufsteht und zu ihr kommt. Die Lehrkraft verschiebt die Erledigung des Geld-einsammelns auf später und markiert diese Praktik als eine, in der erst die Lehrkräfte Rederecht haben und dann die Schüler:innen dran seien. Die Lehrkräfte werden somit zu den Ton angebenden Akteur:innen, die über das Rederecht, die Tätigkeiten und die Zeit und den Ort, zu und an denen die Schüler:innen was tun sollen, entscheiden. Somit wird eine unterrichtliche Ordnung etabliert, in der die Rangordnung und wie wer wann was darf, klar aktualisiert wird. Ulf wird zu einem sich unerwünscht verhaltenden Schüler gemacht.

Sodann markiert die Lehrkraft von ihr beobachtetes erwünschtes Verhalten, das erinnernd und eine Kausalität konstruierend imaginiert wird, dass am Freitag schon alle aufgepasst hätten und dass daher Schulplaner und Federmappen auf den Tischen liegen würden. Diese Markierung erwünschten Verhaltens, bzw. dass die Schüler:innen getan hätten, wozu sie aufgefordert worden seien, führt nicht notwendigerweise kausal dazu, dass auch Violeta ihre Dinge schnell auf den Tisch legt. Trotzdem zeigt sich, dass einerseits die Markierung unerwünschten Verhaltens und andererseits die Markierung erwünschten Verhaltens funktional für die (Re-)Produktion von Erwartungen an die einzelnen Schüler:innen bzw. als Gruppe einsetzbar sind. Es wird eine Ordnung hervorgebracht, in der erwünschtes Verhalten eines ist, das sich (hier) durch Aufpassen, das Abwarten, bis man dran ist und das Bereitlegen von Schulplaner und Federmappe auszeichnet. Schüler:innen können infolgedessen abwechselnd zu solchen gemacht werden, die sich erwünscht oder unerwünscht verhalten. Dabei werden sie als solche gezeigt, die immer wieder anders – ggf. noch nicht – genügen und ihr Verhalten noch optimieren müssen. Die Lehrkräfte befinden sich in der Machtposition, ein Verhalten jederzeit als erwünscht oder unerwünscht zu markieren. Zudem können sie durch die Hervorbringung von Erwartungen an erwünschtes Verhalten bzw. das Lob von erwünschtem Verhalten

Normen für Verhalten erhärten. Zeitlichkeit spielt hier insofern eine Rolle, als die erinnernde Vorstellung, dass die Schüler:innen in der Vergangenheit so gut angepasst hätten, dass es das aktuell beobachtbare Verhalten beeinflusst habe, lobend hervorgebracht wird. Durch dieses verzeitlichte und kausal konstruierte Lob kann un-/erfülltes erwünschtes Verhalten stabilisierend als Norm bzw. „Wissensfiktion“ (Proske 2009, S. 807) über die einzuhaltende Norm und über einzelne sich erwünscht verhaltende Schüler:innen hervorgebracht und diese in Zukunft in ein spezifisches Verhältnis dazu gesetzt werden.

Den Beobachtungen nach müssen in jedem Unterrichtsfach die Arbeitsmaterialien auf den Tischen liegen, sobald die Stunde beginnt. Alle Lehrkräfte dieser Klasse scheinen das beinahe akribisch und wiederholt zu prüfen, wodurch die Anweisung zur Anordnung der jeweiligen Arbeitsmaterialien auf dem Tisch zu Stundenbeginn zu einem zentralen Merkmal der Regulation der Schüler:innen wird. Dies vollzieht sich z.B. im Englischunterricht folgendermaßen:

Zu Beginn der Stunde fragt Frau Peter: „What do we need on our tables at the beginning of the lesson, guys?“ Nacheinander schnellen Arme in die Luft und Frau Peter nimmt Schüler:innen dran, die, sobald ihr Name von Frau Peter genannt wird, je einen Gegenstand nennen, den man auf dem Tisch brauche: Schulplaner, Federmappe, Englischbuch, Englischmappe.... Frau Peter sagt den Schüler:innen, dass einige das ja schon gut machen würden, aber manche auch noch nicht, sie wolle, dass alle das tun und es ab der nächsten Stunde richtig funktioniere.

Auch hier lässt sich eine Hervorbringung einiger als sich erwünscht verhaltende und anderer als sich (noch) nicht erwünscht verhaltende Schüler:innen beobachten. Dabei ist noch unerheblich, wer genau sich noch nicht erwünscht verhält. Die Schüler:innen werden zu Subjekten positioniert, die zum Teil genügen, aber zum Teil auch noch nicht genügen und ihr Verhalten für die nächste Stunde verbessern müssen. Somit werden diejenigen, die schon den Erwartungen genügen, in spezifischer Weise hervorgebracht, die sich aber auch weiterhin an diese Regeln zu halten haben. Diejenigen, die sich noch nicht daranhalten, werden in die Position gebracht, noch säumig zu sein. In der Zukunft müssen alle entsprechendes Verhalten zeigen und können erneut zu den hervorgebrachten Erwartungen in ein Verhältnis gesetzt werden.

Lehrkraftübergreifend wird zudem als zu langsam erachtetes Vorbereiten der Arbeitsmaterialien als unerwünschtes Verhalten hervorgebracht. Dabei wird neben der Anforderung, alle Materialien zu Beginn der Stunde auf dem Platz bereitzuhalten, vor allem die Anforderung, dies möglichst schnell und zeitsparend zu tun, hervorgebracht. Frau Kowalski erklärt dem Ethnographen z.B. in Gesprächen nach dem Unterricht immer wieder, dass sie nur guten Unterricht machen könne, wenn alle sich an die ‚doch‘ eigentlich klaren Regeln halten würden. So müssten alle Materialien zum Start der Stunde auf dem Tisch liegen. Hier wird eine Norm hervorgebracht, vor deren Hintergrund ‚guter‘ Unterricht nicht anders machbar sei. Am

Beispiel eines Beginns der Mathematikstunde mit Frau Kowalski lässt sich die Hervorbringung dieser Anforderung genauer zeigen:

Zu Beginn der Mathestunde und noch bevor Frau Kowalski alle begrüßt, sagt sie neben dem Pult stehend sehr laut und, wie ich finde, energisch „Eins“. Die Stimme geht in diesem Wort nach oben und man merkt, dass sie wohl angefangen hat, zu zählen. Dann geht sie Richtung Tür, schaut nach draußen, schließt die Tür, einige Schüler:innen laufen herum – offenbar suchen sie nach Dingen in ihren Fächern – sie sagt „Zweeeeeei“. Diese Zahl zieht sie sehr lang. Dann geht sie zurück zum Pult. Es laufen immer noch Schüler:innen herum, „Und die leeeeeeitze“ – sie macht eine kurze Pause – „Zaaaaahl“ – gefolgt von erneuter Pause – „beeeeeeißt“ – wieder Pause. André steht noch an seinem Fach, die anderen Schüler:innen sitzen auf ihren Plätzen. Er dreht sich um und läuft nach vorn in Richtung seines Platzes. Als André auf der Mitte ist, sagt sie „drei“. Dann kommt er erst an seinem Platz an. Frau Kowalski sagt ihm, dass er sich mal überlegen solle, warum das so lange dauere, es sei in jedem Fall zu lang. Es dürfe nicht mehr so lange dauern. In Zukunft müsse sich das ändern.

Anhand einer von der Lehrkraft beobachteten Praktik des sich Vorbereitens für den Stundenbeginn (die Schüler:innen holen die Mathematikssachen aus den Fächern und platzieren diese auf ihren Plätzen), zeigt sich die Lehrkraft zählenderweise als wartend und gibt einen Zeitrahmen vor, in dem man noch die Materialien auf den Tisch legen könne. Sie konstruiert diesen Zeitrahmen unvermittelt zählend und analog zum Tun der Schüler:innen. Indem sie die Zahlen langsam ausspricht bzw. mit der Tonhöhe/Lautstärke variiert oder sie langzieht, erzeugt sie eine performative Spannung und einen Druck, sich zu beeilen. Zeit wird hier zu einer knappen Ressource gemacht, die optimal genutzt werden muss und in jedem Fall schnell verstreicht. Noch bevor André an seinem Platz ist, sagt die Lehrkraft „Drei“, und markiert diesen Moment als das Ende der zur Verfügung stehenden Zeit. Die Ressource ist verbraucht. André wird als jemand hervorgebracht, der zu lange für die Vorbereitung der Arbeitsmaterialien brauchte und nicht erwünscht genug agiert hat. Er wird angesprochen als jemand, der mal überlegen solle, warum es so lang dauere, verbunden mit einem Appell, dass er in Zukunft schneller sein sollte. Sein Tun wird erst durch die von Frau Kowalski produzierte Zeitknappheit zu einem zeitlich gemessenen Tun. Die Konstruktion, dass er zu langsam ist, wird nur möglich, da die Lehrkraft, bevor André den Platz erreicht, die letzte Zahl ‚drei‘ nennt. Sie kann ihn nun wirksam als Schüler hervorbringen, der nicht schnell genug ist, gerade da sie die Zahl ‚drei‘ auch später hätte nennen können. Hier wäre das Resultat gewesen, dass er es geschafft hätte. Er wird somit zu einem sich unerwünscht und noch nicht erwünscht verhaltenden Schüler gemacht, der sein Verhalten noch zu bessern habe.

In den beschriebenen Praktiken vollzieht sich die Regulation von erwünschtem und unerwünschtem Verhalten. Dabei zeigen sich Praktiken, die laut Drope/Rabenstein (2021) zentral für den ‚Anfang‘ einer Klasse seien: Von der Klasse muss erst noch erlernt werden, wie bestimmte Abläufe effizient und regelkonform durch-

zuführen sind, bzw. die Klasse muss hierfür die spezifische Verantwortlichkeit erlernen, wodurch es möglich wird, die Verantwortung für Regelkonformität und Effizienz einzufordern (vgl. ebd., S. 323). Einzelne Schüler:innen werden also wiederholt als solche angesprochen, die sich (noch) nicht genügend erwünscht verhalten, und als noch ungenügend positioniert. Sie werden zu solchen gemacht, die in der Zukunft optimaleres Verhalten an den Tag zu legen hätten. Auch Schüler:innen, die sich (bereits) erwünscht verhalten, können immer wieder neu zu den Erwartungen, die an sie gestellt werden, in ein Verhältnis gesetzt werden. Es werden Erwartungen an das erwünschte Verhalten z.B. an das Tempo von Abläufen und dieses Verhalten somit als verbindlich für die Zukunft hervorgebracht. Dadurch wird eine schulisch-unterrichtliche Ordnung aktualisiert, die alle Schüler:innen einzuhalten und zu erinnern haben. Das akribische Markieren von unerwünschtem und erwünschtem Verhalten bringt diese Ordnung wiederholt hervor und die Schüler:innen als noch nicht genügende, die ihr Verhalten noch optimieren müssten. Wer aber schon den Erwartungen genügt, wird gewissermaßen als Subjekt mit größerer Fallhöhe positioniert, denn es kann gewissermaßen nicht mehr hinter diesen als Norm hervorgebrachten Erwartungen zurückgetreten werden.

Der Einsatz von Zeit als willkürlich konstruierte Ressource zeigt sich in der Beobachtung im Mathematikunterricht. Zeit lässt sich als je nach Situation konstruiertes Verhältnis hervorbringen und kann funktional eingesetzt werden, um wie hier Verhalten noch als erwünscht bzw. ausreichend oder eben als unerwünscht bzw. nicht mehr ausreichend und verbesserungsbedürftig zu markieren. Schüler:innen werden somit zu Zeit als einer willkürlichen Konstruktion in ein Verhältnis gesetzt und als sich (un)erwünscht verhaltende bzw. (nicht mehr) verbesserungsbedürftige Schüler:innen hervorgebracht, die alle an das erwünschte Verhalten gebunden sind.

Gemeinsam haben diese beobachteten Praktiken, dass noch wenig Verhalten der Schüler:innen erinnert werden kann. Oft beziehen sich die Lehrkräfte auf gerade beobachtetes Verhalten oder eine unter den Lehrkräften kollektiv verbreitete Schlussfolgerung, dass sie es z.B. mit einer pflegeleichten Klasse zu tun hätten. Erwünschtes Verhalten wird besonders gelobt und als solches markiert. In diesem Fall wird die Klasse zu einer sich erwünscht verhaltenden Klasse gemacht, sodass es stärker als illegitim wahrgenommen werden kann, insofern sich abweichendes Verhalten zeigt. Unerwünschtes Verhalten wird ebenso als solches markiert, sodann aber um Erwartungen an zukünftiges Verhalten, wie was besser zu funktionieren habe, ergänzt. Schüler:innen werden dabei zunehmend als sich un-/erwünscht verhaltende Schüler:innen erinnerbar. Es wird laufend Wissen über Einzelne qua Differenzierung des Verhaltens produziert, was mit der Produktion von Erwartungen an erwünschtes Verhalten einhergeht. Somit werden Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) sowohl über zu erwartendes Verhalten als auch über einzelne Schüler:innen hergestellt, welche später erinnerbar werden. Dabei zeigt sich jedoch, dass jede Markierung, egal ob es sich um unerwünschtes oder erwünschtes Verhalten handelt, ob viel oder wenig Verhalten erinnert werden kann und ob Erwartungen an zukünftige

ges Verhalten produziert werden oder nicht, die Möglichkeit beinhaltet, die Schüler:innen zu den an sie gestellten Verhaltensansprüchen in ein Verhältnis zu setzen. Die Möglichkeiten, wie diese sodann legitim sein können, werden durch die hervorgebrachten Erwartungen reguliert. Nachdem in den anfänglichen Praktiken des ‚Kennenlernens‘ zunächst Differenzierungen nach Vorlieben und Können aufgeschichtet wurden, werden diese zunehmend durch Differenzmarkierungen entlang von un-/erwünschtem Verhalten abgelöst. So lassen sich ‚Kennenlernpraktiken‘ als zunächst machtvolle Praktiken zur Vorbereitung des eigentlichen Zugriffs bzw. der Regulation der Schüler:innen verstehen.

5.3 Präventive Praktiken der Verhaltensregulation

Im Folgenden stehen mehrere Beobachtungen im Fokus, in denen Lehrkräfte bestimmte Praktiken einsetzen, welche als Unterstützung dazu dienen, das Verhalten der Schüler:innen zu regulieren. Dabei lassen sich zwei präventive Praktikenbündel im Zusammenhang mit Kopfnoten für das Arbeits-/Sozialverhalten sowie mit der sogenannten Ampel³⁵ herausarbeiten. Diese Praktikenbündel werden auch von Drope/Rabenstein (2021) als zentral bei der Nichteinhaltung von Regeln der Klasse benannt (S. 324). Zudem zielten diese Praktiken darauf, dass die Schüler:innen die Regeln der Klasse bzw. Schule erlernen, kompetent einhalten und andere auf diese hinweisen könnten (vgl. ebd.). Somit werden Einzelne zu Verantwortlichen gemacht, dass diese Regeln auch eingehalten werden (vgl. ebd.). Zunächst werden die Praktik der Markierung und Bewertung von Verhalten mithilfe von Kopfnoten thematisiert, daraufhin diejenigen mithilfe der Ampel, auf der Schüler:innennamen bestimmten Farben zugeordnet werden. In diesen Praktiken zeigt sich vor allem, wie die Regulation von Verhalten in gewisser Weise entlang einer bestimmten Taktik ‚systematisiert‘ wird, einzelne Schüler:innen qua Konsequenzandrohung von unerwünschtem Verhalten abzuhalten.

Während der Beobachtungen ließen sich in den Praktiken zur Markierung erwünschten und unerwünschten Verhaltens bestimmte Strategien ausmachen, welche die Regulation begleitend als bedeutend hervorgebracht werden. Noten werden für schulisch-unterrichtliche Leistungen bedeutsam gemacht. So beinhaltet der Schulplaner der Klasse von Frau Wagner und Herrn Specht eine Übersichtstabelle, in welche die Schüler:innen ihre Noten eintragen können. Frau Wagner fordert sie dazu auf, dort die Noten einzutragen, damit auch die Eltern einen guten Überblick über die Notenentwicklung ihrer Kinder hätten. Wie Kalthoff (2017) auf den Punkt bringt, erfüllen Noten u.a. die Funktion, dass Eltern sich über potentielle Chancen der eigenen Kinder für die Zukunft vergewissern können (S. 265). Zudem verweisen die Lehrkräfte auch darauf, wie man eine gute Note bekommen könne. Der

³⁵ Bei Mohnhoff (2011) kann nachgelesen werden, wie solch eine Ampel zu verstehen ist. In der vorliegenden Arbeit wird die in den beobachteten Praktiken verwendete Ampel beschrieben, die jedoch nicht sonderlich von der bei Mohnhoff (2011) beschriebenen (S. 65) abweicht.

Religionslehrer Herr Heemeyer erläutert der Klasse z.B., wie die Schüler:innen ihre Religionsmappen führen sollten. Ihre Mappen hätten auch einen Einfluss auf ihre Noten. Mithilfe einer Notenübersicht scheint eine Selbstregulation der Leistungen der Schüler:innen vorstellbar.

Frau Wagner bespricht mit ihrer Klasse die Kopfnoten für das Arbeits- und Sozialverhalten. Diese Besprechung möchte ich im Folgenden genauer fokussieren, da sie wie erwähnt als funktionales Verhaltensregulationsinstrument in den Blick geraten kann. Dazu sollen die Schüler:innen die einzelnen Bewertungsmaßstäbe für die möglichen in Buchstaben von A bis E angegebenen Noten vorlesen. Frau Wagner kommentiert diese und erklärt, was als erwünschtes und unerwünschtes Verhalten gelte.

Als sie später wieder da sind, müssen sie alle den Schulplaner öffnen und auf die Seite blättern, auf der die Kriterien für das Arbeits- und Sozialverhalten stehen. Wichtig sei nun, dass sie diese Kopfnoten kennen würden, sie würden aber mit Buchstaben bezeichnet und nicht als Ziffer vergeben. Es gäbe Kriterien von A bis E und die würden sie nun lesen. Wenn alles gut sei bzw. man besonders gut sei, würde man mit A oder B belohnt. Nacheinander lesen Schüler:innen dann vor, was bei A (usw.) steht. „C“ seien die grundlegenden Dinge, die man einfach können müsse, das könne man schon nach der Grundschule, ‚C‘ sollten alle erreichen können und würden das auch, wenn man z.B. nur ganz selten einmal die Hausaufgaben vergessen hätte. Sie seien ja alle Menschen und könnten mal etwas vergessen. Würde man D oder E bekommen, sei wirklich einiges nicht in Ordnung. Falls man ein D oder E bekomme, sollten die Eltern mithelfen, dass es besser werde. Man könne dann nämlich nur mit Einschränkungen Unterricht machen, sie habe aber nur einmal ein D vergeben. D- und E-Vergaben müssten die Lehrkräfte aber auch begründen. E würde grundsätzlich selten vergeben.

Die Kopfnoten erfüllen demzufolge eine Funktion für die Regulation des Verhaltens der Schüler:innen. Zudem sind sie durch den Abdruck im Schulplaner für jede:n Schüler:in unmittelbar zugänglich und materialisiert bzw. als Druck fixiert zur immer wiederholten Lektüre, falls nötig. Die Angaben, was als ein Verhalten zähle, das z.B. mit der Note ‚A‘ belohnt wird, legitimiert die Notenvergabe und macht das Notenklassifikationssystem zu einer vermeintlich objektiven und unhinterfragbaren Norm. Die Noten werden folglich als unzuhinterfragendes System der graduierenden Bewertung und Klassifikation von Verhalten hervorgebracht. Dieses sei einfach einzuhalten, da es ja auch gut zugänglich nachlesbar in den Planern stehe, sodass – falls es nicht erinnert wird – einfach nachgelesen werden könne. Somit leistet diese Praktik einen Beitrag zur „Notenkommunikation“ i.S. einer „sukzessive[n] Härtung des Urteils, das zur Bewertung der Organisation Schule wird“ (Kalt-hoff 2017, S. 273).

Vor allem werden die Noten A bis B als Noten hervorgebracht, die Verhalten bezeichnen, das in besonderem Maße erwünscht sei. Somit werden diese Noten zu Belohnungen für in besonderem Maße hervorgebrachtes Verhalten. C gilt als Note

für erwünschtes, aber nicht außergewöhnlich erwünschtes Verhalten. Zudem werden die Schüler:innen als solche angesprochen, die durch ihren Grundschulbesuch diesen Mindeststandard bereits erreichen müssten. Die Schüler:innen werden zu solchen positioniert, die sich nicht mehr sonderlich anstrengen müssten, um diese Note zu erreichen, auch wenn man manchmal die Hausaufgaben vergesse. Sie werden als solche angesprochen, die ja alle Menschen seien und somit – normalisierend – zu potentiell fehlbaren und imperfekten – menschlichen – Schüler:innen gemacht. Bei der Note C wird die Linie der Mindesterwartungshaltung an erwünschtes Verhalten gezogen, das von ihnen zu erwarten sei. Die Noten D und E werden sodann als kompletter Gegensatz zu den ersten drei Noten gemacht, die als Sanktionierung einsetzbar sind, insofern die Mindesterwartungen beim Verhalten nicht erfüllt werden. Zudem werden die Eltern als verantwortliche Erziehungsinstanzen aufgerufen, die demnach auch für die Einhaltung der Mindeststandards erwünschten Verhaltens mitverantwortlich gemacht werden. Ihre imaginierte Intervention als notwendig im Falle einer Nicht-Einhaltung der Standards erhöht die Anzahl der potentiell an der Regulation beteiligten Erwachsenen. Nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Eltern können miteinbezogen werden, womit die Grenze zwischen schulisch-unterrichtlicher und privater-häuslicher Welt verflüssigt wird. Ein Verhalten, das nicht in ausreichender Weise dem erwünschten Verhalten entspreche, könne den Unterricht und seinen Ablauf erschweren, verunmöglicht also ggf. die Arbeit der Lehrkräfte. Dass Frau Wagner ein D bisher nur einmal vergeben habe und diese Vergabe begründen musste, macht die Vergabe unwahrscheinlicher bzw. schwieriger. Zugleich wird unerwünschtes Verhalten noch stärker als seltenes und abweichendes Verhalten hervorgebracht, das es zu verhindern und zu vermeiden gelte.

Wer sich dauerhaft erwünscht verhalte, wird somit belohnt, wer dies nicht tue, wird mit den Noten bestraft. Diese Noten funktionieren folglich als vermeintlich objektivierte bzw. objektivierende Klassifikationsmaschine von Verhalten. Sie stellen ein Regulationsinstrument dar, das das Regulieren legitimiert und gewissermaßen die Logik umdreht. Wenn man sich unerwünscht verhält, ist das nicht nur ein Problem, da es sich um unerwünschtes Verhalten, das z.B. andere stören könnte, handelt, sondern nun auch, da man eine schlechte Note bekommen kann. Dieses Instrument eignet sich entsprechend zur Regulation von Verhalten und Eingrenzung von unerwünschtem Verhalten. Es ist demnach ein belohnendes, aber auch ein potentiell strafendes Instrument, das aber darauf angelegt ist, seine Wirkung ohne die Durchführung einer Strafe, sondern eher die Androhung einer solchen zu entfalten, was sich an der seltenen Vergabe der Note D zeigt.

Die Schüler:innen werden damit zu in besonderer Weise unter Kontrolle und Beobachtung stehenden Schüler:innen gemacht, die dauerhaft, vornehmlich von Lehrkräften, aber wenn nötig, auch von Eltern reguliert werden können. Insgesamt zeigt sich immer wieder, dass die unterrichtliche Ordnung durch einzelne Praktiken von Schüler:innen, die zumeist als unerwünschtes Verhalten markiert werden, infrage gestellt wird. Die Ordnung wird jedoch jedes Mal durch Lehrkräfte (oder

Schüler:innen) reetabliert. In Kapitel 6.3.1 wird zu dieser Beobachtung zurückgekehrt und gezeigt, wie entlang von Erinnerungen unerwünschten Verhaltens Einzelne in ein spezifisches zeitliches Verhältnis zu diesen Regeln gesetzt werden können.

In der anderen beobachteten Klasse werden keine Kopfnoten vergeben. Hier wird dagegen die sogenannte ‚Ampel‘ als ein materialisiertes Regulationsinstrument von Verhalten genutzt, dessen Funktionsweise den Schüler:innen in den folgenden Beobachtungen im Klassenrat vorgestellt und beschrieben wird. Der Klassenrat ist eine im Stundenplan eingetragene feste Stunde, die jede Woche stattfindet. An diesem sind die beiden Lehrkräfte der Klasse, Herr Eisele und Herr Kamin, beteiligt. Es werden – meist in einem Stuhlkreis – organisatorische Fragen, z.B. Praktiken des Zettel Einsammelns oder Fragen der Sitzordnung, und unerwünschtes Verhalten diskutiert. Die Ampel besteht aus einem schwarzen Kartonbogen, auf den – einer Straßenverkehrsampel nachempfunden – ein roter, gelber und grüner Smiley zu sehen sind. Sie wird an der Magnettafel vorn in der Klasse angebracht. Neben dieser befinden sich viele kleine Magnete mit den Namen der Schüler:innen der Klasse darauf. Diese können sodann einem grünen, gelben oder roten Smiley zugeordnet und dorthin gehängt werden. In der Klasse von Herrn Eisele und Herrn Kamin wird noch ein imaginärer ‚Puffer‘ zwischen rot und gelb eingeführt: Nach gelb könne man auf orange gesetzt werden. Die orangene Warnstufe erhält keinen Smiley, wird aber durch eine Positionierung des Namensmagnets zwischen rot und gelb angedeutet.

Bei diesem Ampelsystem, erklärt Herr Eisele, seien am Anfang der Stunde alle Kinder auf grün, wer reinquatsche, würde auf gelb vorrücken – und da man freundlich sein wolle – würde man bei einem weiteren Verstoß auf orange rücken – da könne man aber schon einen anderen Arbeitsplatz bekommen, z.B. einen Einzeltisch vor der Tür, und erst wenn es dann immer noch nicht besser werde, würde man auf rot kommen.

Auf diese Weise, da zunächst alle immer auf ‚grün‘ stehen, gelten alle Schüler:innen als sich potentiell erwünscht verhaltende Schüler:innen. Reinzuquatschen wird hier als Beispiel für unerwünschtes Verhalten hervorgebracht, da dieses Verhalten von Lehrkräften mit gelb markiert werde. Potentiell erwünschtes Verhalten wird also nicht als solches markiert, stattdessen wird gewünschtes Verhalten als Praktik eines Ideal- oder Normalzustandes, der zu Beginn jeder Stunde gegeben und zu erhalten sei, hervorgebracht. Möglicherweise unerwünschtes Verhalten aus vorherigen Stunden wird somit neutralisiert bzw. die Ampel ‚vergisst‘ dieses Verhalten nach bestimmter Zeit. Zu jeder Stunde hat somit jede:r Schüler:in, immer wieder die Chance, auf ‚grün‘ zu bleiben. Deutlich wird auch, dass eine Abweichung von erwünschtem Verhalten immer erst von Lehrkräften als solche markiert werden muss, um als solche zu gelten. Alle Schüler:innen stehen also zu Beginn auf ‚grün‘. Wenn sie sich sodann entsprechend der erwarteten Norm verhalten, nämlich erwünscht, und nichts Gegenteiliges durch Lehrkräfte markiert wird, verschieben die Lehrkräfte ihre Namen nicht. Sie bleiben gewissermaßen im Normbereich ‚grün‘. Sollte

eine Lehrkraft ein Verhalten als unerwünscht markieren, rücke man auf ‚gelb‘, was im Grunde einer Verwarnung gleichkommt. Damit wird man als jemand positioniert, der sich bereits von den anderen, die noch auf grün sind, unterscheidet, aber noch keine Sanktion erwarten müsse. Der Schritt zu ‚rot‘ wird in dieser Klasse – „da man freundlich sein wolle“ – nur über eine Vorstufe, eine mögliche ‚letzte Verwarnung‘ möglich. Zunächst wird man also mit ‚orange‘ weiter als wiederholt/zunehmend sich unerwünscht verhaltende:r Schüler:in positioniert. Auffällig ist, dass für diese Farbe kein zusätzlicher oranger Smiley angebracht wird. Im späteren Verlauf des Geschehens zeigt sich immer wieder, dass die Lehrkräfte ‚orange‘ imaginieren, indem sie den Magneten der:des betreffenden Schülers:Schülerin zwischen ‚gelb‘ und ‚rot‘ platzieren. Diese Schüler:innen könnten schon eine erste Konsequenz erwarten, die sich durch eine lokale Veränderung der Position der:des Schülers:Schülerin im Klassenzimmer zeigen könnte oder sogar einen Platz außerhalb der Klasse bedeuten könne. Erst bei sich weiterhin fortsetzendem unerwünschten Verhalten gelange man auf ‚rot‘. Auf ‚rot‘ zu kommen, wird durch die Vorstufe ‚orange‘ zu einer besonders starken und unangenehmen Sanktion, die vermieden werden sollte. ‚Orange‘ werde den Schüler:innen dieser Klasse gewehrt, da man besonders freundlich sein wolle, womit ein längerer Kontrollprozess vor Inkraftsetzung einer Strafe produziert wird. Welche Konsequenzen das auf ‚rot‘ Setzen mit sich bringt, wird später erklärt. Ohne bereits zu wissen, inwiefern, wird hier, ‚auf rot zu kommen‘ als eine sehr unangenehme Sanktion modelliert, die man lieber nicht erleben möchte.

In diesem Sinne wird in dieser Situation eine Strategie bzw. eine präventive Praktik eingeführt, die ähnlich wie die Kopfnoten fungiert. Vor allem ist es ein Regulationsinstrument, das erwünschtes Verhalten ‚fördert‘, indem es dieses nicht markiert, sondern als ‚grüne‘ Normalität voraussetzt, Strafen androht und damit offenbar darauf gesetzt wird, dass diese Strafe nicht notwendigerweise durchgesetzt werden muss, sodass die Strafandrohung selbst zu einer Regulation i.S. einer Reduzierung unerwünschten Verhaltens führen kann. In diesem Sinne handelt es sich bei beiden Praktikenbündeln, den Kopfnoten und der Ampel, um präventive Strategien. Die zentralen Unterschiede sind einerseits, dass die Ampel kein erwünschtes Verhalten belohnt, wie die Kopfnoten A und B. Andererseits werden die Urteile der Kopfnoten auf Halbjahreszeugnissen veröffentlicht, sodass sie eine bleibende fixierende Wirkung haben können, bei denen es nicht leichtfällt, sie zu vergessen. Dafür ist der Zeitraum bis zu ihrer Veröffentlichung vergleichsweise lang. Die Ampel hingegen wird zu Beginn einer Schulstunde auf null bzw. alle Schüler:innen werden auf ‚grün‘ gesetzt. Somit ist die Fixierung als Schüler auf ‚gelb‘, ‚orange‘ und ‚rot‘ gewissermaßen nur vorläufig und beinhaltet den steten Appell an die Selbstregulation einzelner, sie kann aber Vergangenes ‚vergessen‘ machen. Dies geschieht jede Stunde, insofern es nicht gerade eine rote Ampel ist, die immer wieder aufleuchtet (hierzu siehe den nächsten Absatz). Zudem zeigt sich das Ergebnis der Verhaltensbewertung bei den Kopfnoten am Ende eines Halbjahres, bei der Ampel

wird diese jede Stunde aktualisierbar. Somit ist der Überprüfungszeitraum kürzer und es schließen sich immerzu neue Überprüfungen an.

Wie sich herausstellt, beinhaltet es, auf ‚rot‘ zu kommen, dass man eine ‚Straf-aufgabe‘ bekomme. Manchmal wird diese Strafe auch ‚Rote Karte‘ genannt. Die Schüler:innen, die auf ‚rot‘ kommen, erhalten ein rotfarbened Blatt Papier, die ‚rote Karte‘, auf dem sie sodann einen Text aufschreiben müssen. Man solle über sein unerwünschtes Verhalten schreiben und in einem kurzen Text zeigen, dass man über sein Verhalten nachdenken könne, damit sich dieses bessere. Herr Kamin möchte, dass die Schüler:innen, die sich nicht erwünscht verhalten hätten, ins Nachdenken kommen:

Man solle einen Text schreiben und notieren, was man warum gemacht habe. Er wolle keine sinnlosen Strafen wie z.B. ein Wort 100 Mal aufzuschreiben, man solle lieber einen Text schreiben und darin nachdenken, was man getan habe.

Herr Kamin macht diese Strafe somit zu einer sinnvollen – funktionalen – Strafe, die potentiell nicht eingesetzt werde, um ganz grundsätzlich eine Strafarbeit verteilen zu können, sondern die auf die Erinnerung vergangenen unerwünschten Verhaltens setze. Man solle beschreiben, warum man was gemacht habe. Damit – wenn auch unausgesprochen – kann angenommen werden, dass die Funktion der Erinnerung unerwünschten Verhaltens darin liegt, zukünftiges erwünschtes Verhalten zu antizipieren bzw. den geltenden Erwartungen zu entsprechen, indem eine Strategie, sie in Zukunft erinnern und einzuhalten zu können, imaginiert werden muss. Herr Eisele erklärt der Klasse wiederholt, wie die Ampel funktioniere und wie mit der ‚roten Karte‘ umgegangen werde:

Wenn ein Schüler, z.B. „Peter“, gegen eine Regel verstoße, dann rücke sein Namensschild nach oben, bei orange komme man auf den Flur oder an einen Einzeltisch, bei rot bekomme man die rote Karte mit zugehöriger Aufgabe. Wenn es besser werde, könne man wieder unten aufgehängt werden. Der rote Kartenzettel würde von Schüler und Lehrkraft nach entsprechendem Gespräch und Prüfung des Geschriebenen unterschrieben werden. Die Unterschrift der Eltern wolle man erst einmal nicht einholen, erst wenn es zu oft Probleme gebe: „Wir wollen Probleme hier im Klassenrat lösen.“

Als zentral in dieser Erklärung bringt Herr Eisele die Möglichkeit hervor, dass man bei besserem Verhalten wieder auf ‚grün‘ rücke. Somit ist auch eine Möglichkeit vorhanden, noch innerhalb der Stunde wieder auf ‚grün‘ gesetzt zu werden. Zudem wird deutlich gemacht, dass die rote Karte von den Lehrkräften geprüft werde, womit diese als mächtige Kontrollinstanz hervorgebracht werden. Eine weitere Sanktionsmöglichkeit, ähnlich wie bei den Kopfnoten, ist die Miteinbeziehung der Eltern, die man aber wohl als letztes Mittel zunächst außenvorlassen möchte. So wird auf eine Einhaltung erwünschten Verhaltens gesetzt, indem die Sanktion, die Eltern zu benachrichtigen, nur als letztes Mittel hervorgebracht wird. Unerwünschtes Verhalten wird zudem zu einem Problem gemacht, das es im Klassenrat zu lösen gelte. Somit wird der Klassenrat als eine Institution hervorgebracht, die unerwünschtes

Verhalten („Probleme“) besprechen und bearbeiten muss. Die Lehrkräfte und Schüler:innen werden somit zu Instanzen gemacht, die das Verhalten mitregulieren müssen, bevor die Eltern mit in die Problembearbeitung einbezogen werden. Der Klassenrat wird demnach auch zu einer diskursiven Arena, in der Schüler:innen und Lehrkräfte un-/erwünschtes Verhalten markieren, diskutieren und verhandeln können. Die ‚rote Karte‘ – insofern man sie erhält – fixiert entgegen der vorherigen Markierung in ‚gelb‘ und ‚orange‘ ein unerwünschtes Verhalten. Wer also auf ‚rot‘ kommt, dessen Verhalten kann nicht mehr so schnell vergessen werden, da es schriftlich auf der ‚roten Karte‘ festgehalten werde.

Herr Kamin sagt, dass man diesen Text schreiben solle, um sich in Zukunft anders verhalten zu können. Zudem weist er darauf hin, dass, wenn alle Lösungsversuche scheiterten, dann doch die Eltern mit an der Problembewältigung beteiligt werden könnten:

Man bekäme eine ‚rote Karte‘ und müsse solch einen Text schreiben, damit man in Zukunft entscheiden könne, ob man es lieber lasse. Den Eltern würde er lieber erst einmal nichts sagen, das könne man unter Lehrern und Schülern ausmachen, aber wenn es dauerhaft nicht funktioniere, dann müsse man das schon tun.

Erneut werden die Lehrkräfte als Kontrollregime hervorgebracht, die das Verhalten aller zu regulieren hätten. Die Einbeziehung der Eltern als letzte Möglichkeit macht diese zu einer Sanktion, die vermieden werden könne, sodass der Anspruch, sich (und andere) selbst zu regulieren, deutlich hervorgebracht wird.

Herr Kamin fragt, ob das so „okay“ sei oder ob es Ergänzungen geben würde. „Hat jemand einen besseren Vorschlag?“ Franz meldet sich und fragt, ob man dann woanders sitzen müsse, z.B. irgendwo allein. Im ganzen Jahrgang habe man abgesprochen, so Herr Kamin, dass Schüler:innen, wenn es nicht laufe, dann für eine gewisse Zeit in einer anderen Klasse sitzen müssten und dort solch einen Text über das eigene Verhalten schreiben müssten. „Kann ich davon ausgehen, dass das so okay ist?“ Manche nicken. Andere sitzen einfach nur da. „Okay, dann haben wir das!“, sagt Herr Kamin.

Herr Kamin macht die Schüler:innen zu solchen, die dem Ampelsystem zustimmen, dieses aber auch ablehnen könnten. Sie könnten es als „okay“ oder „nicht okay“ hervorbringen. Somit werden sie selbst als Mit-Verantwortliche (vgl. Drope/Rabenstein 2021, S. 324) für die *Regulation* ihres eigenen Verhaltens hervorgebracht. Dabei bleibt ihnen aber keine andere Wahl, als dieses Regulationssystem anzunehmen. Es stehe ihnen frei, etwas zu ‚ergänzen‘ oder einen besseren Vorschlag zu machen. Einerseits würde eine Ergänzung die Ampel maximal modifizieren, anstatt das System außer Kraft zu setzen und zu schwächen, andererseits ist es schwer vorstellbar, dass jemand einen Vorschlag einbringen könnte, der von den Lehrkräften akzeptiert würde, insofern dieser zu einer Schwächung der Kontrollfunktionen führe: Es müsste in jedem Fall eine Regulation des Verhaltens möglich sein, z.B. eine Abschaffung oder Schwächung des Systems erscheint unwahrscheinlich. Somit wird deutlich, dass eine Norm hervorgebracht wird, im Rahmen derer sich niemand

der Verhaltensregulation entziehen kann. Franz' Nachfrage wird beantwortet. Den Text – wenn man auf ‚rot‘ gelange – müsse man in einer anderen Klasse schreiben. Die Absprachen mit den anderen Klassen im Jahrgang markieren, dass dieses Regulationssystem bereits abgesprochen, gewissermaßen ratifiziert ist; eine Zustimmung der Schüler:innen ist nicht vorgesehen. Die Frage, ob das für alle ‚okay‘ sei, hat somit nur die Funktion, die Zur-Kenntnisnahme des vorgestellten Regulationssystems erneut zu ratifizieren. Widerstand wäre zwecklos. Das Nicken und geräuschlose Nicht-Aufbegehren legitimieren eine weitere Ratifikation durch Herrn Kamin.

Die Ampel wird somit zu einem Regulierungsinstrument, das die Praktiken unerwünschten Verhaltens in besonderer Weise markiert und Strafen androht. Vor allem ist in der Ampelfarbe ‚rot‘ und der an diese geknüpfte Aufgabe eine Selbstreflexion zur Optimierung des zukünftigen Verhaltens integriert. Stufenweise nähert man sich als sich unerwünscht verhaltende:r Schüler:in somit einer drohenden Bestrafung, sodass der Anspruch, diese letzte Stufe zu verhindern, steigt, da der Spielraum, bis man sie erreicht, kleiner wird. Man kann immer wieder zu der angedrohten Strafe und dem bisherigen unerwünschten Verhalten in ein Verhältnis gesetzt werden. Der zu schreibende Text – bzw. die ‚rote Karte‘ – wird zu einer Praktik gemacht, die ein Reflektieren und Bessern für die Zukunft produzieren soll. Diese Aufgabe wird den Schüler:innen indirekt aber bereits auf dem Weg von ‚grün‘ auf ‚rot‘ immer wieder gestellt. Demnach muss auf dem Weg von ‚grün‘ zu ‚rot‘ von den Schüler:innen einerseits das unerwünschte Verhalten erinnert werden, während eine Zukunft, in der man sich anders und besser, d.h. erwünscht verhalten würde, imaginiert werden muss. Dies wird auf der ‚roten Karte‘ schriftlich fixiert. Ob die Reflexion ausreichend ist, wird sodann von der Lehrkraft im Gespräch mit dem Schüler entschieden. Die Lehrkräfte werden somit zu den autorisierten, die entscheiden, wann die Schüler:innen wieder auf ‚grün‘ bzw. in die Klasse zurückkönnen.

Die Anwesenheit in einer anderen Klasse, während man den Text schreiben muss, führt zu einem Fokus anderer Schüler:innen aus einer anderen Klasse auf einen selbst. Somit wird der:die betreffende Schüler:in für unerwünschtes Verhalten vor den Augen der anderen Schüler:innen der eigenen Klasse zu einer Strafarbeit ‚verurteilt‘ und zu den Schüler:innen der anderen Klasse gesetzt. Die betreffenden Schüler:innen werden zu für andere sichtbaren Vorbestraften oder Sträflingen. Außerdem werden sie durch eine vorübergehende Ausweisung aus der Klasse besondert, sodass ein zusätzliches abweichendes Moment etabliert wird. An Bentham's *Panopticon* erinnernd (vgl. Foucault 2021, S. 256), erhöht sich durch die Implementation der Ampel, insbesondere durch die angedrohte ‚rote Karte‘ somit der Anspruch, sich nun erwünscht zu verhalten, was z.B. durch „die Schaffung eines bewußten und permanenten Sichtbarkeitszustandes“ (ebd., S. 258) sichergestellt wird, der hier zudem entlang der Ampel mit ihren Magneten materialisiert wird. Ohne die Strafe durchzuführen, fungiert hier die materialisierte Androhung in Gestalt der Ampel bzw. der ‚roten Karte‘ und Ankündigung einer Strafe als Instrument zur

Prävention von unerwünschtem Verhalten, was sich bei den diskutierten Kopfnoten in ähnlicher Weise vollzieht. In Foucaults (2021) Worten lässt sich sagen, dass „die Perfektion der Macht“ es schaffe, „ihre tatsächliche Ausübung überflüssig zu machen“ (S. 258). Dies wird immer wieder als Demonstration entlang einer Subjektpositionierung von Schüler:innen, die entsprechend bestraft werden, für diesen Ablauf vorgeführt:

Frau Bauer bringt einen Schüler mit „roter Karte“ in die Klasse. Er wird in die Nähe der Tür gesetzt und solle, so sagt sie ihm, über sein Verhalten nachdenken und das aufschreiben. Ich finde, dass das wie eine Demonstration dieser Strafe für andere bzw. die Schüler:innen aus dieser Klasse wirkt.

So wird der Schüler vor anderen als Sträfling vorgeführt, markiert durch die ‚rote Karte‘ in der Hand, was ihn selbst zu einem sich unerwünscht Verhaltenden macht, während die anderen demonstriert bekommen, was sie erwarten könnte, sollten sie sich auch (zu oft) unerwünscht verhalten. Die Ampel kann somit ihre Wirkung auf den ganzen Jahrgang potenzieren, abschreckend auf alle wirken und die Strafe auf den einzelnen verstärkend implementieren. Deutlich wird hierbei auch, dass die ‚Tat‘ den ihn beobachtenden Schüler:innen aus anderen Klassen vorenthalten wird, also unbekannt bleibt. Somit können die anderen Schüler:innen dies nicht als Beispiel für die Bestrafung einer bestimmten unerwünschten Tat deuten, sondern müssen es vor dem Hintergrund jeglichen unerwünschten Verhaltens einordnen.

Eine weitere Demonstration der Konsequenzen unerwünschten Verhaltens stellt der (nicht nur vorübergehende) Wechsel der Klasse von Malik dar. Malik ist ein Schüler, der zuvor bei Frau Kopacz und ihrer Kollegin in der Klasse gewesen war. Da er zu oft und in besonders harter Weise gegen die Regeln verstoßen hatte (und daher zu oft eine ‚rote Karte‘ bekommen hatte), kommt er nun in die Klasse von Herrn Eisele und Herrn Kamin:

Herr Eisele fragt, ob noch jemand Themen hätte. Alina meldet sich und fragt, ob Malik nun richtig in dieser Klasse sei, Herr Eisele sagt, Malik solle sich vorstellen und sagen, was er hier mache. Dieser sagt seinen Namen und sagt, er müsse hier hin, da er acht Mal eine rote Karte bekommen habe und zwei Mal Schüler geschlagen habe, wenn er das erneut wiederhole, müsse er auch wieder in eine andere Klasse. Er kenne Alima und Amana schon aus der Grundschule. Nadine fragt, in welcher Klasse er gewesen sei; er antwortet in der 5d. Herr Eisele sagt, dass er nun für immer in dieser Klasse sei.

Der Wechsel des Schülers zeigt, dass Schüler:innen bei dauerhaftem unerwünschtem Verhalten – wenn das System der Ampel oft mit wenig Wirkung durchlaufen wurde – die Klassen wechseln müssen. Damit werden beispielhaft Grenzen für die Mitgliedschaft in einer Klasse hervorgebracht: z.B. acht Mal eine ‚rote Karte‘ zu erhalten und andere Schüler:innen zu schlagen. Diese Verhaltensweisen werden demzufolge als in besonderer Weise unerwünschtes Verhalten hervorgebracht und beispielhaft für alle mit einem Klassenwechsel sanktioniert.

An dieser Stelle zeigen sich zudem die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften. Eine Abschulung der Schüler:innen ist z.B. nicht mehr möglich, eine mögliche Konsequenz kann hingegen der Klassenwechsel sein. Da Schulpflicht besteht, kann man Schüler:innen auch nicht einfach nicht beschulen, die sich nicht mehr erwünscht verhalten. In einem ethnographischen Interview erzählt Herr Kamin dem Ethnographen, dass er sich sicher sei, dass manche Schüler:innen sich bereits bewusst seien, dass ihnen nicht mehr viel geschehen könne und sich die Konsequenzen für ihr Handeln in Grenzen halten würden:

An dieser Schule sei man am Ende der Nahrungskette angekommen, man könne nicht weiter runtergeschult werden, man sei „eh das Auffangbecken“. Es sei sehr schwer, so weiterzuarbeiten, an Fachunterricht sei manchmal kaum zu denken. Auf die Frage, wie schlimm er die Lage beurteilt bzw. ob er noch Hoffnung sehe, dass sich das wieder einrenke, sagt er, dass es nie zu spät sei und dass er nach einigen Durchgängen mit mehreren Klassen nun an solche Auseinandersetzungen mit schwierigeren Schüler:innen gewöhnt sei. Er sehe das als Herausforderung und es gehe einfach weiter, die Geschichte sei nicht zu Ende, er wolle das nicht zu negativ sehen, auch wenn es immer wieder solche „Pflegefälle“ gebe.

Die Schule, an der Herr Kamin unterrichtet, wird als eine hervorgebracht, die in der Hierarchie ganz unten stehe. Wer es woanders nicht schaffe bzw. sich dauerhaft unerwünscht verhalte, landet demnach in der untersten Stufe, d.h. an dieser Schule. Die pädagogische Arbeit wird als schwere Arbeit produziert, die oft nicht oder nur schwer fortzusetzen sei, sodass fachliche Inhalte weniger vermittelt werden könnten. Der Ethnograph bringt die Lage als schwierig hervor, aber auch als potentiell hoffnungsvoll. Die Lehrkraft normalisiert die unterrichtlichen Praktiken, da sie nun daran gewöhnt sei, dass sie sich immer wieder neu mit bestimmten, hier als schwierig hervorgebrachten Schüler:innen auseinandersetzen habe. Zugleich wird diese pädagogische Aufgabe aber auch als endlos und dauerhaft unerfüllt hervorgebracht, sodass die Schwierigkeiten immer wieder neu auftreten würden. Sogenannte ‚Pflegefälle‘ werden hier zu einem wiederkehrenden Phänomen gemacht. Die Arbeit mit solchen ‚Pflegefällen‘ sei eine wiederholte Auseinandersetzung mit schwierigen Schüler:innen, die sich immer wiederhole (siehe Kapitel 6.2.1). Diese Arbeit wird somit als schwer, aber sich ewig fortsetzend beschrieben. Erinnerungen an unerwünschtes Verhalten werden in Kapitel 6.3.2 im Rahmen einer sich wiederholenden Subjektpositionierung als sich unerwünscht verhaltender Schüler noch einmal vertieft diskutiert.

Insgesamt zeigt sich also, dass es bestimmte Strategien zur Regulation von Verhalten gibt. Sowohl die Kopfnote als auch die Ampel stellen Konzeptionen dar, die durch strategische Praktiken immer wieder neu als Regulationssystem hergestellt werden und dessen Aufgabe es primär ist, abzuschrecken bzw. durch Markierung un-/erwünschten Verhaltens dasselbe zu regulieren. Die Androhung von Strafen und Konsequenzen soll nicht immer ausgeführt werden, allein die Androhung soll regulierende Wirkung entfalten. Dabei zeigt sich, dass unerwünschtes Verhalten primär markiert und für einen gewissen Zeitraum (bis zum Ende des Halbjahres oder

bis zum Ende der Stunde) erinnerbar wird und so unterschiedlich schnell vergessen werden kann. Ein besseres Verhalten wird in Aussicht gestellt und erwartet. Zudem zeigt sich auch, dass es offenbar Grenzen der Verhaltensregulation gibt, insofern diese zu oft und in besonderer Weise überschritten werden. Da aber irgendwann nicht mehr im Schulsystem abgeschult werden kann, zeigen sich entsprechende Grenzen, sodass in der Klasse, in der die Ampel benutzt wird, nur ein manchmal vorübergehendes Ausschließen in andere Klassen oder ein permanenter Wechsel in eine andere Klasse bleibt. Diese Ausschlüsse sind selbst eine weitere Disziplinierungsmaßnahme zur Markierung unerwünschten Verhaltens und eine Form von Abschreckung.

5.4 Zwischenfazit

Somit lassen sich drei Praktikenbündel hervorheben, die als zentral für die Regulation von Verhalten in den Klassen herausgearbeitet worden sind: die Markierung erwünschten Verhaltens in Form der Markierung von Pflegeleichtigkeit und Lobespraktiken, die Markierung un-/erwünschten Verhaltens, welche mit der Hervorbringung von Erwartungen an erwünschtes Verhalten einhergeht, und die Regulation un-/erwünschten Verhaltens mit den beschriebenen Strategien der Ampel und der Kopfnoten, welche die Markierung vor allem unerwünschten Verhaltens qua Androhung einer Strafe ermöglichen, sollte sich dieses nicht bessern. Mit diesen drei Praktikenbündeln wurden zentrale Erkenntnisse vorgestellt, die sich auf die Regulation der gesamten Klasse beziehen und somit die normative Ordnung etablieren, vor deren Hintergrund einzelne Schüler:innen überhaupt als Bestimmte positionierbar werden können. Wie sich zeigt, vollzieht sich die Subjektpositionierung einzelner Schüler:innen im Verhältnis zu anderen bzw. auch zur ganzen Klasse.

Durch die Markierung des erwünschten Verhaltens als solches, egal ob dieses nun im Kontext von Pflegeleichtigkeit oder eines Lobs vollzogen wird, werden potentielle Erinnerungen an erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten sowie Erwartungen an erwünschtes Verhalten hergestellt. So entstehen Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über das, was erwünschtes Verhalten jeweils bedeutet, sowie über sich erwünscht verhaltende Schüler:innen bzw. Klassen, die entlang entsprechender Differenzierungen und teilweise entlang von Vergleichen mit anderen Klassen als besonders oder lobenswert positioniert werden. Weiterhin kann noch wenig erinnert werden. Erwünschtes Verhalten wird mal mehr und mal weniger gelobt und zugleich als zukünftige zu erwartende und vor allem später potentiell zu erinnernde Norm hervorgebracht. Bisweilen werden Schüler:innen als ‚pflegeleichte‘ Schüler:innen gelobt und hergestellt bzw. die Tätigkeiten der Schüler:innen als solche produziert, für die sich pädagogische Verhaltensregulationsarbeiten in Grenzen halten würden. Vor allem erwünschtes Verhalten wird erinnert und qua Kolleg:innen verbreitet, sodass es eine die Klasse vergemeinschaftende Wirkung entfaltet und sie von anderen Klassen abgrenzbar wird (vgl. Drope/Rabenstein 2021, S. 327; vgl.

auch Kelle 1997). Auf diese Weise entstehen ebenso Erwartungen an einzelne Schüler:innen, die eingehalten werden müssen. Zudem zeigt sich die Ambivalenz der Lobespraktiken insofern, als individuelle Sorgen ggf. wenig Beachtung finden oder sich vor dem Hintergrund des kollektivierten Lobes wenig Raum für deren Bearbeitung findet. Insgesamt wird vor allem durch Lobespraktiken und Markierungen erwünschten Verhaltens die besondere Illegitimität von eben nicht erwünschtem Verhalten Einzelner präfiguriert. Damit schließen die beobachteten Praktiken der Markierung erwünschten Verhaltens an die zuvor fokussierten ‚Kennenlernpraktiken‘ an und zeigen sich als funktional, um zuallererst Wissen, sodann aber auch den Zugriff für die zukünftige Verhaltensregulation zu erzeugen.

Die Markierung unerwünschten Verhaltens geht oft mit einer Gegenüberstellung von Erwartungen an erwünschtes Verhalten einher. Die laufende Wissensproduktion über Einzelne bzgl. ihres Verhaltens vollzieht sich weiterhin in Form von Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) und ist mit der Produktion von Erwartungen verbunden. Diese Wissensproduktion kann potentiell erinnert werden; es fällt schwer, dahinter zurückzufallen. Bei Anzeichen unerwünschten Verhaltens wird dieses jederzeit akribisch als solches markiert; es wird geprüft und kontrolliert, ob man den Erwartungen entspricht. Da noch wenig über das Verhalten der Schüler:innen erinnert werden kann, werden diese Verhaltensweisen meist sofort nach ihrer Beobachtung als un-/erwünscht markiert und ggf. Erwartungen zur Optimierung Einzelner oder des Kollektivs hervorgebracht. Schüler:innen werden entlang von Differenzen des erwünschten Verhaltens (z.B. geduldig, konzentriert, organisiert, ruhig, nicht zu laut, aber laut genug, hilfsbereit, selbstständig, brav) in Abgrenzung zu unerwünschtem Verhalten (z.B. sich erwünscht und unerwünscht verhalten in Bezug auf das Tempo einer Praktik, in Bezug auf Abläufe, bestimmten Erwartungen (noch nicht) zu genügen) entsprechend der aktualisierten unterrichtlichen Ordnung in ein Verhältnis zur aktuellen (Nicht-)Einhaltung der Erwartungen und antizipierter zukünftiger verbindlicher Erwartungen in ein Verhältnis zu sich und anderen in der Klasse gesetzt. Schüler:innen werden damit wiederholt als solche hervorgebracht, die noch nicht genügen und ihr Verhalten noch optimieren müssen. Erwartungen geraten bei der Regulation von Verhalten immer wieder in den Blick und dies viel häufiger, als es während der ersten Tage des ‚Kennenlernens‘ deutlich wurde. Erwünschtes Verhalten wird als solches gelobt und so erst als erwünschtes Verhalten hervorgebracht. Vor allem Erinnerungen an erwünschtes Verhalten werden unter den Lehrkräften verbreitet, sodass die Erwartungen an erwünschtes Verhalten zunehmend gefestigt und selbstverständlicher erwartbar werden. Unerwünschtes Verhalten kann noch kaum erinnert werden, es wird daher in der Situation hervorgebracht, wenn ein:e Schüler:in etwas tut, das als unerwünscht markiert wird. Diese Markierung wird verbunden mit einer an den ersten Tagen in der Klasse oft sehr ausführlichen Beschreibung der Erwartungen an das zukünftige – geänderte oder optimierte – erwünschte Verhalten. Schüler:innen werden somit wiederholt zu Subjekten gemacht, die (noch nicht) genügen und ihr Verhalten zu optimieren haben bzw. bereits erwünschtes Verhalten fortzusetzen haben.

Es vollziehen sich auf diese Weise erste potentiell erinnerbare Praktiken zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Schüler:innen werden zunehmend als sich un-/erwünscht verhaltende erinnerbar, da laufend Wissen über ihr Verhalten hervorgebracht wird, was mit der Herstellung von Erwartungen einhergeht: Es entstehen Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über die ganze Klasse bzw. über einzelne Schüler:innen, an die später angeschlossen³⁶ bzw. welche erinnert werden können. Tatsächlich zeigt sich, dass sich die Wissensfiktionen über einzelne und somit mehr Erinnerungen an einzelne Schüler:innen anhäufen bzw. aufschichten, sodass zunehmend Einzelne als sich in spezifischer Weise un-/erwünscht Verhaltende erinnerbar werden.

Die spezifische Ansprechbarkeit Einzelner als Bestimmte qua vorherigem ‚Kennenlernen‘ scheint zudem zentral für die Regulation von Verhalten. Das ‚Kennenlernen‘ wird somit zur Machtpraktik, an die weitere Praktiken zur Markierung von un-/erwünschtem Verhalten als Regulationspraktiken anschließen. Nur wer als jemand Bestimmtes aufrufbar ist, kann sodann entsprechend der unterrichtlichen Ordnung zu einem bestimmten Subjekt gemacht werden, das den Anforderungen an die unterrichtliche Ordnung bereits genügt oder noch nicht. Schüler:innen werden regelmäßig als Schüler:innen hervorgebracht, die sich erwünscht, d.h. entlang von Differenzierungen von Arbeitsmodi, z.B. leise, konzentriert, geduldig, brav, pünktlich, organisiert, hilfsbereit, verhalten oder welche gut (mit Arbeitsmaterialien auf dem Tisch) vorbereitet seien. Die Markierung unerwünschten Verhaltens lässt sich meist als eine Markierung der Nicht-Erfüllung entlang o.g. Differenzen bzw. entsprechenden Verhaltens verstehen. Schüler:innen werden kurz nach der (unerwünschten) Tätigkeit oder der Unterlassung einer erwünschten Tätigkeit als Subjekte hervorgebracht, die noch nicht genügen, d.h. ihr Verhalten wird bereits erinnert und dieser Erinnerung eine alternative Optimierungsmöglichkeit als Erwartung an zukünftiges erwünschtes Verhalten gegenübergestellt, die zu einem verbindlichen Ziel gemacht wird.

Zur Erreichung des Ziels erwünschten Verhaltens werden unterschiedliche Strategien des Monitorings bzw. der Regulation von Verhalten eingesetzt. Neben den Kopfnoten für das Arbeits- und Sozialverhalten, die in den Schulplanern der Schüler:innen materialisiert sind, wird eine sogenannte Ampel zur Verhaltensregulation eingesetzt. Zudem werden diese Regulationskonzepte zu (zusätzlichen) Legitimationen, Schüler:innen als (noch) unerwünscht und solche, die ihr Verhalten in der Zukunft noch zu optimieren hätten, hervorzubringen. Beide Strategien haben eine präventive Funktion zur Regulation von Verhalten. Kopfnoten sind erinnerbar, nachdem sie auf dem Zeugnis veröffentlicht werden, und können über einen längeren Zeitraum als potentielle Androhung einer Sanktion – vor ihrer Veröffentlichung – funktionalisiert werden. Bei der ebenso präventiven Ampel zeigt sich das Ergebnis der Bewertung quasi sofort, ist für einen kurzen Zeitraum erinnerbar, kann aber

³⁶ Drope/Rabenstein (2021) beschreiben ebenso, dass bereits hergestelltes Wissen über die Klasse bzw. Einzelne in späteren Praktiken wieder aufgegriffen werden kann (S. 326).

schnell vergessen werden. Nur die ‚rote Karte‘ in ihrer wiederholten Aktivierung kann bedeutendere Konsequenzen über die Reflexion des eigenen Verhaltens hinaus haben. Mithilfe dieser kann sogar die Grenze der Mitgliedschaft in einer Klasse überschritten werden.

Somit wird ein Beobachtungs- und Kontrollregime installiert, das einerseits mit Lob, Belohnungen, Androhung von Strafen und der Demonstration von Konsequenzen die Schüler:innen zur eigenen selbstgesteuerten Verhaltensregulation anhält. Während erwünschtes Verhalten zu Anfang sehr gelobt und markiert wird, wird es durch die Ampel kaum berücksichtigt. Die Kopfnoten stellen ‚nur‘ eine Belohnung (mit guter Note) in der fernen Zukunft in Aussicht. Der Fokus liegt eher auf der Markierung (und nicht der Sanktionierung) unerwünschten Verhaltens. Die Sanktionierung selbst ist jedoch gar nicht einmal erwünscht, sondern eher die Androhung einer Sanktion wird als funktional für die Einhaltung erwünschten Verhaltens hervorgebracht. Der Fokus liegt somit auf einer der Zukunft vorauseilenden Androhung von Strafe, damit diese erst gar nicht nötig wird. Kopfnoten bzw. Noten sowie die Ampel werden zu einem potentiell strafenden Instrument; die zentrale Funktion ist aber die Verhaltensregulation durch Androhung der Strafe. Die schlechten Kopfnoten werden als drohende abschreckende Strafe bei unerwünschtem Verhalten hervorgebracht, die das Verhalten im Vorhinein regulieren sollen. Die Ampel ist ein materialisiertes Regulationsinstrument, das in entsprechende das Verhalten regulierende Praktiken eingebunden ist, im Rahmen derer unerwünschtes Verhalten markiert wird. Sobald die ‚rote Karte‘ vergeben wird, muss jede:r einzelne eigenes unerwünschtes Verhalten schriftlich erinnern und fixieren sowie zukünftige Strategien für ein mögliches und verbindliches alternatives, erwünschtes Verhalten in der Zukunft antizipieren. Somit fungieren die beiden Strategien in unterschiedlicher Weise als Werkzeuge eines Beobachtungsregimes aus primär Lehrkräften (und Mitschüler:innen), die sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft immer wieder als einander und gegenseitig beobachtende Kontrolleur:innen produzieren.

Programmatisches Ziel dieser Strategien, die an Bentham's *Panopticon* (vgl. Foucault 2021, S. 256) erinnern, könnte eine unerwünschtem Verhalten präventiv begegnende Funktion sein, die sich in der (materialisierten) wiederholten Androhung von Strafe zeigt und zur Begrenzung von Strafen auf das ‚nötigste‘ Maß führt, aber vielmehr unerwünschtes Verhalten von vornherein versucht, zu unterbinden und somit „das automatische Funktionieren der Macht sicherstellt“ (ebd., S. 258). Schon vor einer möglichen „Begehung von Fehlern, Irrtümern“ (ebd., S. 265) bzw. unerwünschten Verhaltens entfaltet sich die Wirkung der Ampel und ermöglicht eine „Präventivwirkung“ (ebd., S. 265). Sie lässt sich somit auch als panoptisches Instrument lesen, das „zur Belehrung von Schülern“ (ebd., S. 264) einsetzbar wird. Zudem können Schüler:innen damit als Sträflinge vorgeführt werden, um sie selbst für die Zukunft zu konditionieren und allen anderen ein abschreckendes Beispiel zu sein. Durch den vorübergehenden Ausschluss in eine andere Klasse einzelner Schüler:innen wird dies besonders deutlich: Es entsteht ein besonders abschreckender Effekt für alle Beteiligten. Die für den:die ausgeschlossene:n Schüler:in in der

Mehrheit ggf. unbekanntem anderen beobachten ihn: sie bei der Strafarbeit. Hier setzt sich das Beobachtungsregime in einer neuen Umgebung fort und kann den: die bestrafte Schüler:in zusätzlich als besonders Bestrafte:n positionieren. Zudem kann der: die Schüler:in auf die anderen als abschreckendes Beispiel wirken, das wiederum diese ‚warnt‘. Foucault (2021) beschreibt diese Form der Überwachung als Zwang, ein bestimmtes Verhalten bei Einzelnen umsetzen zu können: „Wann immer man es mit einer Vielfalt von Individuen zu tun hat, denen eine Aufgabe oder ein Verhalten aufzuzwingen ist, kann das panoptische Schema Verwendung finden“ (S. 264).

Die Grenzen dieser Technologien und Praktiken des Beobachtens und Regulierens von Verhalten bzw. der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zeigen sich im Klassenwechsel Maliks, welcher ganz praktisch die Grenzen der Möglichkeiten von Verhaltensregulation aufzeigt. Mögliche Hinweise darauf, dass diese Technologien eine Wirkung haben, sind bisweilen auftretende gegenseitige Regulationen unter Schüler:innen, die beobachtet wurden, aber hier nicht näher diskutiert werden.

Im sich vollziehenden komplexen Wechselspiel aus hervorgebrachten Normen, Regeln und Ordnungen einerseits werden die dazu relationierten Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken andererseits in ein relationales Verhältnis zu variierenden Zeitmarkierungen gesetzt. Hierbei wurde auch deutlich, dass Zeitlichkeit als mehr oder weniger willkürliches Konstrukt funktional für z.B. die Regulierung von unerwünschtem Verhalten eingesetzt werden kann. Somit zeigen sich die Möglichkeiten für die Schüler:innensubjekte als wiederholt begrenzt, sich zu den vielfältigen Positionierungen in ein anderes Verhältnis zu setzen. Zeit als konstruierte Ressource stellt zudem eine umgekehrte Parallele zur Ampel und zu den Kopfnoten dar, da in viel kürzerer zeitlicher Verfasstheit das Verhalten eines Schülers als nicht erwünscht markiert wird, z.B. weil er nicht schnell genug seine Materialien auf den Tisch gelegt hat. Diese willkürliche Konstruktion eines Nicht-schnell-genug-Seins qua der Produktion von Zeitknappheit zeigt sich hier im Gegensatz zur Ampel, die im Gegensatz dazu eine orangefarbene Übergangsphase beinhaltet als sich schneller vollziehende Sanktion, die es zudem ermöglicht, bestimmtes Verhalten als Negativbeispiel zu markieren, entlang dessen Erwartungen postuliert werden können. Die orangefarbene Übergangspositionierung ermöglicht dagegen ein neues Aufschieben der Sanktion.

Als zentralste Funktion von spezifischen Anspruchsmöglichkeiten Einzelner bzgl. ihres Verhaltens und der Markierung desselben als un-/erwünscht gerät also vor allem eine funktionale Verhaltensregulation in den Blick. Diese wird aber auch erst durch die Möglichkeit funktional, Einzelne zu bestimmten, sich von anderen unterscheidenden Spezifischen zu machen und zu erinnern. Es zeigt sich sehr deutlich, dass nach der Aufschichtung von Differenzierungen entlang von Vorlieben und Können in ‚Kennenlernpraktiken‘ diese Differenzierungen durch Differenzierungen entlang erwünschten und unerwünschten Verhaltens abgelöst werden. Dies führt dazu, dass zunehmend Einzelne immer spezifischer als spezifische sich erwünscht oder unerwünscht verhaltende Schüler:innen positioniert werden können.

Gemeinsam haben sowohl ‚Kennenlernpraktiken‘, als auch Praktiken der Markierung un/erwünschten Verhaltens, dass sie Machtpraktiken sind, die für die Regulierung der Schüler:innen funktional werden.

6 Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens un-/erwünschten Verhaltens

Als zentrale Funktion der beobachteten ‚Kennenlernpraktiken‘ (siehe Kapitel 4) sowie der Markierungen un-/erwünschten Verhaltens (siehe Kapitel 5) zeigt sich eine spezifische Herstellung von Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009), durch die qua unterschiedlicher Differenzierungen einzelne als bestimmte Schüler:innen positioniert und erinnerbar gemacht werden. Zudem werden spezifische Erwartungen an Einzelne und die Klasse produziert, zu welchen sie immer wieder in ein Verhältnis zu setzen sind. Am ‚Anfang‘ einer neuen fünften Klasse kann noch wenig über einzelne Schüler:innen erinnert werden, sodass Wissen über Einzelne zunächst in Bezug auf ihre Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten, sodann über ihr erwünschtes und unerwünschtes Verhalten produziert werden muss. Zunehmend lassen sich weniger Differenzierungen nach z.B. Vorlieben und Interessen beobachten. Stattdessen werden Differenzierungen nach Fähigkeiten, aber vor allem nach un-/erwünschtem Verhalten beobachtbar. Seit ‚Anfang‘ der neuen Klassen vollziehen sich diese Differenzierungspraktiken mit der Funktion eines eher umfangreichen Herstellungsprozesses in Form von sich nach und nach aufschichtenden Differenzmarkierungen und Wissen über Einzelne. Differenzierungen mit Funktionen für die schulisch-unterrichtliche Ordnung werden dabei immer bedeutender. Dagegen spielen Differenzmarkierungen entlang von Interessen und Vorlieben zunehmend weniger eine Rolle. Andere Differenzmarkierungen (u.a. Geschlecht und Herkunft) erlangen

zwar an Relevanz, werden aber – insofern ihnen keine Relevanz für die schulisch-unterrichtliche Ordnung zugeschrieben wird – zumeist wieder neutralisiert.

Im Folgenden werden dagegen Praktiken fokussiert, in denen sich zeigt, dass nach einiger Zeit diese erste Wissensproduktion in ‚Kennenlernpraktiken‘ und in Praktiken der Markierung un-/erwünschten Verhaltens an einem Punkt angelangt ist, zu welchem die Situation eintritt, dass Schüler:innen und Lehrkräfte über die jeweils anderen deutlich mehr an Wissen, vor allem in Form von Wissen über un-/erwünschtes Verhalten, erinnern können, als noch ganz zu ‚Anfang‘. Nun können Schüler:innen entlang von Praktiken des Erinnerns und Erwartens, die zugleich Differenzierungspraktiken sind, (wiederholt) zu bestimmten Subjekten positioniert werden, die sich un-/erwünscht verhalten haben. Anders gesagt kommt es zu einer verstärkten funktionalen Reproduktion und Reaktualisierung von Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über Einzelne. Praktiken des unerwünschten Verhaltens verketten sich dabei mit Praktiken der Markierung unerwünschten Verhaltens bzw. der weitergehenden pädagogischen Bearbeitung. Dabei werden die Subjekte nicht nur qua Hervorbringung von Erwartungen in ein Verhältnis zu ihrer eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gesetzt. Im Kontrast zu den Kapiteln 4 und 5 können hier auch umfangreiche Praktiken des Erinnerns beobachtet werden, denn Lehrkräfte und Schüler:innen wissen nun mehr voneinander. Die angehäuften und aufgeschichteten Erinnerungen machen es möglich, in komplexerer Form bestimmte Schüler:innen als bestimmte Subjekte zu positionieren. Aus den aufgeschichteten Erinnerungen werden Geschichten einzelner Subjekte konstruiert (vgl. auch Kuhlmann/Sotzek 2019 zu ‚Subjektivierungsgeschichten‘), die nun spezifischer, je nach Schüler:in, modelliert werden. Die Hervorbringung von Erinnerungen an Einzelne kann – so zeigt sich im Folgenden – als Strategie verstanden werden, Subjektpositionierungen einzelner/mehrerer Schüler:innen zu legitimieren. Gleichmaßen werden die Schüler:innen dabei in die Pflicht genommen, ihr eigenes Verhalten zu regulieren bzw. dafür Verantwortung zu übernehmen,³⁷ sodass z.B. die zukünftige pädagogische (Nicht-)Bearbeitung durch Lehrkräfte Legitimation erlangen kann.

Zunächst werden Praktiken des ersten Bilanzierens und Urteilens über die bisherige Zeit mit den Schüler:innen aus Sicht der Lehrkräfte diskutiert (siehe Kapitel 6.1). Dazu wird eine Beobachtung fokussiert, in der im Klassenrat ein Erinnern durch Lehrkräfte bei Schüler:innen in einer der Klassen initiiert wird und sich zeigt, wie bestimmte Subjekte dabei im Verhältnis zur Klasse hervorgebracht werden. Danach werden weitere Markierungen unerwünschten Verhaltens untersucht sowie Reflexionen von Lehrkräften im ethnographischen Gespräch über die Notwendigkeit einer Modifizierung des eigenen pädagogischen Handelns bzgl. des Verhaltens bestimmter von ihnen fokussierter Schüler. Diese Beobachtungen machen deutlich, wie sich, sobald irgendwann genug an Wissen erinnert werden kann, komplexere

³⁷ Drope/Rabenstein (2021) haben bereits auf die Praktik der Herstellung von Verantwortung Einzelner für sich und andere, die Regeln des Unterrichts einzuhalten, hingewiesen (vgl. S. 324).

Subjektpositionierungen – vor allem durch rekursive zeitliche Konstruktionen – vollziehen. Je Schüler:in werden diese verstärkt rekursiv hervorgebrachten zeitlichen Erinnerungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreicht. Die Rekonstruktionen verweisen nicht auf einen sogenannten ‚Wendepunkt‘ für die Erinnerungsmöglichkeiten über Schüler:innen, der irgendwann erreicht wäre, wenn ausreichend Wissen vorhanden ist, auch wenn die erste Beobachtung aus dem Klassenrat aus Kapitel 6.1 dies auf den ersten Blick suggeriert. Wenn es solch einen Moment geben sollte, so lässt sich das ethnographische Material interpretieren, ist dieser bei einzelnen Schüler:innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreicht, kann aber nicht kollektiv verstanden werden.

Zunehmend wurde beobachtet, dass Lehrkräfte bestimmte Schüler:innen mit bestimmten Bezeichnungen erinnernd ansprechen bzw. über diese qua spezifischer Begrifflichkeit untereinander ins Gespräch kommen (siehe Kapitel 6.2). Diese Bezeichnungen – neben anderen – rufen meist kollektiv erinnertes Wissen über bestimmte einzelne oder mehrere Schüler:innen auf. Dadurch wird das pädagogische Handeln instruiert oder legitimiert. In diesen Rekonstruktionen stehen u.a. ethnographische Interviews und die sich darin vollziehenden Reflexionen von Lehrkräften im Fokus, die sowohl in An- und Abwesenheit von Schüler:innen erfolgen. Hier zeigt sich, wie die Schüler:innen entlang von Zeitbezügen und Differenzierungen diskursiv zu bestimmten Subjekten prozessiert werden, aber zugleich qua kollektiv teilbarer Hervorbringungen von sich mehr oder weniger stabilisierenden Subjektpositionierungen zu – unter Eingeweihten – bestimmten Schüler:innen werden, über die man schon Bescheid weiß, ohne erst noch viel erinnern zu müssen.

Zum Schluss des Kapitels werden diskursive Praktiken fokussiert, in denen Schüler:innen zu ihrem un-/erwünschten Verhalten in der Zeit in ein Verhältnis gesetzt werden und die dabei als Legitimationspraktiken pädagogischer Bearbeitung von Verhalten dienen (siehe Kapitel 6.3). Zunächst wird eine In-Verhältnis-Setzung eines Schülers zu seinem durch Lehrkräfte und Schüler:innen erinnerten Verhalten der vergangenen Tage sowie zu seiner antizipierten Zukunft diskutiert (siehe Kapitel 6.3.1). Sodann wird die sich wiederholende In-Verhältnis-Setzung eines Schülers zu sich selbst und dem durch andere erinnerten Verhalten in einem Zeitraum von ca. drei Wochen fokussiert (siehe Kapitel 6.3.2). Hier geraten die vergegenwärtigten Erinnerungen an das Verhalten von Schüler:innen als deren Gewordensein in den Blick. Dabei soll vor allem gezeigt werden, wie Schüler:innen in ein Verhältnis zu hervorgebrachten Normen und Regeln in ein zeitliches Verhältnis gesetzt und mögliche Verhaltensänderungen in der Zukunft als Erwartungen hervorgebracht werden. Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit (siehe Kapitel 6.4).

6.1 Praktiken des ersten Bilanzierens und Urteilens

Zunächst wird eine Beobachtung aus dem Klassenrat diskutiert, die in der dritten gemeinsamen Woche der Klasse beobachtet wurde. In dieser Situation wird der aktuelle Zeitpunkt als einer markiert, zu dem die Schüler:innen lang genug in der Klasse seien, sodass über erste Erlebnisse und das gemeinsame Miteinander gesprochen werden kann. Es werden Erinnerungen an un-/erwünschtes Verhalten sowie Erwartungen an eine potentielle Verbesserung des Verhaltens hergestellt. Sodann wird eine Beobachtung der ersten Woche beim gemeinsamen Frühstück und ein ethnographisches Interview aus der zweiten Woche in den Blick genommen, um die mittlerweile stärker einsetzende Reflexion des Umgangs der Lehrkräfte mit unerwünschtem Verhalten bzgl. bestimmter Schüler:innen zu zeigen.

Die folgende Situation stammt aus einer Stunde des sogenannten Klassenrats. Daran nehmen normalerweise beide Klassenlehrkräfte teil. In dieser Situation ist jedoch nur Herr Eisele anwesend. Die Schüler:innen und ich sitzen in einem Stuhlhalbkreis, der sich von der einen Seite links der Tafel vorn bis zur anderen rechten Seite zieht. Somit können alle Schüler:innen im Halbkreis auf die Tafel schauen. Dort steht Herr Eisele und beginnt zu sprechen:

„Ihr seid nun schon eine Weile da“, sagt er; man habe sich zudem schon gut kennengelernt, einen Ausflug gemacht sowie einiges an Unterricht gemeinsam gehabt. Er wolle sie nun alle mal fragen, wie es ihnen in der neuen Klasse gehe. Er schreibt an die Tafel: „Wie geht es dir in der Klasse?“ Er sagt, dass das eine sehr persönliche Frage sei und dass er daher einige Regeln dazu vorstellen wolle: man wolle zuhören, wie es den anderen gehe und nicht dazwischenreden; man dürfe auch entscheiden, ob man darüber etwas sagen möchte oder nicht; wer etwas nicht in der Gruppe sagen möchte, könne es auch nachher unter vier Augen mit Herrn Eisele tun. Nachfragen an die Mitschüler:innen dürfe man erst stellen, wenn jemand fertig sei mit dem, was er oder sie gesagt habe. Persönliche Angriffe seien verboten. Anscheinend meint Herr Eisele, dass er das an einem Beispiel erklären muss. „Mira nervt und ist total laut, die ist ja blöd und ich will die nicht!“ Dann entschuldigt er sich bei Mira: „Aber Mira, ich denke du verstehst, dass das ein Witz war!“ Während er diesen Witz macht, lacht Mira und schüttelt den Kopf, ich bin mir nicht sicher, ob sie es wirklich sofort als Witz versteht. Es ist vielleicht trotzdem unschön und unangenehm, so etwas zu hören.

Herr Eisele spricht die Klasse bzw. die Schüler:innen als solche an, die schon „eine Weile“ Teil dieser Klasse seien. Ohne bestimmte Situationen im Detail zu erinnern, ruft er das bisherige gemeinsame ‚Kennenlernen‘, einen Ausflug und gemeinsame Unterrichtsstunden auf. Somit markiert er diesen Zeitpunkt als einen besonderen, da nun eine gewisse Anzahl bestimmter Erlebnisse zusammen abgeschlossen sei, die nun erinnerbar sind. Demnach werden für die Klasse als Ganzes Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse hergestellt und können die Funktion der wiederholten Erinnerung auch in Zukunft erlangen (vgl. auch Drope/Rabenstein 2021, S. 326). Zudem spricht die Lehrkraft die Schüler:innen als solche an, die nun kundig seien,

über diese erste Zeit und über ihr Wohlergehen zu sprechen. Durch die Ansprache in der zweiten Person Singular und die Fixierung der Frage an der Tafel, wird jede:r Einzelne angesprochen als jemand, der:die sich äußern soll. Alle sollen sich also einzeln als Bestimmte positionieren, die in einem bestimmten Verhältnis zur Klasse stehen. Jedoch wird dies eingeschränkt, indem es bereits im Vorfeld regulierend vorbereitet wird. Basierend auf der Prämisse, dass diese Frage, wie es den Einzelnen in der Klasse gehe, eine persönliche, intime Frage sei, wird hervorgehoben, dass man anderen zuhören und nicht dazwischenreden dürfe und nicht verpflichtet sei, zu sprechen. Es wird in Aussicht gestellt, dass es auch solch persönliche Dinge zu besprechen gäbe, dass man sie mit Herrn Eisele zu zweit besprechen möchte. Zudem werden Nachfragen erst nach Ende eines Sprechakts einer:eines Schüler:Schülerin zugelassen. Der Hinweis, dass persönliche Angriffe verboten seien, zeigt, dass ggf. davon auszugehen ist, dass solche Angriffe möglich sind. Somit wird eine un-terrichtliche Ordnung aufgerufen, in der Angriffe nicht geduldet werden, diese Ordnung dadurch aber herausgefordert werden könnte, sodass solche Angriffe durchaus im Rahmen des Möglichen zu sein scheinen und die Situation zu einer ggf. durch Angriffe bedrohten gemacht wird. Die Atmosphäre wird damit zu einer, in der man nur bedingt etwas sagen kann, bzw. es wird potentiell unangenehm. Mit Mira sucht Herr Eisele den Beobachtungen nach eine Schülerin aus, die generell durch erwünschtes Verhalten auffällt, sodass das Beispiel eines potentiellen unerwünschten Verhaltens ihrerseits von der „Wissensfiktion“ (vgl. Proske 2009, S. 807), dass sie bisher eben nicht entsprechend auffiel, profitiert. Der „Witz“ kann gelingen, auch wenn der Ethnograph das Gefühl hat, dass die Situation trotzdem eher unangenehm für die Schülerin ist. Der Klassenrat wird dabei zu einem Instrument der Regulation von Verhalten gemacht, das hier gemeinsam erinnert werden soll, um sodann Erwartungen aussprechen zu können, was sich ändern sollte. Gleichzeitig lassen sich diese Regeln als präventive Strategie verstehen, unangenehme Situationen im Voraus zu vermeiden, die dann als Lehrkraft eine pädagogische Bearbeitung verlangen würden.

Herr Eisele beginnt im Folgenden mit der Feedbackrunde:

Er beginnt und sagt, dass er sich sehr freue, Lehrer dieser Klasse zu sein. Zudem freue er sich, dass es so viel Spaß mache, mit ihnen zu arbeiten, und er sei beeindruckt, was sie schon können würden und was sie aus der Grundschule mitbringen würden. Sie könnten schon gut zusammenarbeiten, freundlich sein, gut miteinander umgehen, allerdings könnten nicht alle immer so gut arbeiten, da manchmal einige zu laut seien, einige Dinge müssten anders werden, vor allem, dass man nicht hereinrufe und nicht so laut sei. Ansonsten freue er sich auf die Klassenfahrt mit ihnen.

Herr Eisele positioniert sich selbst als Lehrkraft, die sich freue, diese Klasse zu leiten. Er bringt seine Arbeit mit ihnen als eine hervor, die Spaß mache. Zudem sei er beeindruckt, was sie schon können würden und aus der Grundschule mitbrächten. Somit spricht er die Schüler:innen als solche an, die schon etwas mehr könnten, als man vielleicht annehmen könnte. Entlang der hergestellten Differenzen ,schon gut

zusammenarbeiten‘, ‚freundlich sein‘ und ‚gut miteinander umgehen‘ bringt er die Schüler:innen als sich im Großen und Ganzen erwünscht verhaltende Gruppe hervor. Diese Hervorhebung als sich erwünscht verhaltende Schüler:innern bezieht sich auf eine zurückliegende Zeit, in der Herr Eisele Zeit hatte, ‚sich ein Bild zu machen‘. Er kann hier Erinnerungen erwünschten Verhaltens produzieren und die Schüler:innen entlang der Aufschichtung dieser Differenzierungen im Modus der Erinnerung zu solchen positionieren, die sich bereits erwünscht verhalten haben. Jedoch erinnert er auch weniger erwünschtes Verhalten. Durch die Erinnerung der Situation, dass einige aufgrund des zu lauten Verhaltens mancher nicht so gut arbeiten konnten, wird eine wiederkehrende Problematik, das sich zu laut Verhalten bzw. unerwünschtes Verhalten, hervorgebracht. Dieses unerwünschte Verhalten wird als änderungsbedürftig markiert und mithilfe der Erwartung, nicht hereinzurufen oder laut zu sein, spezifiziert. Herr Eisele blickt also in die Zukunft und skizziert, was in Zukunft anders werden müsse. Er formuliert Erwartungen an erwünschtes Verhalten, die vor dem Hintergrund des erinnerten unerwünschten Verhaltens verpflichtend gemacht werden. Er beendet seinen Sprechakt mit dem Hinweis, dass er sich auf die Klassenfahrt mit den Schüler:innen freue. Somit produziert er ergänzend positive Erwartungen an die Zukunft. Ohne hier spezifische Schüler:innen zu nennen bzw. als Bestimmte hervorzubringen, werden hier alle Schüler:innen in ihrer Kollektivität als solche gezeigt, die sich – verstanden in einem andauernden Zustand – zum Teil erwünscht, aber auch unerwünscht verhalten. Die Änderung dieses Verhaltens für die Zukunft wird als notwendig hervorgebracht. Gleichermäßen zeigt diese Beobachtung auch, dass neben den Erinnerungen der Erlebnisse der Klasse als Ganzes auch Erwartungen an eine gemeinsame Zukunft hervorgebracht werden, die, wie Drope/Rabenstein (2021) unterstreichen, zeigen, dass die Klasse eine Vergangenheit und Zukunft hat (S. 325–326).

Dann sollen die Schüler:innen beginnen, sich zu äußern. Ich finde, dass es schwierig ist, zu sagen, dass man nicht zufrieden ist, da alle zusehen. Auch wenn es eine Regel gibt, dass man Dinge nicht sagen muss, wenn man nicht möchte, ist auch „Möchte ich nicht sagen“ eine Bekundung, dass man nicht zufrieden ist. Dass man ggf. etwas nicht gut findet oder sich schlecht fühlt oder dass man ‚aus der Reihe fällt‘, kann so nicht versteckt werden, auch wenn der tatsächliche Inhalt aus der Gruppe ausgelagert werden kann.

Der Ethnograph bringt die Situation als eine hervor, in der es schwer sein könnte, etwas zu sagen. In diesem Sinne konstruiert er eine soziale Situation, in der er antizipiert, dass die am Klassenrat teilnehmenden Schüler:innen durch Lehrkraft und Mitschüler:innen (und durch ihn) unter Beobachtung stehen und offen zu sprechen ggf. schwer werden könnte. Durch die zuvor eingeführten Regeln, dass man nicht dazu verpflichtet ist, etwas zu sagen, und z.B. persönliche Angriffe nicht erlaubt sind, wird die Situation vom Ethnographen als eine unangenehme verstanden, in der es nicht nur unangenehm ist, etwas zu sagen, sondern auch, etwas nicht zu sagen. Eine Abweichung vom normativ erwarteten Verhalten kann trotz des einge-

räumten Verständnisses, ggf. nichts sagen zu wollen oder dies später mit der Lehrkraft zu zweit zu besprechen, einer Beschämung nahekommen. Vor diesem Hintergrund ließen sich daran anschließende, eher kurze positive Aussagen Einzelner antizipieren oder auch eher kurze Aussagen zur Verschiebung eines Themas auf eine zweisame Besprechung mit der Lehrkraft, um ggf. Besonderungen oder unangenehme Situationen aufzuschieben oder ihnen in dieser gewissermaßen panoptischen Situation (vgl. Foucault 2021) zu entkommen.

Die Schüler:innen beginnen, ein:e nach der:dem anderen zu sprechen, viele sagen, dass sie sich gut fühlen, Khan z.B. sagt, er fühle sich wohl, und Latif sagt im Vergleich sehr viel: Er freue sich, dass alle nett seien, die Kinder freundlich seien und die Lehrer:innen nett seien und dass er in diese Klasse gekommen sei. Beim Sprechen grinst er, ich habe das Gefühl, er inszeniert sich ein bisschen. Als würde er geübt haben, wie man seine Meinung sagt und nun eine erwünschte Antwort zu produzieren. Nach seinem Redebeitrag lacht er und legt seine Hand an den Mund. Er prustet. Dann sagt Herr Eisele, dass es weitergehen solle.

Sich gut zu fühlen, verweist auf einen sozial erwünschten und normativ erwarteten Zustand, der hier bestätigt wird, sodass daran anschließend nicht mehr viel gesagt werden kann oder muss. Khan bringt sich als Schüler hervor, der sich wohl fühle, ähnlich wie einige vor ihm. Aufgrund der knappen Notizen dazu verlaufen diese Wortmeldungen vermutlich sehr kurz und waren nicht überraschend für den Ethnographen. Die Tatsache, dass der Ethnograph zu Latifs Beitrag deutlich mehr aufschreibt, macht deutlich, inwiefern die normativen Erwartungen des Ethnographen hier nicht eingehalten werden: Nachdem die Schüler:innen vor ihm kurze Antworten gegeben haben, spricht Latif länger und zählt auf, dass er sich freue, dass alle nett seien, die Kinder freundlich seien, die Lehrkräfte nett seien und er sich freue, Teil dieser Klasse zu sein. Dieser längere Beitrag, aber vor allem das Grinsen und Prusten bringen den Ethnographen zu der Lesart, dass Latif sich inszeniert bzw. qua Komik die Situation gewissermaßen normativ hintergeht und über das Ziel hinausschießt. Das Lachen und das Prusten eröffnen die Möglichkeit, gerade Gesagtes als nicht ‚ernst gemeint‘ zu beschreiben bzw. infrage zu stellen (vgl. auch i.S. der (Geschlechter-) Parodie: Butler 1991). Dieses Verhalten wird von der Lehrkraft nicht weiter berücksichtigt, jedoch scheint es die sich im Vollzug befindende Praktik in ihrer Sinnhaftigkeit infrage zu stellen. Erinnerungen an das gemeinsame Miteinander sollen eher kurz sein und tendenziell funktional für die Verhaltensregulation genutzt werden.

Weitere Schüler:innen sagen, dass es gut sei. Es ist oft ein „gut“ und mehr nicht. Ich habe das Gefühl, dass sie die Situation hinter sich haben wollen. Als wir bei Tina ankommen, sagt diese auch, dass alles „gut“ sei, aber sagt auch, sie habe mit einem Schüler Streit gehabt. Herr Eisele bietet sofort an, später mit ihr zu sprechen. Tina nickt. Mira sagt, sie freue sich auf die Klassenfahrt, alles sonst sei schön. Die folgenden Schüler:innen sagen

Ähnliches und ergänzen, dass manchmal einige Kinder nerven würden, aber nur manchmal. Herr Eisele sagt, dass sich das vielleicht mit der neuen Sitzordnung verbessere. Zwei weitere Schüler:innen finden es insgesamt gut, aber es gäbe eine Sache, die nerve bei der einen Schülerin und sie wolle mit Herrn Eisele reden. Alina sagt, es sei alles gut, aber eine Sache würde sie auch nerven, sie wolle aber nicht darüber reden. Herr Eisele fragt noch einmal, ob sie das hinterher möchte, sie verneint. Mich erinnert diese Runde an eine Art Offenbarungsrunde, jeder ist dazu gezwungen etwas zu sagen, allermindestens muss man sagen, dass man nichts sagen möchte. Das lässt dann aber ggf. auf eine Abweichung von „Es geht mir gut“ oder „Alles ist gut“ schließen und birgt Beschämungspotential.

Die zuvor entstandene Kette, in der sich die Schüler:innen selbst als solche hervorgebracht haben, die die aktuelle Situation gut finden, wird fortgeführt. Die kurze und knappe Wortmeldung macht die Situation zu einer, in der wenig Interesse an einer vertieften Auseinandersetzung produziert wird. Der Ethnograph bringt die Situation zudem als eine hervor, die ggf. durch die Schüler:innen schnell abgeschlossen werden solle. Tina schließt sich dieser Kette an, aber erinnert auch den Streit mit jemandem. Das Angebot der Lehrkraft, später mit ihr bzw. dem Schüler zu sprechen, macht die Situation zu einer, in der das Thema nicht mehr weiter angesprochen oder vertiefter behandelt werden kann, und lässt die Frage offen, welchen Sinn die öffentliche Ansprache des Konflikts hat. Es kann gemutmaßt werden, dass sie die Funktion hat, Beispiele für nicht zu wiederholendes – unerwünschtes – Verhalten zu sammeln. Zeitlich wird die Bearbeitung des Streits auf die nahe Zukunft verschoben und eine Interventionsmöglichkeit antizipiert. Diese Interaktion legt damit zudem dar, dass ein Streit auch entsprechend bearbeitet würde, und wird in bestimmter Weise zu einer Demonstration der in die Zukunft verschobenen Bearbeitung des Konflikts.

Bei Mira sei alles schön, zudem freue sich diese auf die Klassenfahrt, womit auch sie vor allem eine schöne Gegenwart, die von Freude auf die zukünftige Klassenfahrt geprägt sei, hervorbringt. Im Folgenden wird eine Rezeption der Stimmung in der Klasse hervorgebracht, im Rahmen derer im Großen und Ganzen alles gut sei, aber manche Kinder „nerven“ würden. Herr Eisele macht diesen Zustand abhängig von der Sitzordnung, welche geändert würde, sodass sich die Situation ggf. verbessere. Eine Bearbeitung dieses Konflikts wird damit ebenso in die Zukunft verschoben. Eine Schülerin äußert den Wunsch wegen etwas Nervendem noch mit Herrn Eisele zu sprechen. Alina verweist auch auf etwas Nervendes, worauf Herr Eisele ihr ein Gespräch anbietet, das sie aber nicht führen möchte. Insgesamt zeigt sich die Situation als eine, in der man nicht viel sagen muss, sich allerdings besonders, wenn man dies nicht tut oder ein Gespräch auf später verschiebt. Es überwiegen positive Markierungen des bisherigen Miteinanders in Form von Erinnerungen oder freudige Erwartungen an die gemeinsame Zukunft, allerdings werden auch potentielle Konfliktlinien hergestellt. Es bleibt oft unklar, worin diese Konfliktlinien bestehen und wie sie gelöst werden können. Meist wird eine potentielle Lösung in die Zukunft verschoben.

Kern dieser Beobachtungen im Klassenrat ist, dass Herr Eisele den Zeitpunkt als einen markiert, den er als einen Moment generiert, zu dem er insgesamt für die Klasse zu einem Urteil oder zu einer Bilanz über die mittlerweile verstrichene gemeinsame Zeit kommen kann und die Mitglieder der Klasse dies auch tun können. Dabei werden kurze positive Rückmeldungen als Erinnerungen an ein gutes Miteinander produziert, Erinnerungen erwünschten und unerwünschten Verhaltens hervorgebracht bzw. ein aktuell andauernder Zustand mit Vergangenheit und Zukunft beschrieben, der sich in Teilen noch zu ändern habe. Die Gegenüberstellung und In-Verhältnis-Setzung von erwünschtem und unerwünschtem Verhalten macht die Subjektpositionierung einiger nicht benannter Schüler:innen als solche, die sich noch zu ändern oder zu entwickeln haben, legitim. Trotzdem bleibt dieser kollektive Austausch seltsam vage und verschiebt Varianten pädagogischer Bearbeitung in die Zukunft. Es ist aber deutlich geworden, dass nun genug Wissen über Einzelne aufgeschichtet werden kann, um entsprechende Urteile und Bilanzen herstellen zu können, auch wenn die genauen Entwicklungsnotwendigkeiten Einzelner in Richtung eines erwünschten Verhaltens nicht vertieft werden. Einzelne werden demzufolge vor dem Hintergrund der zuvor hervorgebrachten Vorstellung einer „pflegeleichteren“ Klasse (siehe Kapitel 5.1) durch die Lehrkraft und die Schüler:innen kontrastreich als sich unerwünscht verhaltende Schüler:innen positioniert. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass sich Einzelne vor allem positiv und kurz als zufrieden mit der Situation in der gesamten Klasse positionieren, was das zuvor von der Lehrkraft hervorgebrachte Urteil bestätigt. Zudem wird dieses durch die vereinzelte Positionierung Einzelner als Schüler:innen, die etwas nerven oder die ein Problem mit anderen Schüler:innen haben, gestützt.

Diese Beobachtung sowie folgende Beobachtungen zu unerwünschtem Verhalten stehen im Kontrast zu den Beobachtungen aus den Praktiken der Markierung erwünschten Verhaltens. Sie werden nun rekapituliert, um den Fokus auf erfolgte Veränderungen in den Praktiken zu lenken, sobald genug Wissen erinnert werden kann (siehe Kapitel 5.1): Die Schüler:innen der Klasse, über die noch vergleichsweise wenig erinnerbar ist, sind darin wiederholt kollektiv zu einer „pflegeleichteren“ Klasse gemacht worden. Die Schüler:innen der Klasse werden auf diese Weise zu Subjekten positioniert, die dieser Vorstellung entsprechen. Das Lob bedeutet nicht, dass sich immer alle erwünscht verhielten. Unerwünschtes Verhalten kommt vor, wird aber als solches markiert wie an den Rekonstruktionen der Beobachtungen gezeigt. Daran anschließend wird die Erwartung, die an das zukünftige modifizierte Verhalten gestellt wird, hervorgebracht. Zudem kann unerwünschtes Verhalten aufgrund der kurzen „Kennenlernzeit“ noch nicht umfassend erinnert werden, sodass viel Raum zur Erinnerung von erwünschtem Verhalten bleibt. Daneben wird eine Erwartung hervorgebracht, die die noch nötige Arbeit der Lehrkräfte am Verhalten der Schüler:innen als gering einschätzt. Hier werden zunächst Differenzen erwünschten Verhaltens, z.B. organisiert zu sein, leise zu sein oder konzentriert zu arbeiten – entsprechend der schulisch-unterrichtlichen Ordnung – hervorgebracht

und mit einer Erwartung an die Zukunft verknüpft, dass dies so bleibe. Die Differenz ‚wenig bzw. kaum/viel Arbeit zu machen‘ wird aufgerufen. Durch die Aufschichtung der Differenzierungen werden diese für die Subjektpositionierung einzelner/der ganzen Klasse funktional produziert, sodass die Schüler:innen zu pflegeleichten Schüler:innen bzw. die Klasse zu einer pflegeleichten Klasse wird. In diesem Zusammenhang erwähnen Lehrkräfte, dass z.B. die Grundschullehrkräfte in der Vergangenheit eine gute Arbeit geleistet hätten, sodass sich der eigene Arbeitsaufwand aktuell und in der Zukunft in Grenzen halte. Entlang der Differenzierungen (un)erwünschten Verhaltens und des vermuteten Arbeitsaufwandes bzgl. dessen Regulation entstehen zunehmend in diskursiven Praktiken des Erinnerns und Erwartens Subjekte, die pflegeleicht seien bzw. von denen ein reibungsloser Unterrichtsablauf zu erwarten sei. Es zeigen sich also sehr früh entsprechende Lobespraktiken, welche auf vergleichsweise wenig Wissen über Einzelne basieren. In der im Klassenrat beobachteten Situation wird jedoch nicht mehr von einer pflegeleichten Klasse gesprochen. Stattdessen wird der Klassenrat zu einer diskursiven Arena, in welcher sowohl als erwünscht erinnertes, als auch als unerwünscht erinnertes Verhalten aktualisiert werden kann, um sodann potentielle Interventionen zu planen oder aber Beispiele zu nennen, wie sich Einzelne noch besser entwickeln könnten bzw. was sie nicht tun dürften.

Als Kontrast zu den Schüler:innen, die z.B. organisiert seien oder besonders ‚gesittet‘, ihre Bücher aus der Schulbibliothek geholt hätten oder mit denen man gut arbeiten könne, so Herr Kamin, geraten schon während der ersten Tage auch Schüler:innen in den Blick, die bereits häufiger als solche positioniert werden, die sich unerwünscht verhielten. Dazu folgt ein Beispiel aus den ersten Tagen. Daran fällt auf, dass je nach dem, wie viel Wissen über (unerwünschtes) Verhalten schon bekannt ist, auch entsprechend anders positioniert werden kann. In der folgenden Situation sitzen die Schüler:innen – in ihrer ersten Woche – nach einem gemeinsamen ersten Frühstück an mehreren zusammengeschobenen Tischen. Khan sitzt am Tisch, singt laut und wird von Herrn Kamin sodann Folgendes gefragt:

„Sag mal, brauchst du gleich ein paar Minuten Fußball?“ Ein bisschen Bewegung wäre aus seiner Sicht sicherlich gut. Vielleicht sollten sie mit ein paar Schüler:innen, die Fußball spielen wollten, rausgehen, sagt er. Khan ruft schrill: „Joa!!“ und lacht. Emil sagt: „Na das ist doch bloß eine Belohnung für den!“

Herr Kamin bringt Khan hier entlang der Differenz ‚ein paar Minuten Fußball (nicht) zu brauchen‘ als jemanden hervor, der ggf. nicht genug ausgelastet sei oder einfach eine Pause brauche. Ohne dies zu sagen, markiert er Khans Verhalten singend am Tisch zu sitzen als ggf. unerwünscht, mindestens als von der Erwartung abweichend. Khan wird zu jemandem gemacht, der Bewegung brauche und daher Fußball spielen könnte, um dieser Bewegung nachzugehen. Khan adressiert diese Ansprache affirmativ. Emil macht Khan daraufhin zu jemandem, der so „bloß“ für sein unerwünschtes Verhalten belohnt werde und dieses in Zukunft fortsetzen

könnte. Somit macht Emil die ‚Pause‘ zu einer Maßnahme, die die Verhaltensänderung, die mit ihr ggf. bezweckt werde, verfehle, da Khan diese Pause als sein bisheriges Verhalten verstärkende Maßnahme verstehen könne. Es zeigt sich, dass Herr Kamin sich hier als pädagogisch tätig werdender Akteur hervorbringt, während ein Schüler, Emil, die hervorgebrachte Maßnahmenankündigung als das beobachtete Verhalten nur noch verstärkend und somit als latent falsch markiert. Khan wird damit als jemand hervorgebracht, der sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler:innen beobachtet wird. Die Einschätzungen von sowohl Herrn Kamin als auch Emil zeugen von einem gewissen Bekanntheitsgrad bzgl. Khans bisherigen Verhaltens. Es wurden bereits ausreichend gemeinsame Erlebnisse angesammelt, sodass diese – wenn auch ungenannt – zu entsprechenden Urteilen legitimieren können.

Kurze Zeit später – noch sind sie nicht zum Fußballspielen nach draußen gegangen – streiten Khan und Djamal, der neben Khan sitzt, um eine Tüte Milch.

Sie rangeln herum, wobei die Milchtüte gelegentlich droht, auf den Boden zu fallen. Sie kommen dabei sehr nah an Emil heran. Emil zieht den Kopf weg. Er ruft dabei das Gesicht verziehend: „Ey, kannst du die mal auseinandersetzen Herr Kamin? Die nerven!“ Herr Kamin steht auf. Dann rangeln Djamal und Khan wieder um die Milch. Herr Kamin geht zu den beiden. Khan drückt Djamal seine Hand ins Gesicht, die Milch steht wieder auf dem Tisch. Herr Kamin sagt: „Also, ich weiß nicht, wer bei euch angefangen hat!“, aber es werde hier nicht einfach so bei jemandem die Hand ins Gesicht gedrückt! Wenn das so weitergehe, dann würde man sie wirklich auseinandersetzen, „es gibt ja immer nur Theater bei euch.“

Aufgrund der Rangelei und der Nähe zu den beiden Rangelnden muss Emil den Kopf wegziehen, um nichts abzubekommen. Khan und Djamal dringen somit in gewisser Weise in sein ‚Territorium‘ ein. Emil bringt die beiden rangelnden Schüler als solche hervor, die man ggf. auseinandersetzen müsse und die nerven würden. Die beiden Schüler werden entlang der Verknüpfung der Differenzen ‚(nicht) nerven‘ und ‚(nicht) auseinandersetzen müssen‘ in ihrer Positionierung als rangelnde und daher als nervende Schüler, vor denen Emil geschützt werden müsse, mit einer Handlungsaufforderung an die Lehrkraft, die Differenzierungen funktional aufschichtend, hervorgebracht. Dabei knüpft Emil an seinen vorherigen kritischen Kommentar bzgl. Khan an und bringt sich als jemanden hervor, der Khans (und Djamals) Verhalten weiterhin im Blick habe. Herr Kamin spricht Khan und Djamal als solche an, die sich gerade unerwünscht verhalten. Es sei egal, wer ‚angefangen‘ habe, aber generell gelte, dass man niemandem seine Hand ins Gesicht drücken dürfe. In dieser Form wird die Irrelevanz eines Urhebers der Rangelei hervorgebracht, aber vor allem die Regel und die Erwartung, dass man weiterhin, d.h. auch in Zukunft nicht so miteinander umgehe, produziert. Herr Kamin droht ein Auseinandersetzen der beiden an, das erst als Handlung der Lehrkräfte in Kraft trete, wenn die beiden ihr Verhalten nicht ändern würden. Er rekurriert auf eine nicht klar hervorgebrachte Erinnerung, indem er eine im Präsens formulierte Schlussfolgerung artikuliert, dass es bei den beiden immer nur Theater gebe (und immer schon

gegeben haben müsse). Damit bringt Herr Kamin diesen Zustand als andauernden hervor und legitimiert die mögliche Konsequenz damit vorausgreifend. Herr Kamin positioniert die beiden als sich immer wieder unerwünscht verhaltende Schüler, die in Vergangenheit und Gegenwart nicht den unterrichtlichen Regeln entsprächen und dieses Verhalten ändern müssten. Die (nicht ausgeführte) Sanktionsdrohung hat die Funktion der Verhaltensregulation. Diese Markierung unerwünschten Verhaltens beinhaltet – anders als vorherige Markierungen unerwünschten Verhaltens – bereits Verhaltensbewertungen, die über die aktuell beobachteten Verhaltensweisen hinausgehen, indem darin an noch mehr unerwünschtes Verhalten erinnert wird, ohne dieses deutlich zu benennen. Dass es „immer nur Theater“ gebe, bringt nicht nur eine Erinnerung, sondern auch eine Erwartung hervor, dass es bisher so war und auch so weitergehen könne. Es wird aber vor allem die Erwartung hervorgebracht, dass sich dieses ändere.

Es wurde deutlich, dass bereits jetzt schon einiges unerwünschtes Verhalten von manchen Schüler:innen erinnert werden kann. Auch wenn kein spezifisches Wissen über unerwünschtes Verhalten aus der Vergangenheit hervorgebracht wird, zeigt sich deutlich, dass die Lehrkraft und Emil hier schon einiges über Khan und Djamal wissen, was beide zu unterschiedlichen Interpretationen veranlasst. Emil fordert ein strenges Handeln der Lehrkraft ein; Herr Kamin bearbeitet die Situation i.S. der Verhaltensregulation.

Im Folgenden wird ein ethnographisches Interview mit Herrn Eisele diskutiert, der über die zukünftigen pädagogischen Anforderungen an ihn und an die zweite Klassenlehrkraft, Herrn Kamin, spricht und dabei auch ihre Erwartungen an Khan und Djamal aufgreift. Im Verlauf des Sprechens formen sich bereits weitere erste Urteile über Khan und andere Schüler.

Die beiden Klassenlehrer, die Schüler:innen und ich gehen während der zweiten gemeinsamen Woche zur Mensa der Schule, um dort Fotos für den Schüler:innenausweis zu machen. Herr Eisele und ich kommen ins Gespräch:

Auf dem Weg dorthin erzählt mir Herr Eisele, dass Khans Eltern es nicht so genau mit der Schulpflicht nehmen würden, das würde er schon von Geschwisterkindern kennen. Als wir in der Mensa sind, und die Kinder zunächst für Einzelfotos anstehen bzw. warten müssen, erzählt mir Herr Eisele, dass Herr Kamin und er sich Gedanken über die Jungs in der Klasse machen würden: „Wir müssen die Jungs in den Griff kriegen!“ Sie würden nicht nur mit Khan arbeiten müssen, sondern es gäbe auch noch einige andere, bei denen es vielleicht noch unter der Oberfläche rumoren würde. Khan verdeckte im Moment diese Schüler. In der alten Klasse, sagt er, hätten sie sich ein bisschen auf einen Jungen eingeschossen und dabei die anderen vernachlässigt.

Die Erwähnung, dass Khans Eltern es nicht so genau mit der Schulpflicht nehmen würden, verweist auf seine in den letzten Tagen bemerkte unentschuldigte Abwesenheit und erinnert vorhandene Erfahrungen mit seinen Geschwistern aus anderen Klassen. So werden Khan, seine Geschwister und seine Eltern in Abwesenheit zu

sich unerwünscht verhaltenden Subjekten gemacht, da sie sich konträr zur schulisch-unterrichtlichen Ordnung verhalten würden. Daneben scheinen die männlich gelesenen Schüler in der Klasse Herrn Eisele ein besonderes Anliegen zu sein. Diese müsse man „in den Griff kriegen“. Welche Schüler genau damit gemeint seien, wird nicht deutlich. Diese Adressierung und Positionierung der Schüler als solche, die man noch entsprechend zu beeinflussen habe, macht aus diesen Schülern welche, die sich in besonderer Weise – und das dauerhaft – unerwünscht verhalten würden. Zumindest scheint entsprechendes unerwünschtes Verhalten von ihnen noch zu erwarten zu sein, was aber auch noch einiges an Arbeit für die Lehrkräfte bedeuten würde. Khan und die anderen werden als solche Jungen hervorgebracht, bei denen es unter der Oberfläche rumoren würde. Sie werden imaginiert als Subjekte, unter deren Oberfläche hier nicht genauer Beschriebenes stattfindet: Das Verb ‚rumoren‘ verweist auf lärmende und geräuschvolle, ggf. noch zu bändigende Kräfte, die der unterrichtlichen Ordnung herausfordernd gegenüberstehen. Es gäbe aber noch andere Jungen, bei denen Herr Eisele so etwas vermutet. Khan wird hervorgebracht als Subjekt, das die anderen aktuell verdeckt, bzw. die Aufmerksamkeit von den anderen Schülern abzieht. Nicht nur in Bezug auf Khan, sondern auch die anderen Schüler imaginiert Herr Eisele, dass für ihn und Herrn Kamin noch sehr viel mehr Arbeit zu ihrer Verhaltensregulation nötig sein wird. Somit bringt er die Perspektive der beiden Lehrkräfte als eine hervor, die aktuell zu stark auf Khan fokussiert sei. Er formuliert den pädagogischen Anspruch an sich und seinen Kollegen, alle Jungen gleichermaßen zu fokussieren und sich um diese zu kümmern. Es wird eine Erinnerung aus einer alten Klasse hervorgebracht, in der sie sich auf einen Schüler fokussiert hätten, während sie die Arbeit mit den anderen vernachlässigt hätten. Herr Eisele bringt das Klassenlehrersein demnach als einen eigenen Lernprozess hervor, in dem er sich und seinen Kollegen in ein Verhältnis zu nun von ihm hervorgebrachten Ansprüchen setzt. Somit wird Khan von Herrn Eisele als jemand produziert, der in besonderer Weise zu beobachten und in den Griff zu kriegen sei, was aber auch für die anderen Schüler gelte. Khans Besonderung bleibt bestehen, auch wenn Herr Eisele sagt, dass man sich noch um andere Schüler kümmern müsse. Die noch nötige Arbeit an der Verhaltensregulation macht diese Schüler zu solchen, die im Kontrast zu jenen, die für das Bild einer pflegeleichten Klasse stehen, noch sehr viel Unterstützung benötigen, die ggf. nicht ganz so leicht durchzuführen wird. Infolgedessen werden entlang der Differenzierungen als ‚sich unerwünscht verhaltend‘ bzw. ‚noch viel Arbeit machend‘ indirekt mögliche Destabilisierungen der unterrichtlichen Ordnung antizipiert.

An diesen Beispielen zeigt sich, wie Schüler:innen entlang der Differenz ‚sich un-/erwünscht verhalten‘ zu bestimmten Schüler:innen werden, die mehr oder weniger Arbeit machen bzw. die noch „in den Griff zu kriegen“ sind, bzw. um die man sich noch in besonderer Weise kümmern muss. Von Schüler:in zu Schüler:in variiert dabei der Zeitpunkt, ab wann (mehr) (zumeist unerwünschtes) Verhalten aufgeschichtet/erinnert und die:der Schüler:in in ein Verhältnis dazu, zur Gegenwart und zu den von ihr:ihm eingeforderten Erwartungen gesetzt werden kann. Dies scheint

bei Khan, Djamal und den „Jungs“ bereits zuzutreffen. Sie werden zunehmend in Praktiken des Urteilens in komplexeren In-Verhältnis-Setzungen positioniert. Die vermuteten pädagogischen Aufgaben werden antizipierend hervorgebracht. Insbesondere steht hier eine Antizipation bzw. eine Produktion von Erwartungen an viel Arbeit für die Lehrkräfte und eine potentiell sich destabilisierende unterrichtliche Ordnung im Fokus. Basierend auf den Erinnerungen der letzten Tage bringen die Lehrkräfte sich als vor einer großen Aufgabe stehend hervor. Damit zeigt sich, dass bereits nach wenigen Tagen schon ausreichend Wissen produziert sein kann, um erste Urteile und Bilanzen über Einzelne ziehen zu können. Auf diesem ‚Anfang‘ beruhend entwickeln sich – so wird im Folgenden gezeigt – spezifische Strategien der Ansprache einzelner Schüler:innen und Schüler:innengruppen.

6.2 Urteilen über unerwünschtes Verhalten unter Herstellung von Wissensfiktionen

Die Unterhaltungen der Lehrkräfte mit dem Ethnographen sowie die Beobachtungen zeigen, dass die Lehrkräfte sich zunehmend über vor allem unerwünschtes Verhalten einzelner Schüler:innen austauschen. Dies steht in starkem Kontrast zu z.B. den Praktiken, in welchen vor allem zum ‚Anfang‘ der Klasse über deren ‚Pflegeleichtigkeit‘ gesprochen worden ist (siehe Kapitel 5.1). Der Moment, ab wann für wen ausreichend Erinnerungen von vor allem unerwünschtem Verhalten hervorgebracht werden können, sodass eine komplexere Subjektpositionierung entlang von Erinnerungen und Erwartungen beobachtbar wird, ist je nach Schüler:in zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt erreicht. In Bezug auf einzelne Schüler:innen werden zudem nach einiger Zeit bestimmte Begrifflichkeiten verwendet, die wiederholt durch Lehrkräfte im Zusammenhang des Sprechens über unerwünschtes Verhalten und dessen Bearbeitung hervorgebracht werden. Diese Begrifflichkeiten beziehen sich immer auf einzelne oder konstruieren eine bestimmte Gruppe von Schüler:innen, die sich unerwünscht verhalten. Sie entstehen im Feld und werden vom Ethnographen in seinen Reflexionen übernommen.

Nach einiger Zeit wird nicht mehr von einer ‚pflegeleichten‘ Klasse gesprochen, sondern diese die ganze Klasse bezeichnende Adressierung verschwindet. Stattdessen werden Erinnerungen an sich auf unterschiedliche Weise unerwünscht verhaltende Schüler:innen durch Lehrkräfte besprochen und ausgetauscht. In den Klassen entstehen unterschiedliche Bezeichnungen, wie bestimmte Schüler:innen angesprochen und erinnert werden, die Aufschluss darüber geben, wie ihr Verhalten (auch i.S. unerwünschten Verhaltens) erwartet wird. Somit vollzieht sich ein Etikettierungsprozess für Bestimmte, die als einzelne oder als Kollektiv einer Hand voll von Schüler:innen in unterschiedlicher Weise wiederholt als den Anforderungen der unterrichtlichen Ordnung nicht genügend positioniert werden, was in den folgenden Beispielen gezeigt wird. Dazu gehören z.B. Adressierungen Einzelner als wiederholt sich zu laut verhaltende Schüler:innen oder es werden Verhältnisbestimmungen der

noch nötigen pädagogischen Arbeit für bestimmte Schüler:innen hervorgebracht. Beispiele dieser Feldbegriffe sind z.B. ‚Störenfriede‘ oder ‚Quatschmacher‘. Dabei geraten diese Begrifflichkeiten für den Ethnographen zunächst als eine im Feld alltagstaugliche Möglichkeit der Adressierung von Schüler:innen sowie ihr Gebrauch als funktionale Kommunikationsmöglichkeit für Lehrkräfte in den Fokus (vgl. auch zu ‚Klassenidentitäten‘ Pille/Alkemeyer 2016, 2017). Es zeigt sich zwar eine gewisse Stabilisierung dieser Differenzierungen i.S. einer sich wiederholenden Erinnerung von bestimmten Schüler:innen und deren unerwünschten Verhaltens. Allerdings versuche ich als Autor dieser Arbeit einer forschungsinduzierten Perpetuierung dieser Begrifflichkeiten entgegenzuwirken, indem ich mich primär für die destabilisierenden Effekte und die veränderbaren Verhältnisse interessiere, in denen diese auf bestimmte Weise bezeichneten Schüler:innen positioniert werden. Zunehmend zeigt sich dem Ethnographen bereits, und später mir als Autor der vorliegenden Arbeit, wie sich diese zwar wiederkehrenden Begrifflichkeiten nämlich untereinander je nach diskursiver Praktik unterscheiden.

Mit solchen Begriffen vermischen sich Vorstellungen von un-/erwünschtem Verhalten, Erinnerungen an solches und die wiederholte Hervorbringung von Erwartungen an ein erwünschtes Verhalten. Anders ausgedrückt, lässt sich hier beobachten, wie zunehmend Markierungen unerwünschten Verhaltens hergestellt werden, die qua Gebrauch der Bezeichnung an bestehende Erinnerungen bestimmter Erlebnisse mit spezifischen Schüler:innen bzw. an Erwartungen an ein zukünftiges Verhalten dieser anschlussfähig sind. Somit wird das sich wiederholt zu markierende unerwünschte Verhalten durch diese Adressierungen in gewisser Weise als zu erwartender Normalzustand hergestellt. Zudem werden die eigenen pädagogischen (Un-)Möglichkeiten der Lehrkräfte hervorgebracht, auf dieses Verhalten einzugehen bzw. unerwünschtes Verhalten zu ändern. Die Schüler:innen werden in spezifischer Weise in ein komplexes Verhältnis zu ihrem vergangenen Verhalten, dem aktuellen und potentiellen, zukünftigen Verhalten gesetzt. Es werden Urteile und Eindrücke hervorgebracht, vor deren Hintergrund die Schüler:innen zu solchen gemacht werden, die sich (noch/nicht mehr) in gewisser Weise entwickeln würden/könnten oder aber in spezifischer Weise entwickeln müssten.

In diesem Kapitel werden die Bezeichnungspraktiken im Sprechen der Lehrkräfte über bestimmte Schüler:innen diskutiert. Zunächst fokussiere ich die Bezeichnungspraktiken, entlang derer von einzelnen gesprochen wird, die als sich in besonders prekären Verhältnissen befindende Schüler:innen beschrieben werden, da hier z.B. der pädagogische Aufwand zur Bearbeitung des unerwünschten Verhaltens durch Lehrkräfte besonders hoch eingeschätzt wird (6.2.1). Anschließend geht es um das beschriebene Verhalten von Schüler:innen, das ebenso den normativen Erwartungen an das Verhalten im Unterricht nicht entspricht. Allerdings zeigt sich in den diskursiven Praktiken, dass diese als deutlich weniger prekär konstruiert werden und dass sie als für die Lehrkräfte mit weniger umfangreichem pädagogischen Bearbeitungsaufwand hervorgebracht werden (6.2.2). In beiden Varianten der Bezeichnungspraktiken werden unterschiedliche Begrifflichkeiten gebraucht. Auf

den ersten Blick ähneln diese Bezeichnungspraktiken den ‚Klassenidentitäten‘ (vgl. Pille/Alkemeyer 2016, 2017). Allerdings werden die hier fokussierten Bezeichnungen nicht als Konstruktionen von Identität verstanden, sondern auf ihre jeweils situative Funktion für die Subjektpositionierung untersucht. Die sich zwar wiederholenden Begrifflichkeiten – so zeige ich im Folgenden – unterscheiden sich, was nicht an den unterschiedlichen Bezeichnungen i.S.v. ‚Pappenheimer‘ oder ‚Spezialisten‘ liegt, sondern an den komplexen Subjektpositionierungen in unterschiedlichen diskursiven Praktiken deutlich wird: das was jeweils ‚Quatschmacher‘ oder ‚Störenfriede‘ sein sollen, verändert sich von Praktik zu Praktik, ist also ständigen Veränderungen unterworfen, was ich im Folgenden zeige. Es werden nicht die wiederholten Begrifflichkeiten, sondern die sich ändernden Subjektpositionierungen herausgearbeitet. Zudem gibt es auch im rekonstruierten Material keine Hinweise darauf, dass die sie produzierenden Akteur:innen die Begriffe als Identität stiftende Bezeichnung gebrauchen. Das zeigt sich u.a. auch daran, dass zwar eine gewisse Frequenz der genannten Begrifflichkeiten beobachtbar und rekonstruierbar gewesen ist, diese Begrifflichkeiten sich jedoch mit anderen abwechselten. Sie können also nur als Beispiel für Abkürzungsstrategien i.S.v. Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) verstanden werden. Egal welche Bezeichnungen gebraucht werden: die Lehrkräfte wissen immer, über wen sie sprechen.

6.2.1 Positionierungen am Rande der unterrichtlichen Ordnung als prekäre Verhältnisse

Die Vorstellung einer pflegeleichten Klasse wird in den ersten Tagen einer der neuen Klassen hervorgebracht (5.1). Trotz der möglichen Reifikation durch die hier nun erfolgende Herstellung eines Zusammenhangs zwischen dieser Bezeichnungspraktik und jener der so genannten ‚Pflegefälle‘, die neben anderen im Folgenden als Feldzitate verwendet werden, erscheinen wiederkehrende Positionierungen als Schüler:innen, die den normativen Erwartungen an das Verhalten im Unterricht nicht genügen, in gewisser Weise die andere Seite der Medaille zu sein. Das pädagogische Arbeiten mit Schüler:innen kann vor diesem Hintergrund tatsächlich als eine Form von ‚Pflege‘ verstanden werden; Pflegeleichte machen wenig Arbeit, ‚Störenfriede‘ oder ‚Quatschmacher‘ dagegen wiederholt sehr viel. Schüler:innen, die so bezeichnet werden, werden als solche hervorgebracht, die wiederholt besonders viel Arbeit machen würden, von denen eine ‚Besserung‘ bzw. eine wiederholte Annäherung an erwünschtes Verhalten immer wieder in Aussicht gestellt wird, die aber nicht dauerhaft eintritt, sondern durch pädagogische Arbeit immer wieder neu hergestellt/initiiert werden muss. Es zeigen sich wechselnde Subjektpositionierungen von Schüler:innen, die wiederholt (noch) nicht genügen und die sich noch ändern müssen, was aber als schwieriges Unterfangen markiert wird. Damit einher geht eine gewisse Normalisierung der wiederholt beobachteten Verhaltensweisen qua Etikettierungstendenzen bestimmter Schüler:innen, wie im Folgenden deutlich wird.

Solch eine Bezeichnung wird das erste Mal gegen Ende der Klassenfahrt verwendet. Der Ethnograph hat hierzu ein Memo verfasst:

Nachdem Khan Herrn Kamin mit einer Wasserbombe beworfen hatte und dieser sehr laut mit ihm geschimpft hatte, spricht mich Herr Kamin später darauf an. Ich hatte das Gefühl, dass er sich für ein ggf. aus seiner Sicht zu lautes und unangemessenes Disziplinieren rechtfertigen möchte, da ich dem beivohte. Er spricht davon, dass Khan nun einmal einer von mehreren Pflegefällen sei, und noch viel Arbeit machen würde.

Wiederholt wird nun auch nach der Klassenfahrt – nicht nur von Herrn Kamin – der Begriff der ‚Pflegefälle‘ gebraucht, wenn es um bestimmte Schüler:innen geht, die wiederholt als solche markiert werden, deren Verhalten als unerwünscht gelten kann.

Wenn Schüler:innen auf diese Weise – oder qua Gebrauch einer alternativen Bezeichnung – adressiert werden, so haben sie sich wiederholt unerwünscht verhalten, sodass ein starker Fokus auf Praktiken unerwünschten Verhaltens vorherrscht. Erwünschtes und unerwünschtes Verhalten wechseln sich zwar ab, das unerwünschte Verhalten scheint aber in einer solchen Form vorzukommen, dass die Lehrkräfte es immer wieder als besonderes bedeutendes unerwünschtes Verhalten erinnern. Zudem erzählen mir einige Lehrkräfte, dass sie es als ihre Aufgabe ansehen würden, besonders viel Engagement und Zeit in die Arbeit mit den betreffenden Schüler:innen zu investieren. Wenn man nun die Verwendung des Begriffs innerhalb der beobachteten Praktiken reflektiert, bringe ich als Ethnograph die Schüler:innen als solche hervor, die wiederholt eine besondere Aufmerksamkeit durch die Lehrkräfte erfahren, insofern sie sich unerwünscht verhalten. Gegenüber vielen anderen Schüler:innen der Klasse besteht solch ein Bedarf nicht. In Abgrenzung zu der zuvor als pflegeleicht bezeichneten Klasse, werden nun durch Lehrkräfte einzelne aus dieser Klasse mit unterschiedlichen Bezeichnungen als sich wiederholt unerwünscht verhaltende Schüler:innen hervorgebracht. Die Markierung von Pflegeleichtigkeit verschwindet, der Fokus verschiebt sich auf das unerwünschte und noch zu bearbeitende Verhalten. Im Folgenden wird der Gebrauch der Begrifflichkeiten in ausgewählten Praktiken gezeigt.

Im Naturwissenschaftsraum hat Herr Kamin die Schüler:innen mehrere Versuche mit Feuer durchführen lassen. Als die Schüler:innen die Ergebnisse der Beobachtungen, die sie vorher an der Tafel gesammelt haben, abschreiben, stellt er sich zu mir:

Er sagt, man müsse aufpassen mit den Schüler:innen, aber es klappe so alles gut. Herr Kamin sagt, er mache das nur mit dieser Klasse, da seien zwar einige Pflegefälle dabei, aber wenn man aufpasst, ginge das. Mit der einen Parallelklasse hätte er das nicht gemacht. Man könne die Schüler:innen vor allem am besten ‚kriegen‘, wenn man auf die Versuche, die sie selbst durchführten, zurückverweisen könne. Auf selbstgemachte Versuche könne man am besten ansprechen, da kriege man sie einfach mit. „Unsere Pflegefälle hier sind ja noch gemäßigt“, sagt er.

Die Schüler:innen werden als solche hervorgebracht, die zwar beaufsichtigt oder beobachtet werden müssten, wenn man dies aber tue, würde es auch möglich sein, etwas anspruchsvollere Versuche durchzuführen. Zu anderen Klassen der Schule u.a. der Parallelklasse abgrenzend wird diese Klasse als eine besondere hervorgebracht, mit der man das tun, also solche Experimente durchführen könne – trotz einiger ‚Pflegefälle‘. Herr Kamin macht die Klasse demzufolge zu einer, die sich in der Vergangenheit als ‚beherrschbar‘ gezeigt hat, sodass – trotz einiger Ausnahmen – entsprechende, als (etwas) gefährlicher markierte Versuche mit Feuer legitimierbar sind, da die Schüler:innen unter Beobachtung stehen. Zudem wird eine weitere pädagogisch-didaktische Legitimation für diese Versuche hervorgebracht, nach der man Schüler:innen so einfacher ‚kriegen‘, d.h. leichter für die didaktischen Lernziele erreichen und motivieren könne, insofern man auch auf ihre eigens ausgeübten Versuche verweisen könne. Versuche werden damit zu einer didaktischen Praktik gemacht, die das Potential haben, Schüler:innen zur Arbeit zu motivieren. Es wird eine Vorstellung produziert, d.h. objektiviert, dass jede:r („man“) auf diese Weise so etwas effektiv erreichen könne („einfach“). Die nostrifizierten ‚Pflegefälle‘ seien „gemäßigt“ und somit entsprechend empfänglich für diese Praktik; die Praktik selbst wird durch diese Mäßigung erst als möglich erachtet. Folglich wird auch das Verständnis bzw. eine Vorstellung davon hervorgebracht, dass es auch sich unerwünscht verhaltende Schüler:innen geben könne, die nicht gemäßigt und sodann ggf. nicht mehr empfänglich für ‚Überzeugungsarbeit‘ in Form von Versuchen seien.

Demnach wird eine nicht eindeutig markierte Gruppe von Schüler:innen der Klasse mit einer besonderen Bezeichnung positioniert, die zuallererst so adressierbar geworden sind, da sie Kontrolle/Beobachtung bzw. pädagogisches Handeln in besonderer Weise benötigen. Sie werden noch als entwicklungsfähig für die Zukunft hervorgebracht, wenngleich diese Entwicklungsfähigkeit nur unter Aufsicht und umfangreichen Kümmerns möglich zu sein scheint. Die gemachten Erfahrungen und das generierte Wissen über Einzelne wird hier somit in stark aufgeschichteter und geballter Form hervorgebracht und mit der oben gebrauchten Bezeichnung fixiert. Demzufolge werden die betreffenden Schüler:innen als solche hervorgebracht, die relativ wenig Eigenverantwortung hätten, sondern durch die Versuche ‚quasi sicher‘ Interesse am Lernen entwickeln, sich erwünscht entwickeln und verhalten würden. Die Verantwortung der Lehrkraft wird damit auf das didaktische Instrument der Versuche übertragen. Diese werden zu einem ‚Selbstläufer‘ gemacht, auf den aber zukünftig wieder zurückverwiesen werden muss, um weitere erwünschte Entwicklungen einzuleiten. Demzufolge gibt die Lehrkraft mit Initiierung der Versuche ihre eigene Verantwortung für den Lernprozess an ihr eigenes zukünftiges Ich ab, kann auf die Versuche zurückkommen und sie strategisch klug einsetzen. Die Schüler:innensubjekte sind verantwortlich, die Versuche unter Beobachtung auszuführen und der Anleitung der Lehrkraft zu folgen; die Lehrkraft legitimiert ihr begrenztes mögliches Handeln durch die Verschiebung eines Teils der Verantwortung in die Zukunft.

Kern dieser Beobachtung ist das aggregierte Wissen und die so fixierten Erinnerungen unerwünschten und erwünschten Verhaltens – ohne sie einzeln aufrufen zu müssen – in Form eines Begriffes. Neben dem oben gebrauchten Begriff werden analog weitere Begrifflichkeiten gebraucht, welche i.S. einer Markierung eines ‚besonders‘ unerwünschten Verhaltens verstanden werden kann. Wie deutlich wird, lässt sich auch so über die Grenzen der Klasse hinweg mit anderen Kolleg:innen funktional über spezifische Schüler:innen ins Gespräch kommen, obwohl keine Namen oder bestimmte umfangreiche Verhaltensweisen der Vergangenheit erwähnt werden. Trotzdem weiß jede:r, um wen es sich handelt: In der folgenden Beobachtung fragt Frau Richter Herrn Kamin, wo ‚seine Spezialisten‘ seien. Die zuvor mit einem anderen Begriff bezeichneten Schüler:innen werden in dieser Situation mit anderer Bezeichnung hervorgebracht. Trotzdem wissen sowohl Lehrkräfte, als auch der Ethnograph, dass Khan, Malik und Djamal gemeint sind, die in noch ungeklärter Weise an einer Schlägerei beteiligt gewesen seien und nun vorm Lehrerzimmer saßen:

Als die fünfte Stunde vorbei ist, kommt dann irgendwann Frau Richter in die Klasse. Sie sieht mich und grüßt mich, die Hand zum Gruß erhebend und lächelnd. Ich grüße zurück, während Herr Kamin noch an die ganze Klasse gerichtet etwas erklärt. Dann verabschiedet er sich und dreht sich zu Frau Richter um. Da ich neben dem Tisch von Franz, Emil und Kai neben dem Pult sitze, kann ich gut mitbekommen, was Frau Richter und Herr Kamin sagen. Sie fragt ihn, wo denn nun seine („deine“) „Spezialisten“ seien und setzt sich hinter das Pult, während Herr Kamin seinen Rucksack packt und antwortet, dass sie vorm Lehrerzimmer sitzen würden. Komisch, ich hatte gedacht, nur Khan sitzt dort? Einer habe eine blutige Nase davongetragen und die Chefin (ich denke, die Schulleitung ist gemeint), sei nicht entscheidungsfreudig. Sie könnten es sich nicht leisten, alle privat zu betreuen während der Pause oder der Stunde, sie wolle aber niemanden nach Hause schicken. Frau Richter verschränkt die Arme und sagt in, wie mir scheint, gespielt beschwichtigendem Ton, „Aaaaach“, eine gebrochene Nase sei ja nicht so schlimm, „Was für eine Memme, Joachim, oder?!“ Herr Kamin scheint nicht auf diesen mir ironisch erscheinenden Kommentar einzugehen. Ich habe das Gefühl, er ist sehr böse, aber weniger auf Frau Richter, weil sie ironisch spricht und sich aus meiner Sicht mit Herrn Kamin darüber die Vorkommnisse kritisierend solidarisiert, sondern auf die Schulleitung. Er sagt, dass „die“ die Bestrafungen langsam sicher nicht mehr ernst nehmen würden. Frau Richter seufzt. Herr Kamin geht durch die Tür.

Mit der Frage, wo denn seine ‚Spezialisten‘ seien, macht Frau Richter Herrn Kamin zu jemandem, der ‚selbst‘ für seine ‚Spezialisten‘ verantwortlich sei. Sie saßen vor dem Lehrerzimmer, was sie, da sie eigentlich in der Klasse sein müssten, – denn die sechste Stunde beginnt nun – zu solchen macht, die sich deutlich außerhalb der erwünschten Verhaltensnormen bewegen. Da es offenbar zu einer Schlägerei gekommen sein muss, sitzen die gemeinten Schüler:innen vor dem Lehrerzimmer, das zu einem Ort wird, vor dem man sitzt, wenn man z.B. Strafe von einer Lehrkraft

oder der Schulleitung zu erwarten hat. Allerdings sei die „Chefin“ nicht entscheidungsfreudig – offenbar in Bezug auf das nun notwendige pädagogische Vorgehen angesichts solch einer Regelübertretung. Herr Kamin ruft eine ressourcen-ökonomische Ordnung auf, unter deren Zwang es nicht möglich sei, die Schüler:innen einzeln („privat“) zu betreuen – ganz egal ob in der Pause oder während des Unterrichts – die Chefin wolle aber niemanden nach Hause schicken. Somit wird eine konfligierende Situation hervorgebracht, in der Schüler:innen entweder aufgrund des Regelbruchs nach Hause geschickt werden, Lehrkräfte entlastet werden oder aber in der Schule bleiben, dann aber einer stärkeren, intensiveren Betreuung bedürfen. Der (hier) unlösbare Widerspruch wird von Frau Richter mit einer ironisch anmutenden Antwort bearbeitet; man solle sich doch nicht so anstellen bei einer gebrochenen Nase. Dabei wird diese ironisch-komische – offenbar wie vom Ethnographen beschwichtigend wahrgenommene – Antwort zu einer nicht ernst gemeinten Strategie für den Umgang mit diesem Regelverstoß in der schwierigen Situation. Blutige Nasen seien nicht so schlimm, man solle sich nicht so anstellen. Somit wird vor dem Hintergrund dieser imaginierten Ordnung in Aussicht gestellt, die Regeln zu ignorieren oder zu ändern, sodass man die Schüler:innen weder nach Hause schicken noch beobachten muss, noch sich verstärkt um sie kümmern muss. Diese ironische Bemerkung scheint anschlussfähig an die zuvor von Herrn Kamin hervorgebrachte krisenhafte Situation, in der aber die Verantwortung für das Handeln der Schüler:innen (jemanden bis zur blutenden Nase schlagen) ganz i.S. einer normativen schulischen Ordnung, auf sie selbst, die Lehrkräfte und die Schulleitung, ggf. die Eltern, falls die Schüler nach Hause geschickt würden, übertragen werden muss und Konsequenzen zu folgen haben, die unter der geltenden normativen Ordnung unangenehm zu exekutieren sind. Beide Lehrkräfte bringen die Situation als aussichtslose Konfiguration hervor. Das Aufrufen der hier konfligierenden – imaginierten und in Kraft gesetzten – Ordnungen zeigt sich später noch einmal im Gespräch mit Frau Krüger. Subjektpositionierungen werden demnach entlang der hervorgebrachten geltenden – dominanten – Ordnung stabilisiert, aber ihre Legitimation – wenn auch potentiell wirkungslos – infrage gestellt.

Herr Kamin konstruiert dabei noch eine weitere Problematik, nämlich, dass die Schüler:innen, über die sie gerade reden, die gängigen Bestrafungen i.S. eines inflationären Gebrauchs nicht mehr ernst nehmen könnten. Demzufolge wird der Anspruch an eine strengere, von oben kommende Reaktion der Schulleitung formuliert und die Verantwortung der Lehrkraft an die Schulleitung delegiert. Die Schüler:innen werden zu solchen gemacht, die bereits zu solchen geworden seien, die sich schwerer und schwerer kontrollieren ließen und die ggf. Gefahr laufen würden, der Kontrolle durch die Lehrkräfte bzw. die Schule zu entgleiten. Dieser Austausch der beiden Lehrkräfte dient strategisch dazu, sich performativ einer ‚neuen‘/‚zusätzlichen‘ pädagogischen Verantwortung i.S. einer stärkeren Kontrolle zu entziehen und stärkere Unterstützung der Schulleitung als Wunsch zu formulieren. Die Schüler:innen werden als abhängig von einer möglichen Entscheidung der Schulleitung her-

vorgebracht; da diese als unentschieden positioniert wird, werden auch die Schüler:innen ambivalent und unklar, aber am Rande, wenn nicht sogar außerhalb, der unterrichtlichen Ordnung positioniert. Hier zeigen sich Subjektpositionierungen vor dem Hintergrund zweier konfligierender Ordnungen in ambivalenter Weise: die Lehrkräfte bringen eine Ordnung hervor, in der sie durch die Leitung entlastet und Schüler:innen vorübergehend nach Hause geschickt werden sollten, was aber mit dem Nicht-Handeln der Schulleitung kollidiert und eine Ordnung des (erneut) umfassenderen Engagements der Lehrkräfte für die Schüler:innen und einer prekären Gesamtsituation gipfelt. Zudem werden die Subjektpositionierungen funktional entlang der in dem genutzten Begriff aggregierten Erinnerungen an unerwünschtes Verhalten produziert. Im Folgenden zeigt sich diese Strategie der Herstellung von in diesen Begriffen aggregierten Erinnerungen erneut. An einem anderen Tag spreche ich mit Frau Krüger über ihre Arbeit mit einigen Schülern:

In der Englischstunde mit Frau Richter war auch Frau Krüger mit dabei und arbeitet sehr lange mit Latif. Am Ende der Stunde sagt sie zu mir, dass ja nun von den „vier Pflegefällen“ welche fehlen würden (sie nennt keine Namen, aber ich denke sie meint Djamal, Khan, Latif und Malik). Heute habe sie die ganze Zeit mit Latif gearbeitet. Sie sagt, dass es mit allen vieren zu viel sei, das ginge manchmal gar nicht, wenn man aber mit nur zweien arbeiten würde, ginge das oft ganz gut. Sie kritisiert, dass es so schwer sei, mit ihnen, vor allem da sie auch die anderen Mädchen „ihres Kulturkreises“ bremsen würden, die würden sich manchmal gar nicht trauen, sich zu melden. Ich bin mir nicht sicher, ob ich sie richtig verstehe, aber sie sagt so etwas wie, dass die Jungen meinten, sie hätten still zu sein, das sei „bei denen“ so und Konfliktlösungen gäbe es immer nur mit Gewalt. Das wäre ganz schrecklich, sie sei „sowieso“ für eine geschlechtergetrennte Beschulung, womit sie sich sicher Feinde machte, da das nicht mehr angemessen sei, aber dann könnten die Mädchen aus „diesem Kulturkreis“ sich besser entfalten.

Frau Krüger bringt hier eine bestimmte Gruppe von Schüler:innen hervor, die schwer handzuhaben seien. Allein die Nennung der Schüler:innen unter dem bekannten Begriff führt auch beim Ethnographen zur Erkenntnis, dass bestimmte Schüler:innen gemeint sein müssen. Das Etikett sitzt fest. Alle vier (auf einmal) sei gewissermaßen zu viel, um mit ihnen zu arbeiten („das ginge manchmal gar nicht“). Dass die Lehrkraft den ganzen Tag mit Latif gearbeitet habe und die mögliche Schwierigkeit des Umgangs mit ihm nicht erwähnt wird, macht ihn zu jemandem, mit dem man (eigentlich) gut arbeiten könne. Da die Lehrkraft sich so auf ihn beschränkt in der Erzählung, scheint es unwahrscheinlich, dass sie sich in ähnlicher Intensität um andere Schüler:innen gekümmert hat. Ohne sich direkt auf die Arbeit mit Latif zu beziehen, beschreibt sie die Arbeit mit zwei von den genannten Schülern als möglich („oft ganz gut“), während dies von der möglichen größeren Anzahl von ihnen abgrenzend beschrieben wird, was viel schwieriger, manchmal sogar unmöglich sei. Somit bringt die Lehrkraft diese Gruppe als ein Schüler:innenkollektiv hervor, die kollektive Eigenschaften haben, nämlich in ihrer Mehrzahl, die pädago-

gische Arbeit mit ihnen „meistens“ zu verunmöglichen, während mit nur zwei Schülern dies zumindest oft möglich sei. Die Verantwortung der Lehrkraft für die Schüler:innen wird als zentral konstruiert, jedoch wird in der Anzahl mit den zu arbeitenden Schülern eine Grenze von zwei dieser Gruppe angehörigen gezogen, damit es überhaupt möglich sei. Auch die Arbeit mit vier von ihnen scheint nicht vollkommen unmöglich, aber meistens. Die Lehrkraft bringt sich somit hervor als eine, die für zwei Schüler:innen aus der dieser Gruppe eine gewisse Verantwortung übernehmen könne, dazu bei einer größeren Anzahl aber nicht mehr imstande sei. Deutlich wird zudem, dass – ohne dass weitere Namen genannt wurden – der Ethnologe glaubt, allein durch die Bezeichnung Bescheid zu wissen, um wen es geht; es muss nicht mehr explizit erinnert werden.

Frau Krüger bringt sie als Schüler hervor, die einem bestimmten Kulturkreis angehören würden. Damit thematisiert sie Herkunft und differenziert einen Kulturkreis, der sich von einem anderen und nicht genannten Kulturkreis unterscheidet. Allerdings kann angenommen werden, dass die normative Ordnung der Schule und des Unterrichts somit gewissermaßen als zu diesem bestimmten Kulturkreis gehörig hervorgebracht werden, während die Schüler:innen als solche positioniert werden, die einem Kulturkreis angehörten, der sich von dem, in dem man sich befindet, abweicht. Zudem werden sie durch die Aufrufung der Mädchen „ihres Kulturkreises“ als Jungen und folglich als spezifisch kulturell gegenderte, gewissermaßen entsprechend kulturell sozialisierte sich unerwünscht verhaltende Schüler:innen hervorgebracht, die bestimmten kultur- und geschlechtsgebundenen Handlungs- und Einstellungsmustern angehören würden. Die entstandenen Herausforderungen werden dabei ins Außen der Schule positioniert. Hier wird die Differenz Herkunft mit der Differenz Geschlecht relationierend auf ihre (Un-)Passung zur schulisch-unterrichtlichen Ordnung modifiziert. Das Resultat des Tuns oder Wirkens dieser Schüler sei ein Bremsen der Mädchen ihres „Kulturkreises“, die sich nicht trauen würden, den entsprechend der normativen Ordnung erwünschten Verhaltensweisen Folge zu leisten. Somit wird das nicht konkret benannte Tun der sich wiederholt unerwünscht verhaltenden Schüler:innen als unveränderbar an eine andere kulturelle Herkunft geknüpft sowie an Einstellungen bzw. eine Sozialisation als gegenderte Schüler:innen, die wiederum kulturgebunden seien und der geltenden normativen Ordnung entgegenstünden bzw. diese und die Lehrkräfte (inkl. Frau Krüger) herausforderten.

Demzufolge wird das Handlungsproblem, dem sich Frau Krüger (und andere Lehrkräfte) gegenüberstehen, von ihr zu einem allumfassenden Kernproblem gemacht, dessen man sich nur schwer annehmen könne bzw. das schwer zu lösen und zu bearbeiten sei, da Möglichkeiten zum Handeln in nur knapper Form zur Verfügung stünden. Die eigene Zuständigkeit der Lehrkraft, erfolgreich zu agieren, wird als zentral, ihr Erfolg und ihre eigene Verantwortung aufgrund des umfassenden Problems jedoch als ambivalent infrage gestellt. Die schwierig zu bearbeitende – von der Lehrkraft konstruierte und als schwer veränderbar markierte kulturabhän-

gige – männliche Dominanz, die sich durch das Schweigen von Frauen bzw. Mädchen und die Ausübung von Gewalt zeige, macht die adressierten Jungen und die genannten Mädchen zu einem Teil einer parallel sich zu den normativen Regeln der unterrichtlichen Ordnung vollziehenden sozialen Welt. Diese stehe der unterrichtlichen und schulischen Welt gegenüber. Es wird suggeriert, dass eine solche geschlechtliche Konfiguration in der normativen schulischen Ordnung unerwünscht sei.

Als Lösung für die imaginierte untergeordnete Position der Mädchen in der ‚Welt‘ des konstruierten ‚anderen‘ Kulturkreises stellt die Lehrkraft eine getrennte Beschulung von Schülern und Schülerinnen in Aussicht, gewissermaßen als Gegenmittel gegen die als nicht brechbar konstruierte Dominanz der Jungen, die in ihrer Erzählung so als Lösung für die genannten Probleme in Stellung gebracht wird, aber als unerwünscht vor dem Hintergrund der unterrichtlich-schulischen Ordnung markiert wird, im Rahmen derer eine Trennung von Geschlechtern im Unterricht wiederum unerwünscht wäre. Diese Möglichkeit einer Trennung wird zudem als eine veraltete Lösung hervorgebracht („nicht mehr angemessen“), die im Kontext der aktuellen unterrichtlichen Ordnung ggf. als ‚überwunden‘ gelten könne. Es wird somit suggeriert, dass die aktuelle Ordnung diese Lösung nicht erlaubt und bei einem Vorschlag auf starken Widerstand stoßen könnte. Trotzdem – ohne diesen Widerspruch lösen zu können – bringt die Lehrkraft die getrennte Beschulung als Lösung und sich selbst als Anhängerin dieser Lösung für die Probleme der Mädchen hervor, sodass diese sich entwickeln könnten. Damit belässt die Lehrkraft die Situation in ihrer ambivalenten und widersprüchlichen Konstruktion. Ihr sind in dieser Konfiguration die Hände gebunden. Dabei treten die Differenzen Herkunft und Geschlecht in ihrer Bedeutung für die unterrichtlich-schulische Ordnung hervor. Beide Differenzen werden allerdings vor dem Hintergrund der in Kraft gesetzten schulisch-unterrichtlichen Ordnung tendenziell abgeschwächt, in der – vor allem Geschlecht in seiner Bedeutung für eine getrennte geschlechtliche Beschulung – als delegitimiert hervorgebracht wird.

Demnach zeigen die beobachteten Differenzierungsprozesse, wie entlang von ihnen zwei unterschiedliche diskursive (Differenzierungs-)Ordnungen als sich konkurrierend gegenüberstehend hervorgebracht werden, innerhalb derer die Differenzen Herkunft und Geschlecht mit sich je nach Ordnung unterscheidenden Funktionen in einem Wechselspiel zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die von Hirschauer (2014) i.S. einer „sinnhafte[n] *Selektion* aus einem Set *konkurrierender* Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht“ (S. 183, kursiv i.O.) beschriebene Differenzierung erhält vor diesem Hintergrund einen besonderen Sinn: Die Differenzierungsprozesse verweisen auf unterschiedliche, konkurrierende Ordnungen, Normen und Regeln, wie welche Differenzen überhaupt aktualisierbar sein können. An dieser Stelle wird Herkunft bzw. Kultur als etwas konstruiert, die darüber entscheiden, wie Geschlecht zuallererst hervorgebracht werden kann.

Es werden nicht nur die Grenzen der hier hervorgebrachten kulturellen Ordnung der männlich markierten Schüler, sondern auch jene der normativen unterrichtlichen Ordnung, auf deren Basis versucht werden muss zu handeln, markiert und durch die Lehrkraft selbst herausgearbeitet. Die (Un-)Möglichkeiten der pädagogischen Intervention der Lehrkraft zeigen sich dabei als begrenzt durch die widersprüchliche Verschränkung der normativen schulischen Ordnung selbst und die gegenüber dieser Ordnung sich widerständig verhaltenden Schüler:innen. Damit zeigt sich, wie Frau Krüger die Grenzen von normativen pädagogischen Zielen selbst formuliert. Sie setzt nicht nur das (anzusteuernde) Ziel von (ihrer) Pädagogik, Chancen für sich unerwünscht verhaltende Schüler:innen und ‚die Mädchen‘ zu ermöglichen, sondern markiert auch ihre (eigenen) ‚Begrenzungen‘ für zukünftiges Handeln. Sie verschiebt die Lösung der Handlungsprobleme nicht als ‚machbar‘ in die Zukunft, sondern stellt ihre erfolgreiche Bearbeitung infrage, solange die aktualisierte schulisch-unterrichtliche Ordnung sich nicht ändere. Diese Perspektive ermöglicht es ihr demzufolge, in Prozessen von Bildung und Erziehung nicht nur Ziele, sondern auch Begrenzungen von Pädagogik zu markieren.

Die Schüler:innen, die als sich besonders unerwünscht verhaltend positioniert werden, werden einerseits als solche hervorgebracht, die der normativen Ordnung diametral entgegenstehen, jedoch auch als solche, die es in dieser normativen Ordnung daher schwer haben, da sie als an diese Ordnung unangepasst sozialisiert produziert werden. Gleichzeitig wird die normative Ordnung als eine hervorgebracht, in der es unmöglich ist, diese Probleme zu lösen: Ein ‚Umsozialisieren‘ oder ‚mehr Kümmern‘ erscheint nur mit verstärkter Personalzahl machbar (da man nur mit zwei von ihnen arbeiten könne), was nicht ermöglicht werden kann. Imaginierte Lösungen, welche die „Mädchen“, die als leichter zu unterstützen hervorgebracht werden, fördern könnten, werden als ebenso unmöglich aufgrund der aktualisierten normativen Ordnung selbst hervorgebracht.

Infolgedessen werden sowohl die als solche bezeichneten sich unerwünscht verhaltenden Schüler, als auch die kulturell zu ihnen relationierten Mädchen als solche hervorgebracht, die äußerst reduzierte Möglichkeiten haben, sich entsprechend der in Kraft gesetzten normativen Ordnung zu entwickeln. Die Zukunft wird als nicht erfolgsversprechend produziert und die Möglichkeiten der Lehrkräfte, das zu beeinflussen, als begrenzt. Diese tendenziell aussichtslose Beschreibung suggeriert ein Gefangensein in der Gegenwart, da nach Ende der Vergangenheit die Schüler:innen so geworden sind, wie sie nun sind, aber ihre zukünftige Entwicklung von zwei unterschiedlichen normativen Horizonten eingeschränkt wird, die in einem krisenhaften und prekären Wechselverhältnis zueinanderstehen. Dieser eher resignierende Blick in die Zukunft ist auch im Kontext des z.B. als inflationär beschriebenen Gebrauchs der Strategien zur Verhaltensregulation zu finden, welche nicht immer funktionieren, wie es Lehrkräfte ggf. intendierten.

Im Folgenden wird eine Rekonstruktion diskutiert, in der keine Herstellung von bestimmten Bezeichnungen für Schüler:innen, die sich unerwünscht verhalten, un-

tersucht wird. Stattdessen geht es um den als inflationär und ggf. als sinnlos markierten Gebrauch von Mechanismen der Verhaltensregulation. Dabei werden Schüler:innen ebenso in prekären Konstruktionen positioniert, die insgesamt zeigen, welche marginalisierenden Effekte für Einzelne hier entstehen können:

In der Pause treffe ich Herrn Kamin, der mir erzählt, dass er das Gefühl habe, die rote Karte bzw. das Ampelsystem inflationär genutzt zu haben. Er sei sich nicht sicher, ob sich das ggf. abnutzen könne. Er sei aber auch manchmal zu inkonsequent mit dem Anschreiben der Namen: Er schreibt sie nur zur Hälfte i.S. eines halben Namens an: z.B. „Em“ anstatt „Emil“. Das gelte als Warnung oder er drücke die Augen zu und schreibe nichts auf. Emil habe er vor, morgen eine rote Karte zu geben, damit der mal Rube gäbe, er entwickle sich schon zu einem sehr lauten und störenden Schüler, dem müsse er entgegenwirken. Herr Kamin berichtet mir auch von seinen Gedanken, dass er hoffe, dass er Khan und Malik unter Kontrolle bekomme, beide seien schwierig und dass sie nun zusammensitzen – so beschreibt er es – sei ein bisschen wie eine Flucht nach vorn, da die beiden, wenn sie auseinandersitzen würden, sich gegenseitig in der Klasse besuchen würden und immer herumlaufen würden. Somit sei es so besser, er hoffe aber, dass es klappe. Er erzählt von dem Moment, als Khan ihn auf der Klassenfahrt mit einer Wasserbombe beworfen habe, da hätte er sehr laut reagiert. Khan ist aus meiner und seiner Beobachtung in einer Kauerstarre gewesen, als könne er erwarten, dass Herr Kamin ihn schlage. Herr Kamin vermutet, dass das zuhause eine Erziehungsmethode sei mit dem Schlagen, daher das Zusammenkauern, wenn Herr Kamin laut werde und mit ihm schimpfe. Das habe er öfter beobachtet.

Herr Kamin bringt mehrere Schüler als Subjekte hervor, die in gewisser Weise pädagogisch ‚zu managen‘ oder ‚zu handhaben‘, d.h., zu regulieren sind. Dabei positioniert er sie entsprechend der in Kraft gesetzten normativen Ordnung in der Zeit. Die Sanktionsmethode der roten Karte wird als eine effektive Methode hervorgebracht, die jedoch bei zu häufiger Nutzung ihre Wirkung einbüße. Als weitere das Sanktionsinstrument schwächende Praktik wird das nicht konsequente Notieren von Namen bei Missachtung von Regeln genannt. Insbesondere Emil wird als ein Schüler hervorgebracht, bei dem die Lehrkraft in der Vergangenheit Augen zuge drückt habe, indem die Notiz des Namens an der Tafel, worauf zurückgegriffen wird, wenn die Magnete mit den Namen der Schüler:innen fehlen, nur zur Hälfte erfolgt sei. Für den folgenden Tag plane Herr Kamin aber schon eine Sanktion von Emil mit der ‚roten Karte‘ (welche dieser offenbar noch nicht erhalten habe), um eine als sich bereits im Verlauf befindende hervorgebrachte Entwicklung so zu stoppen, im Rahmen derer Emil lauter und störender werden würde. Somit wird Emil als ein Schüler hervorgebracht, der auch aufgrund der als inkonsequent markierten Praktik der Lehrkraft zu dem geworden sei, zu dem er geworden sei, der nun aber für die Zukunft ‚gestoppt‘ werden müsse. Die Lehrkraft markiert die ‚rote Karte‘ als effektiv bzw. schreibt dieser eine Wirkung zu, obwohl er das System der Sanktionen zu Anfang noch in seiner Wirkmächtigkeit infrage gestellt hatte.

Zudem bringt Herr Kamin Khan und Malik als schwierige Schüler hervor, die noch unter Kontrolle zu bringen seien, d.h. auch als solche, die man bisher nicht unter Kontrolle bringen konnte. Die im Rahmen der Änderung der Sitzordnung vorgenommene Maßnahme, dass die beiden nun zusammen an einem Tisch sitzen, wird zu einer Maßnahme gemacht, die aufgrund der unerreichbaren Kontrolle der beiden, dem Druck, sie unter Kontrolle zu bringen, dahingehend nachgab, indem sie zusammengesetzt wurden, anstatt sie (weiterhin) zu trennen (i.S. einer „Flucht nach vorn“). Khan und Malik werden als Schüler hervorgebracht, die sich während des Unterrichts gegenseitig besuchten und herumliefen. Die genannte Maßnahme neutralisiert – in der Konstruktion der Lehrkraft – den Reiz für das Herumlaufen und wird als effektive Strategie hervorgebracht, das Herumlaufen zu unterbinden. Trotzdem wird die Effektivität dieser Maßnahme als noch nicht schlussendlich bewiesen hervorgebracht. Ggf. hört das Herumlaufen auf, allerdings ist unklar, was nach dem Zusammensetzen passiert. Die Lehrkraft macht sich selbst zum Teil für die Entwicklungen der Schüler:innen verantwortlich. Die Maßnahmen (die ‚rote Karte‘ für Emil, das Zusammensetzen von Khan und Malik) werden als solche hervorgebracht, von denen man sich eine Veränderung in der Zukunft erhoffe und im Rahmen derer sich die Schüler:innen weiterentwickeln könnten. Die Möglichkeiten in der Zukunft werden für alle drei Schüler als offen konstruiert.

In Bezug auf Khan wird eine Situation auf der Klassenfahrt erinnert und eine zusätzliche Facette von Khans Gewordensein konstruiert, die für die Lehrkraft im Modus eines spekulierenden Erklärens beobachteter Situationen fungiert. Sowohl die Lehrkraft als auch der Ethnograph erinnern Khan als sich auf dem Boden zusammenkauern, als Herr Kamin sehr laut und energisch mit ihm schimpfte, da Khan ihn mit einer Wasserbombe beworfen hatte. Herr Kamin ruft eine Vorstellung davon auf, dass man sich nur so zusammenkauere, wenn man körperliche Gewalt (ggf. kurz davor oder) im Begriff sei zu spüren. Er vervielfacht diese Beobachtung und verschafft ihr somit eine stärkere Wertigkeit/Legitimation bzgl. der Schlussfolgerung, Khan sei zuhause Gewalt zur Verhaltensregulation ausgesetzt.

Die gezeigten Reflexionen über einzelne Schüler:innen positionieren die Schüler:innen als Subjekte, die sich un-/erwünscht verhalten und welche durch die Praktiken, die der Verhaltensregulation dienen sollen, nicht immer reguliert werden können. Zudem werden Einblicke in die pädagogische Reflexion zu einzelnen Schüler:innen möglich, welche zeigen, inwiefern pädagogisches Personal auch in komplexe Praktiken eingebunden ist, in welchen es die eigenen Handlungsstrategien zur Verhaltensregulation ständig reflektieren muss. Dabei sammeln sich mehr und mehr Erinnerungen un-/erwünschten Verhaltens an und verketteten sich mit Konstruktionen prekärer Relationierungen der Schüler:innen.

Zudem zeigt sich deutlich, dass wiederholt Begrifflichkeiten wie ‚Pflegefälle‘ oder ‚Spezialisten‘ hergestellt werden, die auf aggregierte Erinnerungen in Form zuvor hervorgebrachter Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken verweisen und somit einen gezielten und funktionalen Austausch im Gespräch über einzelne Schüler:innen und Schüler:innengruppen ermöglichen. Die Erinnerungen

an das Verhalten Einzelner werden nicht umfassend hervorgebracht, sondern zu wenigen Erinnerungen relationiert und entfalten ihre Funktionalität für die Hervorbringung von Erwartungen an zukünftiges anderes Verhalten der Schüler:innen bzw. noch zu erledigende pädagogische Arbeit oder deren Schwierigkeit. Diese Abkürzungsstrategien gehen unweigerlich mit Verkürzungen erinnelter Erfahrungen einher, können aber als Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) funktional eingesetzt werden. Die Notwendigkeit, egal was passiere, diese Schüler:innen immer weiter zu unterstützen und ihr Verhalten zu bearbeiten, erhält vor dem Hintergrund besondere Bedeutung, dass im Gespräch zwischen Ethnograph und den Lehrkräften immer wieder die Vorstellung aktualisiert wird, dass diese Schüler:innen nicht mehr ‚abgeschult‘ werden können (siehe Kapitel 5.3) und daher an dieser Schule verbleiben und daher auch nur an der aktuellen Schule weiterbeschult werden können und ihr Verhalten bearbeitet werden *muss*. In den zuvor diskutierten Rekonstruktionen zeigt sich vor allem auch die Prekarität der hergestellten Verhältnisse als bedeutend, die durch die verwendeten sich wiederholenden Bezeichnungen in diskursiven Praktiken zugleich eine versteckte Normalisierung erfahren. Es kann von versteckter Normalisierung gesprochen werden, da sie weiterhin als unerwünscht hergestellt, aber als zumindest aktuell nicht oder nur schwer veränderbar markiert werden.

6.2.2 Positionierungen am Rande der unterrichtlichen Ordnung als zu bearbeitende Verhältnisse

Die im Folgenden dargestellten Praktiken verweisen auf ähnliche Bezeichnungspraktiken, in denen einzelne Schüler:innen oder Gruppen auf besondere und wiederholte Art und Weise adressiert werden. Die hier untersuchten Konstruktionen unterscheiden sich jedoch klar von jenen zuvor fokussierten Positionierungen. Anhand der Beobachtungen und Rekonstruktionen im Kapitel 5 wurde herausgearbeitet, wie unerwünschtes Verhalten durch die Lehrkräfte markiert und in Form der Herstellung von Erwartungen an erwünschtes Verhalten bearbeitet wird. Schüler:innen, die sich nicht immer an die Regeln entsprechend der unterrichtlichen Ordnung halten, die u.a. nicht leise sind oder Aufgaben nicht auf eine bestimmte Weise erledigen, werden als sich unerwünscht verhaltende Schüler:innen markiert. Entlang der Differenzierungen von als sich unerwünscht verhaltenden Schüler:innen werden daran anschließend Positionierungen hervorgebracht, die Schüler:innen zu solchen machen, die sich wiederholt unerwünscht verhalten. An mehreren Beispielen wird dies im Folgenden diskutiert. Die Subjektpositionierungen von Schüler:innen, die so angesprochen werden, unterscheiden sich von den Subjektpositionierungen von Schüler:innen, welche weiter oben (6.2.1) diskutiert wurden. Kern des Unterschieds sind die jeweils unterschiedlich aufgeschichteten Differenzierungen entlang der wiederholten Notwendigkeit, sich umfangreich um manche Schüler:innen kümmern zu müssen, hier aber auch Grenzen pädagogischen Handelns zu reflektieren sowie eine damit einhergehende Positionierung in prekären Verhältnissen, während bei den in diesem Kapitel diskutierten Differenzierungen entlang unerwünschten Verhaltens

die noch bevorstehenden pädagogischen Aufgaben als weniger umfangreich und prekär, d.h. als ‚machbar‘ konstruiert werden.

In der zunächst fokussierten Situation zeigt sich, wie die Lehrkräfte während der Klassenfahrt die Bezeichnung ‚Pappenheimer‘³⁸ zum ersten Mal hervorbringen und wie diese Schüler:innen konstruiert werden; sie werden als aus der Reihe tanzend und laut beschrieben. Die Klassenfahrt beinhaltet die Fahrt in eine Jugendherberge. Nach einem abendlichen Sitzkreis, in dem über potentielle Kandidat:innen für das Amt der Klassensprecher:innen diskutiert wird und was diese zu leisten hätten, gehen die Lehrkräfte und ich noch in den ‚Clubraum‘, der in der Nähe des Raumes, in welchem die Schüler:innen und wir ihre Mahlzeiten einnehmen, eine Rückzugsmöglichkeit für Lehrkräfte und pädagogisches Personal bietet.

Herr Specht ist begeistert, dass die Schüler:innen trotz der späten Zeit noch verhältnismäßig konzentriert waren. Frau Wagner sagt, wenn nur die „Pappenheimer“ nicht wieder so laut gewesen wären. Herr Specht findet, dass ihm ja schon in der ersten Woche klar war, wer immer wieder aus der Reihe tanzt: vor allem natürlich Phillipp und Alejandro. Aber Arno, Ulf und Dennis seien auch oft vorn mit dabei, wenn es laut werde.

Die Schüler:innen werden von Herrn Specht als solche hervorgebracht, die trotz der fortgeschrittenen Zeit noch verhältnismäßig konzentriert waren. Somit ruft er eine Norm auf, im Rahmen derer es nicht selbstverständlich ist, dass Schüler:innen zu so später Zeit noch Konzentrationsfähigkeit zeigen. Zugleich zeigt er sich als begeistert bzw. wird vom Ethnographen als begeistert hervorgebracht, dass die Schüler:innen trotzdem eine gewisse Konzentrationsfähigkeit an den Tag legen würden, die eben für diese Tageszeit deutlich über das erwartbare Niveau hinausgeht. Sie verhalten sich erwünschter als erhofft. Frau Wagner bringt kontrastierend mehrere Schüler:innen im Plural als ‚Pappenheimer‘ hervor, von denen sie sich gewünscht hätte, dass diese nicht so laut gewesen wären. Somit werden sie von den eben erwähnten Schüler:innen, die sich einigermaßen gut konzentriert hätten, unterschieden. Laut zu sein wird an ein unerwünschtes Verhalten geknüpft, das die genannten sich unerwünscht verhaltenden Schüler:innen wiederholt an den Tag gelegt hätten. Herr Specht produziert eine weitere Option, wie man sich unerwünscht verhalte, nämlich „aus der Reihe zu tanzen“, bzw. sich unerwünscht und somit anders als die Mehrzahl der Schüler:innen zu verhalten. Phillipp und Alejandro werden zu den zentralen hier fokussierten Schülern gemacht. Trotzdem seien Arno, Ulf und Dennis ebenso laut. Somit werden hier die benannten als Schüler:innen konstruiert, die sich wiederholt unerwünscht verhalten würden. Mithilfe dieser Bezeichnung wird es möglich, nicht nur vor kurzem sich vollziehende Praktiken zu erinnern, sondern auch Erinnerungen an das Verhalten bestimmter Schüler:innen individuell

³⁸ Die alltagsweltliche Bedeutung der Aussage, dass man seine ‚Pappenheimer‘ kenne, und sich dabei auf eher unerwünschtes Verhalten bezieht, ist hinreichend bekannt. Der Satz „Daran erkenn ich meine Pappenheimer“ (Schiller 2017, S. 81) wird in *Wallensteins Tod* von Wallenstein genutzt. Hier ist die Bedeutung jedoch eine, die sich auf als erwünscht wahrgenommenes Verhalten seiner ‚Pappenheimer‘ bezieht.

zuschreibend erinnern zu können, ohne die Erinnerungen einzeln hervorzubringen. Durch die Konstruktion der genutzten Begrifflichkeit können sofort mehrere Schüler erinnert werden, die zu diesem Kreis gehörten.

Über weitere ‚Eigenschaften‘ von sogenannten „aus der Reihe tanzenden“ Schüler:innen in der Konstruktion von Herrn Specht erfahre ich am nächsten Tag auf dem Weg von der Jugendherberge in die Stadt. Dabei bezieht er sich auf eine Erinnerung an den Sitzkreis zur Klassensprecher:innenwahl vom vergangenen Abend, in welchem über unerwünschtes Verhalten mancher Schüler:innen gesprochen wurde. Einzelne Schüler:innen haben sich gewünscht, dass Klassensprecher:innen mit den Lehrkräften Maßnahmen gegen Schüler:innen umsetzten, die sie beim Arbeiten oder Lernen störten:

Auf dem Weg bergab spreche ich mit Herrn Specht. Wir sprechen über einzelne Schüler:innen vom letzten Abend und wie sie von Druck oder wie Herr Specht es erinnert „von harten Maßnahmen“ sprachen, um zu erreichen, dass man nicht beim Lernen gestört werde. Die „harten Maßnahmen“ sollten gegen Störenfriede genutzt werden. Er habe den Eindruck, dass viele einiges erreichen wollten und sich auch schon mit vielen Berufen auseinandergesetzt hätten. Er sagt, dass manche sich von den „Pappenheimern“ nicht daran hindern lassen wollten, etwas zu erreichen.

Herr Specht erwähnt die vorgeschlagenen harten Maßnahmen, die gegen die Schüler:innen gerichtet werden sollten, welche einige vom Lernen abhielten. Schüler:innen, die als störend hervorgebracht werden, sind die Adressaten dieser Maßnahmen. Damit unterscheiden sich beide hier genutzte Bezeichnungen nicht so sehr voneinander. Der Gebrauch beider Begriffe kurz nacheinander in ähnlichem Kontext macht es schwer, sie differenziert zu betrachten. Es wird somit eine gewisse Nähe beider Begrifflichkeiten konstruiert. Die geforderten Maßnahmen der Schüler:innen sind gegen sie gerichtet und sollen helfen, eine unterrichtliche Ordnung aufrechtzuerhalten, im Rahmen derer genug Ruhe zum Lernen vorhanden ist. Die Mehrzahl der Schüler:innen werden als mehr oder weniger zielstrebige, leistungsbereite Gruppe hervorgebracht, die Ziele erreichen wollten und sich dazu mit vielen Berufen auseinandergesetzt hätten. Sie wollten sich nicht von den einigen wenigen daran hindern lassen, ihre Ziele zu erreichen. Somit wird eine Zwei-Gruppenbildung vorgenommen; diejenigen, die viel lernen und erreichen wollten, um bestimmte Berufe zu erlangen und solche, die diesen Weg bzw. das Lernen und ggf. das Erreichen solch eines Ziels verhindern bzw. einschränken könnten. Auf diese Weise werden manche zu solchen Schüler:innen gemacht, welche potentiell als Schüler:innen erinnert werden können, die sich wiederholt unerwünscht verhalten. Die Kritik und die Forderungen anderer Schüler:innen, die sonst in ihrem Lernprozess und ihren Zielen beeinträchtigt würden, werden als potentielle Legitimation für die Lehrkräfte hervorgebracht, tatsächlich Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung einzusetzen. Demnach werden potentielle Interventionen in der Zukunft möglich. Besonders zentral wird hier zudem die Entschlossenheit Einzelner produziert, sich von den ggf. störenden Schüler:innen nicht aufhalten zu lassen.

Weiterhin beschreibt der Ethnograph in einem Memo einige Tage später seine Überlegungen zu den genutzten Begrifflichkeiten, die entlang der Konstruktionen von Herrn Specht und Frau Wagner als eine Gruppe aktualisiert werden, die von einer anderen mehrheitlichen Gruppe von zielstrebigem Schüler:innen abgegrenzt werden:

Ich erinnere mich daran, dass Herr Specht während der Klassenfahrt mit mir darüber sprach, dass er fand, dass einige Schüler:innen richtig Lust hätten, etwas zu schaffen und ihren Weg zu machen, sie wollten etwas erreichen im Leben und würden auch von zuhause aus so erzogen und dazu angehalten. Wenn die dann auf solche ‚Pappenheimer‘ träfen, würden diese wie im Sitzkreis vorgeschlagen für ‚härtere Maßnahmen‘ gegen ‚Störende‘ bzw. die Pappenheimer plädieren, da sie sonst ihren Weg nicht geben könnten bzw. vermuteten, dies nicht tun zu können.

Erneut bringt auch der Ethnograph in Anlehnung an die Unterhaltung mit Herrn Specht eine Zwei-Gruppen-Schülerschaft hervor und nutzt beide Begriffe, ohne sie zu differenzieren. Die einen seien Herr Specht zufolge interessiert daran, einen bestimmten Weg einzuschlagen, um etwas zu erreichen, und würden dazu von zuhause gezielt angehalten. Damit wird eine leistungsbereite, von zuhause dabei unterstützte und zielstrebige Schüler:innengruppe produziert. Die zweite Gruppe, die mit den genannten Bezeichnungen markiert werden, wird in erster Linie als eine Gruppe hervorgebracht, welche die erste Gruppe bei der Erreichung ihrer Ziele einschränke. Eigene Ziele oder Wünsche der zweiten Gruppe werden nicht aktualisiert, sie werden nur als solche produziert, die die erste Gruppe zurückhalten würden. Es wird nicht gefragt, wie oder wieso es zu ‚Störungen‘ komme oder was die Schüler:innen zu diesen bewege. Stattdessen geht es darum, dass ‚harte Maßnahmen‘ gegen dieses unerwünschte Verhalten ergriffen werden sollen. Diese Schüler:innen werden somit zentral über ihr störendes, unerwünschtes Verhalten konstruiert. Die andere, nicht als eine bestimmte, mit einem bestimmten Begriff markierte Gruppe gerät somit als Verteidiger:innen ihrer eigenen Arbeitsfähigkeit und potentiellen Chancen für die Zukunft in den Blick.

Im Folgenden wird deutlich, inwiefern bestimmte Schüler:innen auf der Klassenfahrt als in den Griff zu kriegen hervorgebracht werden:

Beim Abendessen wird Herr Specht am Tisch von Arno, Alejandro und anderen Schüler:innen sehr laut. Als ich mich zu ihnen umdrehe, da ich an einem anderen Tisch sitze, sehe ich nur, dass er sehr laut schimpft, und ich verstehe nicht richtig, worum es geht. Später kommt er zum Tisch von Frau Wagner und mir und sagt, dass Alejandro „ein unverschämter Bursche“ sei. Er und Arno hätten (mehrfach) eine Überschwemmung angerichtet und die Servietten auf dem Tisch mit Wasser volllaufen lassen. Er habe alles mit ihnen aufgeputzt und die pitschnassen Papiere entsorgt. Herr Specht habe Alejandro und Arno bei erneuter Wiederholung dieser Tat eine Strafarbeit angedroht. Alejandro habe daraufhin nur gesagt, seine Patrone sei alle. Das fände Herr Specht äußerst unverschämt und habe ihm das auch gesagt. Dann habe er versucht, sich zu retten und zu sagen, er habe das ganz

anders gemeint. Frau Wagner sagt, dass sie den noch „in den Griff kriegen“ müssten. Das sei noch ein Haufen an Arbeit.

Herr Specht bringt Alejandro als unverschämten Burschen hervor und macht ihn somit zu einem Schüler, der sich unerwünscht verhalte, sogar in besonderer Weise aufgrund eines unverschämten, d.h. sich über die Grenzen der sozialen Ordnung hinwegsetzenden, und respektlosen Verhaltens. Diese Zuschreibung füllt Herr Specht mit Inhalt: Er und Arno hätten mehrfach, d.h. wiederholt, und somit willentlich Wasser verschüttet und die Servietten volllaufen lassen. Herr Specht habe sodann eine Strafarbeit angedroht, woraufhin Alejandro gesagt habe, sein Füller, seine Patrone, sei leer. Demnach wird die Strafarbeit als eine hervorgebracht, im Rahmen derer man mit Tinte etwas schreiben müsse, wozu Alejandro (da seine Patrone leer sei) nicht imstande sei. Folglich wird Alejandro durch Herrn Specht als jemand positioniert, der sich als jemand gezeigt haben könnte, dass im Falle der Anwendung einer Strafe er diese nicht ausführen könne und somit seine Straffähigkeit gemindert sei. Er wird positioniert als jemand, der sich der Strafbarkeit entziehe und wird in der Erzählung auch nicht zu jemandem gemacht, der sein Verhalten in Richtung eines erwünschten Verhaltens ändern wolle. Gerade hier liegt der Darstellung nach die Unverschämtheit; Herr Specht markiert diese Antwort als ausschlaggebend für seine Markierung Alejandros als unverschämt. Der „Rettungsversuch“ mag die Funktion haben, die Lesart seiner vorherigen Aussage zu verändern, es lässt sich nicht mehr klären, ob er wirklich etwas Anderes gemeint haben könnte. Herr Specht markiert Alejandros Tun jedoch als deutlich abweichend von dem von ihm für erwünscht gehaltenen Verhalten. Mit der Markierung als unverschämter Bursche wird Alejandro als äußerst abweichend markiert. Aufgrund der von den Lehrkräften als schwierig hervorgebrachten Situation erscheint sie als nicht akzeptabel und sie wird zu einer, die in Zukunft nicht zu wiederholen sei. Frau Wagner antizipiert die Zukunft als einen Haufen Arbeit, d.h. sie macht Alejandro zu jemandem, bei dem sie oder Herr Specht noch viel intervenieren und viel zu tun hätten. Zudem müssten sie den Schüler in den Griff kriegen, d.h. Frau Wagner markiert ihn als einen Schüler, der zwar schwierig im Umgang sei, aber der in den Griff zu kriegen sei, was sie noch erreichen müssten. Somit wird Alejandro auch zu jemandem gemacht, der Entwicklungspotential habe, sich zu verbessern, aber wofür die Lehrkräfte noch viel zu investieren hätten. Die Verantwortung, pädagogisch zu handeln, wird auf die Zukunft verschoben.

Insgesamt werden die besonders etikettierten Schüler:innen als solche hervorgebracht, die die geltende schulisch-unterrichtliche Ordnung stören. Zudem wird deutlich, dass bestimmte Schüler:innen als noch in den „Griff zu kriegen“ positioniert werden, was aber auch als potentiell möglich erscheint. Diese pädagogische Aufgabe i.S. einer Beeinflussung des Verhaltens in Richtung erwünschten Verhaltens wird in die offene Zukunft delegiert, sodass die Lehrkräfte sich von einer sofortigen Handlungsnotwendigkeit distanzieren können. Damit einher geht somit

auch eine gewisse Normalisierung unerwünschten Verhaltens, da nicht unmittelbarer Handlungsbedarf besteht. Die Konstruktion bestimmter Schüler:innen, die gelegentlich als mit den o.g. Begrifflichkeiten etikettierend hervorgebracht werden, ist ein starker Gegensatz zu der Konstruktion anderer Schüler:innen, die ebenso wiederholt unerwünscht auffallen, aber als in schwierigen Verhältnissen positioniert werden (6.2.1). Diese werden wiederholt am Rande des Möglichen in der schulisch-unterrichtlichen Ordnung in prekären Relationierungen positioniert. In Bezug auf diese Schüler:innen zeigen sich wiederholt besondere Probleme, die immer wieder als schwer lösbar durch die Lehrkräfte markiert werden (z.B. Schlägereien). Die Lehrkräfte setzen sich entlang von Subjektpositionierungen in Praktiken der Differenzierung auch selbst in ein Verhältnis zu (eigenen) normativen Ansprüchen an ihr pädagogisches Handeln. Bei der einen Gruppe erscheint dies weniger schwierig, als bei der anderen.

Entlang der wiederholten Problematisierung bestimmter Verhaltensweisen bzw. Markierung unerwünschten Verhaltens durch Lehrkräfte und Schüler:innen erscheint es so, dass die hervorgebrachten Differenzierungen das erinnerbare Wissen über einzelne Schüler:innen zunehmend in Gestalt der verwendeten Bezeichnungen stabilisierend und somit dieses Wissen gerinnend aktualisieren. Es kann ausreichend unerwünschtes Verhalten erinnert werden, sodass für Einzelne bzw. Gruppen spezifische und durch die zeitliche Wiederholung das Verhalten bis zu einem gewissen Grad normalisierende Abkürzungsstrategien zur spezifischen Ansprache bzw. zum geteilten Austausch zwischen Lehrkräften funktionalisiert werden können. Manche Begrifflichkeiten werden dabei zu häufig gebrauchten Bezeichnungen, die unter Eingeweihten vergangene und unerwünschte Verhaltenspraktiken erinnern lassen und vor dem Hintergrund einer Zukunft vergegenwärtigen, in der Schüler:innen noch anders werden müssten und Lehrkräfte in spezifischer Weise pädagogisch handeln müssten, um dies zu erreichen. In diesen Praktiken zeigen sich Momente der „Wiederholung, Bedeutungsbestätigung und Relevanzmarkierung“ (Prose 2009, S. 805), welche diese Bezeichnungen zunehmend als „Wissensfiktion“ (ebd., S. 807) stabilisieren.

6.3 In-Verhältnis-Setzungen von Schüler:innen zu un-/erwünschtem Verhalten

Anhand der folgenden Beispiele wird gezeigt, wie Schüler:innen in besonderer Weise in ein zeitliches Verhältnis gesetzt werden. Der Fokus der rekonstruierten diskursiven Praktiken liegt auf der Subjektpositionierung zweier Schüler, Alejandro und Khan. Dabei interessiert nicht die individuelle Herstellung des sich abwechselnd unerwünscht bzw. erwünscht verhaltenden Alejandro oder Khans, sondern die diskursiven Praktiken des Erinnerns und Erwartens, entlang derer sich ihre Subjektpositionierungen machtvoll prozessieren. Es geraten Praktikenbündel von ei-

nerseits Praktiken der Bearbeitung unerwünschten Verhaltens entlang des Prozessierens intersubjektiver Wissensfiktionen über Einzelne als Prozess mit Bewährung (6.3.1) in den Blick. Andererseits werden Positionierungen entlang von Differenzierungen des Doch-Könnens und Doch-Wissens als Stabilisierung von instabilem Verhalten sichtbar (6.3.2).

Bei der Rekonstruktion dieser Situationen steht also insbesondere der Prozesscharakter der hervorgebrachten Subjektpositionierungen bzw. der zeitlich konstruierten Geschichten der Subjektivation (vgl. Kuhlmann/Sotzek 2019; hier: ‚Subjektivierungsgeschichten‘) im Vordergrund. Der Prozess verweist auch auf die Erzählenden der Geschichte, die in der (Selbst-)Positionierung von Lehrkräften und Schüler:innen sichtbar werden. Zudem verweist der Prozess auch auf die (Selbst-)Positionierung des Ethnographen, der als Beobachter die Geschichte aktiv mitkonstruiert bzw. rekonstruiert und damit selbst zum Teil des Untersuchungsgegenstandes geworden ist. Durch die aktive Beobachtung und das darin eingeschriebene „Unterscheiden“ (vgl. Reh 2012a, S. 17) konstruiert der Ethnograph zuallererst das Geschehen mit, indem er festlegt, welche Beobachtungen er als relevant rekonstruiert und wie er welche Beobachtungen relationiert. Die Problematik der Reifikation einzelner Schüler:innen als sich un-/erwünscht verhaltende Schüler:innen lässt sich an dieser Stelle nicht vollständig umgehen, soll aber durch die bewusste Fokussierung der diskursiven Praktiken als Prozess als eigentliche Konstruktion auch des Ethnographen in den Blick rücken. Die unterschiedlichen Akteur:innen haben durch ihre Positionierungen unterschiedliche Macht bzw. Einflussmöglichkeiten, wie sich die Geschichte als Produkt von verketteten Praktikenbündeln schreiben lässt. Dabei interessiert bei der Rekonstruktion dessen nicht nur, wie sich die Geschichten der Subjektivation in der Zeit vollziehen, sondern auch, wie die unterschiedlichen Akteur:innen innerhalb der Geschichte Zeitbezüge hervorbringen, in ein Verhältnis zueinander setzen und die Subjekte folglich immer auch spezifisch zeitlich positioniert werden.

6.3.1 Herstellung intersubjektiver Wissensfiktionen als Prozess mit Bewährung

Im Folgenden möchte ich anhand mehrerer Beobachtungen zeigen, wie u.a. im Kontext einer Besprechung der Anforderungen für die Kopfnoten für das Arbeits- und Sozialverhalten (siehe Kapitel 5.3) unerwünschtes Verhalten erinnert und erwünschtes Verhalten als Erwartung hergestellt wird. Anhand von drei ausgewählten Beobachtungen, die sich an drei aufeinanderfolgenden Schultagen vollziehen, an denen der Schüler Alejandro beteiligt ist, möchte ich zeigen, wie sich seine Positionierungen – auch und vor allem in den hervorgebrachten zeitlichen Bezügen – verstehen lassen. Durch diese spezifische (auch zeitliche) Positionierung ergeben sich Möglichkeiten für die Lehrkräfte, die Positionierung der Schüler:innen als solche durch die Subjektpositionierung in ihrem Gewordensein, aber auch eigene pädagogische Bearbeitungen – zeitlich – zu legitimieren.

Die folgende Darstellung erfolgt chronologisch entsprechend der erfolgten Beobachtungen des Ethnographen, zusammengesetzt aus drei Tagen. Sie kann beispielhaft für einen Fokus auf ‚anfängliche‘ Strategien der Subjektpositionierung stehen, in denen Schüler:innen zu bestimmten werden, über die bereits genug erstes Wissen hervorgebracht werden kann, sodass sie in bestimmter Weise erinnert und positioniert werden können. Dabei wird ein bestimmtes Wissen über den Schüler Alejandro hervorgebracht, das in diskursiven Praktiken des Erinnerns produziert und legitimiert wird. Über dieses Wissen wird Alejandro zu einem bestimmten Schüler mit einem spezifischen Gewordensein, der – um in Zukunft die unterrichtliche Ordnung einhalten zu können – sich noch in bestimmter Weise entwickeln muss. Diese zukünftige Entwicklung wird in diskursiven Praktiken des Erwartens hervorgebracht. Auffällig ist hierbei vor allem, dass Erinnerungen immer nur in bestimmter (subjektiver) Weise hervorgebracht werden können, d.h. Vergangenes kann nie *genau* als das hervorgebracht werden, was und wie es war, da diese vermeintlich objektive Perspektive niemandem zugänglich ist; sie muss gewissermaßen ‚subjektiv‘ bleiben. So würden isoliert voneinander produzierte Erzählungen ein und derselben Geschehnisse durchaus sich unterscheidende Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) herstellen, da sie jeweils subjektiv produziert werden. Welche Funktion und Legitimation erinnert Wissen (über jemanden) haben kann, wird in einem relationalen Prozess ausgehandelt. Vor allem die Lehrkräfte sind in der mächtigeren Position, das Wissen so hervorzubringen, wie etwas sei oder geschehen sein muss bzw. wie es in Zukunft zu werden hat; auch wenn andere Akteur:innen inklusive des Ethnographen eine etwas andere Erinnerung hervorbringen. Somit vollzieht sich Alejandros Subjektpositionierung im Verlauf maßgeblich durch die machtvolle Position der Lehrkräfte, die ihn in wechselnden zeitlichen Verhältnissen zur normativen unterrichtlichen Ordnung positionieren. Dabei können sie ihr eigenes vergangenes und zukünftiges Handeln machtvoll legitimieren. Diese Legitimation verweist jedoch auch auf ihre eigenen Grenzen. Insgesamt lässt sich vor allem der praktische Vollzug der Subjektpositionierungen am letzten hier diskutierten Tag als ein Prozess mit Bewährung verstehen.

Die erste Beobachtung vollzieht sich in einer Religionsstunde am dritten Schultag. Herr Heemeyer erzählt den Schüler:innen, über welche Themen sie im Religionsunterricht sprechen würden und was sie für Arbeitsmaterialien brauchen würden. Zuvor hatten mehrere Schüler:innen bereits mitgeteilt, dass sie in Zukunft nicht mehr am Unterricht teilnehmen und noch eine Entschuldigung der Eltern mitbringen würden. Unter ihnen ist auch Alejandro. Es liegt ein Wissen in der Luft, dass Alejandro und die anderen nur noch heute im Unterricht mit dabei sind, sodass es wahrscheinlich ist, dass für sie nicht alle Regeln gelten (müssten), die für ihre Mitschüler:innen gelten. Hier öffnet sich die Möglichkeit, eine Differenz an zu erwartendem Verhalten zu den anderen anzunehmen, da die Schüler:innen, die in Zukunft nicht mehr am Unterricht teilnehmen werden, z.B. keine Note bekommen werden, sodass sie in gewisser Weise als sich in einer Ausnahmesituation bzgl. der Einhaltung der Regeln der in Kraft gesetzten pädagogischen Ordnung befindende

Schüler:innen positioniert werden, bis die Einverständniserklärungen der Eltern eingetroffen sind und eine Alternative von Seiten der Schule (d.h. in eine andere Klasse zu gehen) formuliert ist. Ggf. (un-)erwünschtes Verhalten wäre hier also als weniger bedeutend einzustufen, als würden diese Schüler:innen regelmäßig weiterhin im Religionsunterricht mit dabei sein. Als die Schüler:innen und die Lehrkraft im weiteren Verlauf über die zu besprechenden Unterrichtsthemen sprechen, vollzieht sich Folgendes:

Alejandro und Arno, die nebeneinandersitzen, tauschen ihre Namensschilder aus und lachen. Herr Heemeyer sagt, dass das nicht witzig sei und sagt, sie sollten das lassen. Dann sollen sie über das erste Thema des Unterrichts sprechen (Deckblatt-Titel; erstes Thema des Unterrichts: „Ich und Du – Gottes Kinder“): Was beiße denn das?

Der Tausch des Namensschilds – der Ethnograph weiß schon, wer wer ist, der Lehrer lernt die Namen noch – sabotiert in gewisser Weise das Namenlernen des Lehrers. Beide Schüler, Alejandro und Arno, lachen, offenbar macht ihnen diese Praktik des Namensschildertauschens Spaß, es ist ein Streich, den Herr Heemeyer als „nicht witzig“ markiert; das sollten sie lassen. Sie sollten sich lieber am Gespräch über den Unterricht beteiligen, an dem aber zumindest Alejandro gar nicht sehr viel länger teilnehmen wird. Hier wird die Differenz der (nicht) höflichen bzw. ernst gemeinten Kommunikation mit der Lehrkraft produziert. Durch den Streich stellen die beiden Schüler die höfliche bzw. ernst gemeinte und verlässliche Kommunikation mit der Lehrkraft infrage, was vom Lehrer als illegitim zurückgewiesen wird mit dem Hinweis auf eine Aufgabenstellung, die für Alejandro hier, obwohl er den Unterricht in Zukunft nicht mehr besuchen wird, relevant gemacht wird. Alejandro wird durch die Reflexion des Ethnographen bzw. Autors dieser Arbeit dabei (auch) durch eigene Bekundung und die Zustimmung seiner Eltern als zukünftig nicht am Unterricht Teilnehmender zu jemandem, der quasi in einem besonderen Schwebezustand bzgl. der pädagogischen Ordnung steht: Er wird den Unterricht in Zukunft verlassen. Trotzdem wird die Aufgabe für ihn wichtig gemacht, sodass er bzgl. (un-)erwünschten Verhaltens trotzdem denselben Regeln/Normen unterliegt, wie seine Mitschüler:innen. Der Streich mit dem Namensschild stellt zudem die Notwendigkeit der Möglichkeit der eindeutigen namentlichen Ansprache Alejandros und Arnos infrage; die beiden Schüler positionieren sich als solche, die nicht mehr so einfach von der Lehrkraft an der konventionellen Kommunikation beteiligt werden können und markieren durch das Lachen eine Regelverletzung sowie die damit einhergehende entstehende Schwierigkeit für den Lehrer, sie anzusprechen. Dieser spricht die beiden Schüler aber als solche an, die das lassen sollen, d.h. er macht sie zu solchen, die bestimmte Konventionen des Unterrichts einzuhalten haben. Da Arno im Unterricht bleiben wird, gelten sie für ihn sowieso weiterhin. Auch wenn Alejandro nur diese Stunde dabei ist, wird die geltende unterrichtliche Ordnung als weiterhin geltend für ihn hervorgebracht. Selbst wenn Alejandro bald nicht mehr an diesem Unterricht teilnehmen wird und man daher vermuten könnte, dass nicht alle Regeln der pädagogischen Ordnung für Alejandro gelten und unerwünschtes

Verhalten schwieriger zu sanktionieren wird, zeigt sich, dass unerwünschtes Verhalten weiterhin als solches markiert wird: Die Ausnahmeregelung (für Religion) kann erst in Zukunft in Kraft treten; Alejandro wird hier als abweichend von den Regeln markiert und positioniert als solcher, der sich trotzdem an die geltenden Regeln zu halten habe. In diesem Beispiel wurde der Namensschilder-Tausch, durch den potentiell Unklarheit in der namentlichen Ansprache produziert werden kann, als nicht witziger Spaß, als illegitim markiert und die Schüler aufgefordert, sich am Unterricht zu beteiligen. Es zeigt sich, wie die Lehrkraft das Tun der Schüler als eine Praktik unerwünschten Verhaltens markiert, in der Alejandro (und Arno) die Regeln der Kommunikation durch den Namensschilder-Tausch infrage stellen und die Möglichkeit, eindeutig als Bestimmte ansprechbar zu sein, erschweren. Herr Heemeyer setzt die unterrichtliche Ordnung als geltend in Kraft, auch für Alejandro. Alejandro wird positioniert als jemand, der (zumindest) die Unterrichtskommunikation nicht sabotieren darf und sich am Unterrichtsgespräch beteiligen soll.

Die beobachtete Stunde ist eine Doppelstunde. Kurz nach dem zuvor beschriebenen Geschehen und dem Austausch über die ersten Themen des Unterrichts gehen Herr Heemeyer und die Schüler:innen zum ‚AG-Basar‘, eine parallel zum Unterricht in dieser ersten Woche stattfindenden Veranstaltung, auf der sich die Schüler:innen über zu wählende AG’s informieren sollen. Als sie wieder in der Klasse sind und die Schüler:innen an ihren Deckblättern für die Religionsmappe malen, geschieht Folgendes:

Zurück in der Klasse rangeln Alejandro und Arno an ihrem Tisch um ein Blatt Papier. Alejandro habe etwas gemalt, so Arno. Herr Heemeyer geht hin, nimmt das Papier weg und fragt, was das sein sollte. Alejandro sagt, er wisse es nicht. Er wolle nur etwas... und was es ist oder was er wolle – vielleicht malen? – verstehe ich nicht. Ich glaube, er möchte verhindern, dass rauskommt, was er da gemacht hat, obwohl es zu spät zu sein scheint. Herr Heemeyer legt das Blatt aufs Pult und schreibt etwas rechts oben auf das Blatt. Ist es Alejandro’s Name? Während Romina und Tina, die direkt am Tisch am Pult sitzen, an ihrem Blatt malen, schauen sie auf das Blatt auf dem Pult. Dann grinsen sie sich an und malen weiter.

Alejandro wird in dieser Situation – wiederholt – anhand einer durch ihn ausgeführten und als unerwünschtes Verhaltens markierten Praktik als ein Schüler positioniert, der illegitimer Weise erneut die pädagogische Ordnung herausfordert. Das Rangeln um ein Blatt Papier kann aufgrund Arnos Hinweis, Alejandro habe etwas gemalt, nur bedeuten, dass Alejandro etwas gemalt haben muss, was nicht Unterrichtsgegenstand ist oder war bzw. als unangemessen und durch Arno ggf. skandalisierend zu erwähnen ist. Er kann demnach keine Blume oder ein Auto gemalt haben, es muss sich um etwas ggf. Skandalisierbares handeln, das potentiell durch z.B. eine Lehrkraft als unerwünschtes Verhalten markiert werden kann und den sich in Kraft befindlichen Regeln entgegensteht. Durch das Wegnehmen des Papiers macht die Lehrkraft die Regelmissachtung jedoch erst zu einer solchen und auch zu einer, die bedeutend ist. Die Idee, dass es sich bei dem Gemalten um etwas handeln muss,

das im Unterricht nicht angemessen zu malen oder zu thematisieren ist, wird verstärkt. Dass Herr Heemeyer ihm das Papier wegnimmt, skandalisiert das Bild zunehmend und tabuisiert es. Das Gemalte muss so unangemessen sein, dass es sich nicht weiter im Umlauf befinden darf, während durch das Wegnehmen der Skandal als solcher erst hervorgebracht wird. Die Frage, was das sein solle, kann nur bedeuten, dass Herr Heemeyer eine Erklärung auf etwas möchte, das er schon weiß bzw. dass er nicht wirklich an einer Erklärung des Bildes interessiert ist. Die Frage ist obsolet, da schon deutlich wurde, dass es sich um etwas Unangemessenes handele, was entweder für den Ethnographen nur unverständlich ist oder es so unsagbar ist, dass der Schüler es nicht sagen kann. Gerade die Nichtaussprechbarkeit und seine Tabuisierung machen die Zeichnung machtvoll einsetzbar für die Lehrkraft. Sie fordert quasi eine Bestätigung ein, dass das etwas Unangemessenes ist. Dieser Moment wird zu einer Art erzwungenem Schuldeingeständnis vonseiten des Schülers, gerade weil er es nicht ausspricht (da er das ggf. auch nicht darf), aber zu einer Äußerung aufgefordert wurde. Die Lehrkraft produziert eine enge Positionierung des Schülers, zu der dieser sich nicht in ein anderes Verhältnis setzen kann; er kann nicht mehr erwünscht reagieren. Alejandro vom Ethnographen so wahrgenommene gespielte Unwissenheit zeigt eine Distanzierung von dem Bild. Das Beweismaterial wird konfisziert. Dass Herr Heemeyer das Papier beschriftet, zeigt, dass es – wie eine Art Beweismaterial – kategorisiert wird, er macht die Zeichnung durch das Wegnehmen zu etwas Unpassendem, weswegen ggf. eine Sanktion zu erwarten ist. Romina und Tina können das Blatt von ihrem Platz aus sehen. Das Papier scheint also nicht so skandalös zu sein, dass Herr Heemeyer es vor den anderen versteckt. Die belustigte Reaktion der nahe am Pult sitzenden Schülerinnen verstärkt die Markierung des unangemessenen Verhaltens. Ihr Grinsen markiert eine Art unerlaubtes Schauen auf das Papier oder die Rezeption eines unerlaubten Streichs bzw. einer unerlaubten Zeichnung. Insgesamt verstärken sowohl Herr Heemeyer als auch Romina und Tina in diesen Praktiken die Bedeutung des unerwünschten Verhaltens. Das Malen von etwas als unangemessen Markiertes wird durch das Konfisizieren des Papiers tabuisiert. Die Unangemessenheit wird nicht genauer vor der Klassenöffentlichkeit expliziert, sondern im Tabubereich gehalten. Gerade die Tabuisierung bzw. das nicht Offenlegen produziert erst diesen machtvollen Moment, in dem der Schüler öffentlich als sich unangemessen verhaltender Schüler markiert wird. Alejandro wird somit als Tabu brechender Schüler positioniert; die pädagogische Ordnung, in der so etwas nicht erlaubt ist, wird durch die Konfisizierung des Beweismaterials und die nicht ausgesprochene Drohung einer Strafe wiederhergestellt.

Nach der Stunde spricht Herr Heemeyer lachend und feixend mit den zwei heute anwesenden Ethnographen über das Bild, das Alejandro gemalt hat. Er zeigt es ihnen nicht und sie fragen nicht danach. Aber es wird klar, dass es sich um die Darstellung eines primären menschlichen (männlichen) Geschlechtsorgans handelt, die er als Zeichnung immer wieder irgendwo vorfinden würde. In der nachträglichen Interaktion mit den Ethnographen zeigt Herr Heemeyer sich als jemand, der sich ggf. über den Schüler Alejandro lustig macht, sein Verhalten gleichzeitig als

inakzeptabel darstellt. Die kurze Unterredung mit den Ethnographen produziert und markiert die Beobachtung der Lehrkraft, dass primäre menschliche (männliche) Geschlechtsorgane als Darstellungen in Schüler:innenzeichnungen als Illustration immer wieder Konjunktur hätten, als eine ‚normale‘, aber tabuisierungswürdige Praktik. Diese erscheint jedoch im Kontext hier erfolgender Normalisierung alles andere als tabuisierungsnotwendig oder skandalös. Sein Feixen hat in der Rezeption demnach einen widersprüchlichen Effekt: Einerseits hat Herr Heemeyer in der Situation selbst auf die Illegitimität der Praktik hingewiesen, andererseits lacht er in Abwesenheit des Schülers später darüber und normalisiert die zunächst kritisierte Praktik in der Interaktion mit den Ethnographen; durch ihre Zurückhaltung werden die Ethnographen als Subjekte männlicher Komplizenschaft positionierbar (vgl. Connell 2005). Anders gesagt wird die Bedeutung des unerwünschten Verhaltens skandalisierend und tabuisierend hervorgebracht, im Nachhinein aber deutlich vermindert. Dieser Widerspruch wird als solcher offen und von Seiten der Lehrkraft unkommentiert hergestellt. Es zeigt sich eine diskursive Praktik, die auf latente Bigotterie verweist, welche sich vor dem Hintergrund des hier erteilten Faches als besonders anschlussfähig an aktuelle kritische Diskurse zeigt. Alejandro wird demnach vom Religionslehrer machtvoll zu einem sich unerwünscht verhaltenden und ein Tabu brechenden Schüler gemacht, der eine hier bigott bearbeitete Malpraktik ausführte. Die Differenz des unerwünschten, des Tabu brechenden Verhaltens gegenüber anderen erwünschten – aber hier nicht markierten – Verhaltens ist funktional für eine Positionierung als sich außerhalb der legitimen pädagogischen Ordnung verhaltender Schüler, der sanktioniert werden muss bzw. dessen Beweismaterial konfisziert wird. Eine Sanktion lässt noch auf sich warten.

In einer Geschichtsstunde, die sich am vierten Schultag vollzieht, sollen die Schüler:innen sich in einen Stuhlkreis setzen und die Lehrkraft spielt ein ‚Kennenlernspiel‘ mit ihnen.

Als alle sitzen – Frau Caspari muss nur bei wenigen noch korrigieren: „Rutscht noch einmal etwas zurück“ – wolle sie eine Vorstellungsrunde machen, da sie die Namen schnell lernen wolle: Man solle den Namen sagen, etwas, das man mag und was man nicht möge.

Die Funktion dieser Praktik – so bringt es die Lehrkraft hervor – sei das schnelle Erlernen der Namen der Schüler:innen. Die Namen werden hier somit zu etwas Wichtigem und Zentralem in der Positionierung hervorgebracht, aufgrund derer zuallererst Subjekte als bestimmte hergestellt werden können, da sie von anderen zunächst anhand des Namens, sodann auch anhand des ihnen zugeschriebenen Wissens über ihre Vorlieben unterschieden werden können. Die Vorstellungsrunde beginnt und die Schüler:innen sagen ihren Namen und etwas, was sie mögen und was sie nicht mögen:

Da alles recht reibungslos und schnell ohne Nachfragen von Frau Caspari durchgezogen wird, erscheint mir diese Aktivität funktional für das Namen Lernen. Das, was sie gern

mögen, hilft ggf. beim Erinnern des Namens. Vor allem werden viele Differenzen aufgezählt (was man gern mag), die etwas mit legitimen und sozial erwünschten Freizeitinteressen zu tun haben: vor allem diverse sportliche Aktivitäten oder musizieren und vereinzelt lesen. In Bezug auf das, was die Schüler:innen nicht mögen, werden vielfach ebenso sozial erwünschte Verhaltensweisen o.Ä. hervorgebracht. Viele Schüler:innen sagen, dass sie es nicht mögen, wenn es in der Klasse zu laut werde oder sie bei den Hausaufgaben gestört würden, wenn man sich streite und wenn es Konflikte gäbe.

Insgesamt bringen die meisten Schüler:innen sich selbst und somit die Klasse als Ganzes als eine hervor, die vor allem sportliche oder geistige Aktivitäten favorisiert und zu viel Lautstärke und ‚Störungen‘ bei solchen Aktivitäten kritisch sieht. Eine Ausnahme stellt Alejandros Antwort da, die der Ethnograph notierte:

Alejandro sagt, er mag zocken, und was er nicht mag, sei nicht zu zocken.

Alejandros Aufrufen des Computerspiele Spielens in entsprechendem Jargon als gemochte Tätigkeit und das Nicht-Zocken als nicht gemochte Tätigkeit reduziert sein Interesse auf eine außerschulische Tätigkeit in quasi bedeutend lässiger, umgangssprachlicher Weise und stellt einen Kontrast zu den Aussagen der anderen Schüler:innen dar. Seine Nennung wird nicht von der Lehrkraft kommentiert, steht aber in bedeutender Differenz zu den am meisten genannten Tätigkeiten, die sich um Sport, Musik, Literatur, sprich schulisch erwünschtes Verhalten drehen (wie Hausaufgaben machen, nicht streiten...). Alejandro positioniert sich ohne Widerspruch durch andere als in erster Linie sich nicht an schulisch erwünschten Verhaltensweisen orientierender Schüler, schon eher als an außerschulischen – privaten – Interessen orientierter Schüler. Alejandro bringt sich als jemand hervor, der sich in gewissem Maße von schulischen Anforderungen distanzieren könnte. Die Lehrkraft kommentiert diese Aussage nicht weiter. Nach Abschluss der Runde scheint diese Aktivität zum Namen Lernen zu genügen:

Frau Caspari sagt dann, sie seien eine sehr sportliche Klasse. Das fände sie toll. Mehr sagt sie dazu nicht.

Auffällig ist, dass die hervorgebrachte sportliche Aktivität der Schüler:innen als „toll“ hervorgebracht wird und weiterhin nichts kommentiert wird. Zentral bleibt für den Ethnographen somit die Funktion der Zuordnung von einzelnen Schüler:innen zu Namen sowie eine erste Möglichkeit – in diesem Fall – die Schüler:innen als (meistens) aktive, sportliche Klasse hervorzubringen.

Am fünften Schultag, und somit in den am letzten Tag in diesem Kapitel diskutierten Beobachtungen, vollzieht sich Folgendes. Die Klassenlehrerin Frau Wagner markiert Alejandros vergangenes und gegenwärtiges Tun an diesem Tag als unerwünscht. Kolleg:innen hätten ihr von seinem Tun berichtet. Diese Interaktion vollzieht sich in einer Doppelstunde, in der Frau Wagner mit den Schüler:innen die Anforderungen ans Arbeits- und Sozialverhalten bespricht, unterbrochen durch eine Feuerübung. Während der Besprechung der Kopfnoten für das Arbeits- und

Sozialverhalten (siehe Kapitel 5.3) ruft sie Alejandro's Tun wiederholt als Beispiel für unerwünschtes Verhalten auf:

Dann sagt Frau Wagner, dass Alejandro's Name in den letzten Tagen schon ein paar Mal erwähnt worden sei, d.h. von den anderen Kolleg:innen. Er solle bitte auch leise und ruhig sein, aber dazu kämen sie später noch.

Alejandro wird klassenöffentlich als different zu den anderen Schüler:innen angesprochen: Dass Alejandro's Name von den Kolleg:innen oft erwähnt worden sei, ruft Alejandro zunächst als einen von den anderen differenten Schüler auf, der besonders wird. Bzgl. dieser Hervorhebung erscheint zunächst noch unklar, wieso sie vollzogen wird, aber da auf diese sofort eine Disziplinierung, leise und ruhig, d.h. nicht laut, zu sein, folgt, erscheint es als wenig positive Ansprache. Was genau er gemacht habe, bleibt zunächst offen und eine weitere Bearbeitung wird für später in Aussicht gestellt. Alejandro wird als jemand positioniert, der schon durch mehrere als abweichend hergestellte Erinnerungen besonders in Erscheinung getreten sei. Es kann als wahrscheinlich gelten, dass er durch (un-)erwünschtes Verhalten in den Fokus der Lehrkräfte geraten ist. Alejandro wird folglich als jemand hervorgebracht, der unter Beobachtung mehrerer Lehrkräfte steht bzw. stand und als – anders als die anderen – jemand hervorgebracht, der bereits mehrfach auch anderen Kolleg:innen aufgefallen sei, gerade nicht leise/ruhig sei, sodass er als ein sich unerwünscht verhaltender Schüler (in Vergangenheit und Gegenwart) positioniert wird. Die Erwähnung seines Namens durch andere Kolleg:innen eröffnet zudem einen doppelten Blick in die Vergangenheit: Alejandro muss zum einen aufgefallen sein, zum anderen müssen die Kolleg:innen danach mit Frau Wagner darüber gesprochen haben. Es bleibt bei diesem vagen Aufruf vergangener Ereignisse. Für den Moment wird Alejandro als jemand angesprochen, der gerade nicht leise/ruhig sei, sodass er als ein sich unerwünscht Verhaltender in Vergangenheit und Gegenwart positioniert wird. Für die Zukunft wird zudem erwartet, dass er sich leise und ruhig verhalte. Die Funktion der hervorgebrachten Differenz „auch ruhig und leise“ sein zu sollen und der Verweis, dass er gewissermaßen bereits unter Beobachtung steht, fokussiert die Aufmerksamkeit der Klassenöffentlichkeit in besonderer Weise auf Alejandro und grenzt ihn auch insofern von den anderen ab, als er als von ihnen abweichend produziert wird. Er wird somit zu jemandem gemacht, der schon – legitimerweise – unter Beobachtung steht, nun aber zukünftig das erwünschte Verhalten zu erfüllen habe. Zudem wird er als Negativ-Beispiel für andere positioniert und als jemand, der sich ggf. noch auf etwas gefasst machen müsse. Eine genauere Erzählung der begonnenen Geschichte wird in Aussicht gestellt.

Es folgt eine Feuerübung, die Schüler:innen und Lehrkraft in der Klasse intern simulieren. Am Ende müssen sie auf den Schulhof gehen und kommen danach wieder zurück. An die Rekonstruktion der sich anschließenden Vorstellung der Kopfnote anknüpfend (siehe Kapitel 5.3) werden die zentralsten Aspekte noch einmal zusammengefasst: Entlang der durch die Schüler:innen vorgelesenen und von Frau Wagner kommentierten Regeln für das Arbeits- und Sozialverhalten wird eine

scheinbar transparente und unangreifbare pädagogische Verhaltensordnung etabliert. Das Vorlesen und Kommentieren der Absätze verfestigen diese Ordnung, deren Einhaltung mit Kopfnoten von A bis C honoriert und deren Missachtung mit D oder E sanktioniert werde. Das Sprechen über das Arbeits- und Sozialverhalten bzw. die Kopfnoten produziert eine Ordnung, nach der man bestimmte Verhaltensweisen an den Tag legen muss, um als reguläre:r und akzeptable:r Schüler:in zu gelten. Zudem wird eine Grenze bei C zu D/E gezogen. Das mit D/E sanktionierte Verhalten ist explizit unerwünscht. Ein solches Verhalten wird als den Unterricht beeinträchtigend bzw. ‚einschränkend‘ beschrieben. Grundsätzlich wird allen Schüler:innen zugetraut und zudem von ihnen erwartet, dass sie die Anforderungen eines C’s erreichen könnten. In diesem Zusammenhang wird ein Kontinuum von erwünschtem und nicht erwünschtem Verhalten eröffnet. In der hervorgebrachten Ordnung wird C somit als Grenze zu D/E für den akzeptablen und einschränkungsfreien Ablauf des Unterrichts gemacht. Die Schüler:innen werden zu potenziell sich passend oder unpassend verhaltenden Subjekten positionierbar.

Dann wird Alejandro noch einmal direkt angesprochen. Er sei ja in den letzten Tagen aufgefallen bei den anderen Lehrkräften, das sei nicht schlimm, müsse aber besser werden. Ich finde, dass hier der Zusammenhang zwischen Alejandro und einem ggf. D oder E hier unweigerlich – fast warnend – hergestellt wird.

Anhand der Kopfnoten wird markiert, was erwünschtes und unerwünschtes Verhalten ist bzw. was von den Schüler:innen eingefordert wird und was sie zu unterlassen hätten. Wie zuvor angekündigt wird Alejandro direkt mit Namen angesprochen, die Erinnerungen an ihn werden wieder aufgegriffen. Im Zuge der Erinnerung des unerwünschten Verhaltens Alejandros wird dieser als unter Beobachtung stehender Schüler aufgrund von der Abweichung von der hervorgebrachten Kopfnotenskala hervorgebracht. Allerdings wird die Kritik nicht mit Inhalt gefüllt. Dass Alejandro in der letzten Zeit aufgefallen sei, sei nicht so schlimm, müsse in Zukunft aber besser werden, womit eine Relativierung bzw. Abschwächung seiner Abweichung in Aussicht gestellt wird, insofern in Zukunft ein anderes Verhalten an den Tag gelegt werde. Der Blick wird von der Vergangenheit in die Zukunft verschoben, sodass das vergangene Unangemessene vor dem Hintergrund der Antizipation einer besseren Zukunft nur als ‚nicht schlimm‘ gelten kann, insofern in der Zukunft eine Besserung eintritt. Das unerwünschte Verhalten kann als abweichendes Verhalten von der Norm A bis C verstanden werden. Eine mögliche Sanktion, z.B. ein E oder D als Kopfnote zu vergeben, wird in Aussicht gestellt. Das bisher schon unerwünschte Verhalten wird zu einem, dass, wenn es nur anfänglich passiere, nicht so schlimm sei, aber später, bei Wiederholung, illegitim werde. Alejandro wird demzufolge zu einem Schüler gemacht, der noch Entwicklungsspielraum habe und diesen nutzen muss. Die Rehabilitierung Alejandros wird somit an eine Einhaltung der aufgetragenen Pflicht durch die vorgelesenen Regeln geknüpft. Im Vollzug der Be-

sprechung des Arbeits- und Sozialverhaltens erscheint diese Ansprache als Verpflichtung Alejandros und der Klassenöffentlichkeit, sich in Zukunft an die Regeln zu halten.

Josephine liest E vor. Sie machen dann weiter mit dem Sozialverhalten. Daniel und Kolja möchten wissen, was ‚integrieren‘ bedeute. Georg erklärt, dass man helfen solle und dass das bedeute, dass man z.B. neuen Kindern alles zeige und helfe, dass man sich einlebe. Auch hier ist C das Mindestniveau, das von allen erwartet wird. Wenn das nicht passe, würde man ggf. E oder D geben müssen. Frau Wagner spricht wieder Alejandro an. Frau Peter und Herr Heemeyer hätten sie angesprochen und gesagt, dass sein Verhalten nicht in Ordnung gewesen sei. Das seien zwei bis drei Verhaltensweisen gewesen, die sie nicht gut gefunden hätten, das sei nun nicht schön, nun aber auch nicht so schlimm, da er sich ja wie die anderen erst einleben würde.

Wiederholt wird Alejandro angesprochen und als sich unerwünscht Verhaltender positioniert. Der Anschluss an die zuvor hervorgebrachte Geschichte seines unerwünschten Verhaltens vollzieht sich schrittweise: Zwei Lehrkräfte werden hier nun namentlich legitimierend als Zeug:innen angeführt, die in der Vergangenheit von mehreren vergangenen unerwünschten Verhaltensweisen berichtet hätten, sodass hier die Differenz wiederholter unerwünschter Verhaltensweisen im Vergleich zu den anderen Schüler:innen, deren Verhalten nicht bewertet wird, zum Tragen kommt. Dieses wird aber wiederum, obwohl es nicht schön sei, zwar als unerwünscht, aber erneut relativierend hervorgebracht. Hier wird das noch als sich im Prozess befindliche Einleben in der neuen Klasse als Begründung für das Noch-Nicht-Greifen von Sanktionen gemäß der Kopfnoten-Regelung herangezogen. Alejandro wird positioniert als zu nötiger Entwicklung Fähiger sowie als jemand, der zu ‚Anfang‘ der Klasse noch von der Norm abweichen dürfe, aber das Verhalten, das unter C zusammengefasst ist, in Zukunft wieder einhalten müsse. Demnach wird eine Ordnung aufgerufen, nach der es akzeptiert ist, manchmal oder zumindest am ‚Anfang‘ von der Norm „C“ abzuweichen, dies sich in Zukunft aber nicht wiederholen darf. Zudem vollzieht sich eine In-Verhältnis-Setzung zu anderen Schüler:innen, die sich wie Alejandro noch einlebten, aber offenbar noch nicht so aufgefallen sind wie er. Es wird ein Anschluss produziert, vor dessen Hintergrund Alejandro zu jemandem positioniert wird, der sich an den anderen ein Beispiel nehmen könnte.

Frau Wagner fragt ihn, ob er sich vorstellen könne, was das gewesen sei, was nicht gut gewesen sei. Er sagt nichts. Sie fragt, ob es ihm nun peinlich sei und er deswegen nichts mehr sage. Er sagt nichts. Frau Wagner entgegnet, man habe ja in den Regeln für Sozial- und Arbeitsverhalten gelesen, dass das Schuleigentum und das von anderen pfleglich zu behandeln sei. Alejandro antwortet, er habe nicht auf dem Plakat von Frau Peter herumgeschmiert, das sei Philipp gewesen. Er klingt sehr laut und erbst. Frau Wagner sagt dann, dass egal sei, wer es schließlich gewesen sei. Es gelte, dass sicherlich kein Sitznachbar möchte, dass jemand anderes in seinen Sachen herumkritzele. Die goldene Regel sei: „Was

du nicht willst, das man dir antu', das füge auch keinem anderen zu!'. Frau Wagner sagt, dass, wenn sie immer wieder sowas von den anderen Lehrkräften höre, es E oder D werden könne. Jetzt sei aber erst einmal Schwamm drüber, aber in Zukunft dürfe das nicht mehr sein. Dann sollen E und D vorgelesen werden.

Die Lehrkraft fordert Alejandro auf zu sagen, was er falsch gemacht habe bzw. fragt, ob er sich vorstellen könne, was das gewesen sei. Er wird also als jemand angesprochen, der ein Schuldeingeständnis abzulegen habe und zudem selbst explizieren solle, womit er sich schuldig gemacht habe. Die Lehrkraft hat ihn zudem bereits machtvoll als Schuldigen positioniert und zeigt sich als Wissende über sein unerwünschtes Verhalten. Alejandro wird aufgefordert, die hervorgebrachte Geschichte selbst mit Inhalt zu füllen; wie er sie füllen könnte, wird reguliert: Er kann sie nur so füllen, dass deutlich wird, was er nicht hätte tun dürfen. Alejandro sagt nichts und bestätigt diese Positionierung als Schuldiger nicht, positioniert sich aber auch nicht anders. Der Spielraum dafür scheint nicht gegeben. In der Situation kann er sich der Anklage nicht entziehen, kann aber durch sein Schweigen gewissermaßen eine explizite und genauere Bestätigung seiner Schuld zumindest aufschieben. Die durch die Lehrkraft produzierte Vorstellung, dass Alejandro das nun peinlich sei, verhärtet seine Position als Schuldiger. Somit wird ein Erklärungsangebot für ihn in Stellung gebracht, warum er nicht antworte. Das bisherige Verhalten sowie die momentane Situation verschärfend wird unangenehm zugespitzt, seine Schuld wiegt noch schwerer. Diese Ansprache lässt sich so lesen, dass ihm durch die Lehrerin eine Bewertung seines Verhaltens angeboten wird, die er wiederholen muss. Ob nur die aktuelle Situation in diesem Vorschlag peinlich ist oder ob das auch für das Verhalten in der Vergangenheit gilt, ist unklar. Das Schweigen muss als Eingeständnis der an ihn herangetragenen Schuld gelten. Sein Schweigen wird damit ohne sein Zutun als stilles Schuldeingeständnis ratifiziert. Als er nicht antwortet, legitimiert die Lehrkraft über die Regeln zum Arbeits- und Sozialverhalten, dass die Materialien von Schule und anderen pfleglich zu behandeln seien. Dieser Verweis auf institutionelle Regeln positioniert Alejandro zudem als Verantwortlichen für etwas Bestimmtes, das nicht expliziert wird, aber ein bestimmter Tatbestand wird andeutend hervorgebracht. Folglich spezifiziert die Lehrkraft implizit die unerwünschte Tat bzw. deutet sie auf die vorgelesenen Regeln Bezug nehmend an, was den Spielraum, sich (nicht) zu äußern, verengt. Alejandro wird positioniert als jemand, der das möglicherweise getan habe. Der Tatbestand scheint klarer, aber noch nicht spezifisch benannt zu werden. Auch wird ihm eine Positionierung – das Genannte getan zu haben – angeboten. Alejandro nimmt diese Adressierung als auf ihn gerichtet ‚an‘ und zeigt sich als so angesprochen, dass er es getan haben solle. Es besteht nun der Spielraum, die benannte Tat zuzugeben oder zurückzuweisen, was er sodann empört tut, sich selbst als diesbezüglich unschuldig positionierend und einen anderen potentiellen Schuldigen benennend: Offenbar ist dieser Tatbestand aus Alejandro's Sicht nicht zutreffend. Alejandro sagt, er habe nicht auf dem Plakat von Frau Peters herumgeschmiert, das sei Phillip gewesen. Er positioniert sich als jemand, der die

unklar formulierte Schuldzuweisung bzw. den Tatbestand zurückweist; er sei nicht verantwortlich. Zugleich nennt er eine der bisher nicht explizit verhandelten unangemessenen Verhaltensweisen. Alejandro selbst nennt demzufolge einen bestimmten Tatbestand, verschiebt seine Schuldigkeit jedoch auf einen Mitschüler. Seine Empörung zeigt sich dem Ethnographen, der sein Sprechen als empört und erbost wahrnimmt. Zudem füllt Alejandro die Unklarheit in dem ‚Angebot‘ der Lehrkraft mit Klarheit, er macht das Kritzeln auf Frau Peters Material zum Thema, nicht etwa die von Herrn Heemeyer als unangemessen markierte Zeichnung. Galt die Hervorbringung der Geschichte der Subjektivierung Alejandros für Frau Wagner bisher als Legitimation für dessen Disziplinierung und jene der Klasse, wird sie nun von Alejandro etwas umgeschrieben bzw. anders nutzbar, sodass dieser sich in ein anderes Verhältnis zur angebotenen Geschichte über seine Vergangenheit setzen und den Fokus auf jemand anderen legen kann. Frau Wagner deindividualisiert die Situation allerdings, indem sie ein Desinteresse an den wahren Schuldigen kundtut, und markiert die Verantwortlichkeitssuche an dieser Stelle paradoxerweise – eben noch wurde Alejandro immer wieder als Verantwortlicher angesprochen – als illegitim und dass es – egal wer es tue – illegitim sei, die Regel nicht einzuhalten. Es zeigt sich somit, dass Frau Wagner jederzeit machtvoll die Regeln der laufenden Diskussion ändern bzw. bestimmen kann. Der Verweis auf die goldene Regel „Was du nicht willst, dass man dir antue, das füge auch keinem anderen zu!“ verschärft die Illegitimität des Tuns, aber sie verstärkt auch das Verbot für alle, d.h. die ganze Klasse. Egal, wer was getan habe oder tue, nun sei alles vergessen, von nun an müssten aber die Regeln eingehalten werden. Somit werden nicht nur Alejandro, sondern alle Schüler:innen dazu verpflichtet, sich an die Regeln zu halten, denn Frau Wagner deindividualisiert die Situation und macht klar, dass es egal sei, um wen es gehe. Sie schreibt den individuellen Einzelfall (Alejandro) zu einem Fall für alle um: Das dürfe so nicht wieder passieren. E und D werden als Sanktion in Aussicht gestellt, falls sich etwas Ähnliches wieder ereignen sollte. Nun sei alles vergessen, aber in Zukunft würden diese Regeln gelten. Die Situation wird somit zu einer funktionalen Demonstration der Bearbeitung unerwünschten Verhaltens für alle, wodurch die Legitimation des Kopfnotensystems als objektives Strafsystem aktualisiert und gefestigt wird. Das Verhaltenskonto aller Schüler:innen wird nun auf 0 gesetzt, es sei alles vergessen, nur in der Zukunft müsse man sich daran halten. Alle Schüler:innen werden positioniert als fähig und verpflichtet, die Regeln einzuhalten.

Eine wichtige Erkenntnis an dieser Stelle ist, dass das Erinnern von Alejandros unerwünschtem Verhalten ein selektiver Prozess, ein Differenzierungsprozess ist. In Anschluss an Esposito (2002) wurde herausgearbeitet, dass das Erinnern keine einfache Reproduktion der vermeintlichen Wirklichkeit sein könne und es dabei stattdessen um „eine Form der Selbstbeobachtung in der Gegenwart“ (S. 12) gehen muss. Anders formuliert zeigt sich das Erinnern auch als ein Reinterpretieren, Rekontextualisieren oder eben eine In-Verhältnis-Setzung in der Gegenwart. Wie deutlich wird, entsteht die „Wissensfiktion“ (Proske 2009, S. 807), was eigentlich passiert sei, als kollektive Reinterpretation der Vergangenheit in der Gegenwart,

ohne dass das dem vermeintlichen wirklichen Geschehen entsprechen muss. So zeigt sich die diskursive Praktik des Erinnerns als ein wieder neu ins Verhältnis Setzen und Rekontextualisieren von Vergangenen in der Gegenwart. Dies zeigt sich vor allem daran, dass das unerwünschte Verhalten solange unausgesprochen bleibt, bis Alejandro dieses mit Inhalt füllt. Alternativ zur Kritzelei auf dem Plakat bei Frau Peter hätte auch die Kritzelei auf dem Deckblatt der Religionsmappe als entsprechende unerwünschte Handlung erinnert werden können. Hier zeigt sich, wie das Erinnern selbst intersubjektiv und differenzierend funktioniert und kollektiv eine spezifische – selektierte – Bedeutung erlangt.

Nach der Besprechung der Kopfnoten geschieht Folgendes:

Dann möchte Frau Wagner den Sitzplan mit allen besprechen. Die Schüler:innen sollten sich melden und sagen, wie sie die aktuelle Sitzordnung fänden. Klaudyna sagt, sie fühle sich gestört von Alejandro und Arno, die hinter ihr sitzen und zu laut seien. Frau Wagner sagt, dass das ja zu dem passe, was schon gesagt worden sei, „Alejandro“. Man brauche Ruhe zum Arbeiten und daher müssten sie still sein. Wenn es nicht besser werde, dann müssten die Störer „halt“ vors Pult, dann würde sie sie besonders beaufsichtigen. Sie seien nun vorgewarnt und wüssten Bescheid.

Die Mitschülerin Klaudyna bringt Alejandro und Arno über die Differenz, sie in der Vergangenheit gestört zu haben, als ‚Störer‘ hervor. Zugleich bringt sie sich als jemand hervor, die nicht störungsfrei arbeiten könne. Somit wird an zuvor verhandeltes unerwünschtes Verhalten Alejandros angeschlossen. Obwohl auch Arno als sich nicht erwünscht verhaltender Schüler hervorgebracht wurde, rekurriert Frau Wagner auf Alejandros Geschichte der Subjektivierung und bringt ihn – Arno vernachlässigend – als besonderen, sich unerwünscht verhaltenden Schüler hervor. Dabei wird Klaudyna neben den Kolleg:innen zu einer weiteren Zeugin gemacht, welche die vorherige Geschichte legitimiert. Die Regel, ruhig zu sein, wird wiederholt und ihre mögliche zukünftige Nichteinhaltung durch die Androhung einer besonderen Beaufsichtigung vor dem Pult delegitimiert. Dabei werden generell ‚Störer‘, keine spezifischen Schüler:innen mehr angesprochen. Sie werden somit zu einem geänderten und nötigen anderen Verhalten verpflichtet. Dieses Geschehen legitimiert die bisherige Kritik an Alejandro als sich fortwährend nicht erwünscht verhaltender Schüler, die Sanktionen werden angedroht zur Aufrechterhaltung der Ordnung.

Die Sitzordnung wird weiter besprochen.

Phillipp möchte gern neben Alejandro sitzen. Frau Wagner fragt, wieso sie das wollten: „Wieso? Um noch mehr Quatsch zu machen?“ Phillipp sagt, sie würden zusammen gern ein bestimmtes Spiel spielen (regelmäßig?). Frau Wagner sagt, dass ein Spiel keine Begründung sei. Wenn er nun sagen würde, dass Alejandro ihm gut beim Arbeiten helfen könne, wäre das etwas Anderes. Phillipp sagt, dass er das ja so ähnlich meinte, Alejandro solle auch mal was sagen. Dieser bestätigt das mit dem Helfen.

Phillipp äußert seinen Wunsch, Alejandro als Tischpartner zu haben. Frau Wagner stellt diesen Wunsch infrage und antizipiert ein mögliches Ziel der beiden. Sie werden entlang der Differenz ‚Quatsch zu machen‘, das heißt, sich unerwünscht zu verhalten, als solche hervorgebracht, die beide sowohl in der Vergangenheit unerwünschtes Verhalten an den Tag gelegt hätten, dies aber offenbar für die Zukunft fortzusetzen, also planen würden, was durch ein Zusammensitzen wahrscheinlicher werde. Es wird ein potenziertes Aufkommen von Quatsch als möglicher Verlauf der Zukunft hervorgebracht. Durch die Frage, ob man zusammen Quatsch machen wolle, ruft die Lehrkraft indirekt die bisherigen Erinnerungen beider Schüler auf: Alejandro ist aufgefallen. Phillip wurde von Alejandro beschuldigt, Frau Peters Plakat unsachgemäß genutzt zu haben. Damit markiert die Lehrkraft beide Schüler:innen als ‚Quatschmacher‘. Phillip hebt hervor, dass sie gemeinsam ein bestimmtes Spiel – und das vermutlich regelmäßig – spielen würden. Ein Spiel zu spielen, ist kein ‚Quatsch machen‘, bringt jedoch eine Aktivität als zentral hervor, bei der es darum geht, wahrscheinlich eher außerschulisch Relevantes zu praktizieren. Während in dieser Situation – um die unterrichtliche Ordnung als legitim und relevant hervorzubringen – von beiden anzuführen gewesen wäre, dass sie z.B. gern zusammensitzen möchten, da sie gute Freunde seien, was durch den Hinweis, dass sie regelmäßig ein bestimmtes Spiel spielen würden, belegt werden kann, und daher gemeinsam besser arbeiten könnten, ist die Erwähnung des Spiels nicht auf die Erfüllung der unterrichtlich wichtigen Regeln ausgerichtet.

Frau Wagner markiert diese Begründung zudem als illegitim und bietet eine alternative Begründung an, die Phillip nutzen kann. Demnach hilft sie ihm, seine Wünsche an unterrichtliche Funktionen zu binden. Sie macht ihn zu einem Fähigen, dies noch zu lernen, indem sie ihm anbietet, ein legitimes Argument zu finden (sich gegenseitig zu helfen). Infolgedessen vollzieht sich eine Positionierung Phillipps als noch nicht Fähiger, Wünsche so zu äußern, dass sie legitim umsetzbar werden und als jemand, der dieses qua Beispiel noch lernen könne. Phillip markiert seine vergangene Aussage als so intendiert, wie Frau Wagner es vorschlägt und spricht Alejandro als jemanden an, der ihm Unterstützung für den Wunsch zukommen lassen solle. Diese Hilfe aufgreifend positioniert Phillip Alejandro zu einem für den erfolgreichen Ausgang dieser Anfrage Mitverantwortlichen, der diese Verantwortung annimmt und den Nutzen des Helfens bestätigend wiederholt und somit die pädagogische Ordnung als Zielorientierung in den Vordergrund stellt. Alejandro fordert demnach eine geteilte Verantwortung für das Erreichen des gemeinsamen Ziels ein. Er nimmt die vorherige Hilfe für die legitime Begründung und Phillipps Ansprache an und wiederholt die legitime Begründung, dass er Phillip gut helfen könne. Im Verlauf konstruieren Phillip und Alejandro – mit der Hilfe von Frau Wagner – das gemeinsame Spielen bzw. das gemeinsame Tun nun dazu um, sich gegenseitig helfen zu können, sodass sie ihre vermuteten Absichten legitimieren können. So schreiben Phillip und Alejandro im weiteren Verlauf ihre Bitte bzw. deren Begründung entsprechend um und zeigen sich als diesbezüglich Lernfähige,

die sodann durch die Lehrkraft für ihr Lernen honoriert werden. In der neuen Sitzordnung stehen beide aber unter Beobachtung und werden somit als potentiell sich erneut unerwünscht verhaltende Schüler positioniert.

Dann fragt Frau Wagner Hans, ob er sich vorstellen könne, zu tauschen. Er sagt, er würde es wohl probieren, aber es dürfe nicht zu laut werden. Arno wird auch gefragt, ob er einverstanden ist. Dann setzen sie sich um. Hans und Alejandro tauschen die Plätze. Ich habe das Gefühl, dass so einerseits auf die Kritik Klaudynas eingegangen wird (es sei wegen Alejandro zu laut) und dass Frau Wagner Alejandro und Arno gern trennen wollte. Alejandro hat sie nun schon besser im Blick. Sie sagt, dass sie nicht wolle, dass Alejandro und Phillipp störten, sie würden das nun erst einmal für eine Woche testen wollen. Sie sagt, dass Hans sehr nett gewesen sei und ein gutes Sozialverhalten an den Tag lege, da er so kompromissbereit gewesen sei.

Sodann tauschen nach Absprache mit und Zustimmung von Hans Alejandro und Hans die Plätze. Hans kann sich dabei als gönnerhafter Schüler hervorbringen, der den beiden Mitschülern diesen Wunsch zugesteht, bindet diesen jedoch daran, dass es neben Arno nicht laut werden dürfe. Er rekurriert somit zugleich auf eine legitime unterrichtliche Ordnung, in deren Rahmen Ruhe bzw. eine angemessene Lautstärke das Lernen sichern kann. Alejandro sitzt nun neben Phillipp und Hans neben Arno. Damit wird zudem Klaudynas Kritik an der Störung durch Alejandro und Arno entsprochen, auch wenn ihre Kritik nicht als Grund dafür hervorgebracht wird. Der Ethnograph versteht die Situation als eine, in der alle etwas gewinnen können: Klaudyna kann mit mehr Ruhe arbeiten, Frau Wagner kann Arno und Alejandro trennen (auch wenn sie dann Phillipp und Alejandro beobachten muss), Alejandro und Phillipp dürfen zusammensitzen und Hans wird als hilfsbereit und vorbildlich hervorgebracht, während Arnos Beteiligung an der Lösung (durch seine Zustimmung) unter den Tisch fällt. Vor allem Alejandro und Phillipp werden als Schüler hervorgebracht, die nun (weiterhin) unter besonderer Beobachtung stehen – gewissermaßen auf Bewährung sind. Hans wird als ein kompromissbereiter, netter und hilfsbereiter Schüler hervorgebracht, der als Gegenbeispiel zu Alejandro in ein Verhältnis zu den gerade besprochenen un-/erwünschten Verhaltensweisen gesetzt wird. Frau Wagner gewährt damit eine Art Vertrauensvorschuss, den sie aber wieder zurückziehen kann. Dies ist schon angedeutet bzw. angedroht. Sie kann immer noch eine Sanktion einführen oder den Tausch rückgängig machen. Zugleich hat sie Alejandro und Phillipp bereits besser im Blick, da sie nun weiter vorn sitzen. Es scheint sich um eine Win-Win-Situation zu handeln, da alle einverstanden sind. Frau Wagner aber kann jederzeit – während alle Möglichkeiten noch offen sind – die Regeln ändern. Insgesamt wirkt dieses Praktikenbündel, das aus einzelnen diskursiven Praktiken des Erinnerns und Erwartens besteht, wie ein Prozess, der den Angeklagten – Alejandro – auf Bewährung entlässt und wieder in die Klasse – an einem anderen Sitzplatz – eingliedert.

Nun soll der beobachtete Vollzug von Zeitlichkeitsbezügen fokussiert und in seiner Konstruktion rekonstruiert werden, wobei zwei mögliche zeitliche Perspektiven auf das Geschehen deutlich werden: eine linear-chronologische und eine rekursive Perspektive. Es zeigt sich, dass die einer linear-chronologischen Entstehung der Protokolle entsprechenden Zeitbezüge in Schultagen und -stunden einen bestimmten zeitlichen Verlauf strukturieren, anhand dessen die jeweils rekonstruierten Subjektpositionierungen in ein linear-chronologisches, aber auch selektives Verhältnis gesetzt wurden. Die Zeitbezüge, die allerdings im Verlauf der diskursiven Praktiken hervorgebracht werden, machen zudem Weiteres möglich, z.B. nicht nur doppelt in die Vergangenheit zu blicken und von Ereignissen zu berichten, die selbst auf eine noch davorliegende Vergangenheit rekurrieren, sondern auch ihre Bedeutung im gegenwärtigen Entstehen, d.h. im Vollzug des Erinnerns und Erwartens zu rekonstruieren. Das zentrale Moment der Rekonstruktion des Vollzugs ist somit die Gegenwart, denn die Vergangenheit und die Zukunft erhalten jeweils spezifisch ihren Sinn in der Gegenwart.

Zudem ist dieses zeitliche Verhältnis besonders von seinen selektiven – differenzierenden – Möglichkeiten geprägt. Bspw. wird vom Standpunkt der Gegenwart aus in Aussicht gestellt, dass das Vergangene nur durch Zukünftiges sinnvoll zu bewerten sei. Diese hergestellten Bezüge entziehen sich also einer linear-chronologischen Logik. Qua Erinnerung einer bestimmten unangemessenen Praktik – und zwar einer bestimmten, nicht irgendeiner – erfolgt eine gegenwärtige Differenzierung bzw. eine Selektion aus einer Mehrzahl an potentiellen Erinnerungen, welche die Schüler:innen funktional als bestimmte Subjekte positionieren. Gleichmaßen werden sie durch die Erwartungskonstruktion i.S. eines differenzierenden Prozesses, d.h. durch die Antizipation eines bestimmten ausgewählten zukünftigen Verhaltens (neben anderen potentiellen Verhaltensweisen) zu Subjekten positioniert, die in Zukunft vor dem Hintergrund der erfolgten Subjektpositionierungen erneut in ein Verhältnis zu setzen sind. Bei Alejandro zeigt sich dies in den aufgeschichteten Erinnerungen an sein unerwünschtes Verhalten, sodass er im Verlauf z.B. als potentieller zukünftiger ‚Quatschmacher‘ angesprochen wird. Vor diesem Hintergrund kann Frau Wagner ihn entlang der Reproduktion der Kopfnoten als zentrales legitimes verhaltensregulierendes System, zu dem sie Erinnerungen an Alejandros Verhalten und Erwartungen an die Zukunft relationiert, als einen spezifischen Schüler positionieren, der zu einer entsprechenden Entwicklung verpflichtet ist, und ihm qua Positionierung spezifische Spielräume zur Weiterentwicklung anbieten oder potentiell entziehen.

Es zeigt sich, dass im praktischen Vollzug die Vergangenheit und Zukunft in ihren spezifischen situativen Logiken, d.h. nicht entsprechend ihrer linear-chronologischen Sortierung als Protokolle (re-)produziert werden: Alejandro macht das Kritzeln auf Frau Peters Material zum Thema, nicht etwa die von Herrn Heemeyer als unangemessen markierte Zeichnung oder eine andere Praktik, vielleicht, da hier kein so klarerer ‚Tatbestand‘ vorliegt. Alejandros Subjektivation bzw. seine Geschichte wird in ihrer eigenen spezifischen situativen Logik rekursiv hervorgebracht;

ihre Bedeutung wird in einem asymmetrischen machtvollen Verhältnis verhandelt. Solche Prozesse scheinen in einer linear-chronologischen Perspektive aus dem Fokus zu geraten. Die Zukunft wird hier als eine entworfen, in der Alejandro keinen „Quatsch“ mehr machen darf und die vergangenen und zukünftigen Taten werden vor dem Hintergrund der Vergangenheit sodann neu bewertet werden.

Mithilfe der relationalen Perspektive i.S.d. Subjektpositionierung kann fokussiert werden, wie wer als bestimmtes Subjekt in zeitlichen Verhältnissen hervorgebracht, d.h. wie wer zu einem sich passend oder unpassend verhaltenden Subjekt wird. Dabei wird es möglich, schrittweise hervorgebrachte, zeitlich situierte Differenzmarkierungen und sich daraus ergebende Subjektpositionierungen als ein sich im Verlauf von Praktiken entwickelndes Geschehen zu beschreiben. Es lassen sich sukzessive eröffnende und schließende Spielräume für die Subjektivation fokussieren. Anhand der Spielräume gerät hier exemplarisch in den Blick, wie Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken als In-Verhältnis-Setzungen immer wieder vorübergehend etwas anders entstehen und sich im zeitlichen Verlauf verschieben. Vor allem aber wird deutlich, dass die hervorgebrachten Bezüge von Zeitlichkeit im praktischen Vollzug spezifisch nutzbar werden, sich auf bestimmte Weise dazu in ein Verhältnis zu setzen. Subjekte werden so immer wieder etwas anders als Subjekte aktualisiert, wobei Bezug auf ihre Geschichte genommen werden kann, anhand derer sich kontingent die Subjektpositionierung der Gegenwart vollzieht.

Schüler:innen wie z.B. Alejandro oder Phillipp erhalten so z.B. Spielräume, sich umsetzen zu dürfen, insofern entsprechend der richtigen Ordnung die passende Begründung aufgerufen wird, oder das Zurückweisen von Schuld, wenngleich Schuld sodann deindividualisiert wird. Schüler:innen – so konnte gezeigt werden – können immer wieder in ein anderes Verhältnis zu sich selbst und den anderen in der Klasse gesetzt werden, allerdings werden immer wieder Grenzen gezogen und die Spielräume verengen sich oder werden erweitert. Dies geschieht unter bestimmten Bedingungen. Möglichkeiten bzw. Fähigkeiten, sich zu verändern/sich zu entwickeln, werden wieder in Aussicht gestellt, das aber auch innerhalb von Grenzen, die von der jeweiligen hervorgebrachten Ordnung vorgegeben werden.

In diesem Beispiel wird in starker Weise Alejandro immer wieder zu einem zentral Schuldigen gemacht, wenn er nicht sogar vorgeführt wird. Die Differenzen, die hervorgebracht werden, werden funktional gemacht für die Wiederherstellung und Verteidigung der pädagogischen Ordnung (durch Lehrkräfte). Durch Schüler:innen wird diese Ordnung ggf. herausgefordert, indem Differenzen dazu funktional eingesetzt werden (Zocken oder das Kritzeln auf Plakaten und Deckblättern ist keine schulisch erwünschte Tätigkeit). Beweismaterialien und Beweiserinnerungen für unerwünschtes Verhalten werden gesammelt, Tabus und unerwünschtes Verhalten performativ für alle als illegitim in Szene gesetzt, d.h. öffentlich wirksam delegitimiert. Die pädagogische Ordnung wird somit durch institutionalisierte Lobes- oder Sanktionsmöglichkeiten verteidigt (d.h. Kopfnoten).

Die ermöglichten Spielräume, mögliche Positionierungen bzw. mögliche Verhältnisse in Relation zu den anderen Schüler:innen, indem bisher unerwünschtes

Verhalten nicht sanktioniert wird, Alejandro sich umsetzen kann, und die Möglichkeit für Alejandro eröffnet wird, Schuld zurückweisen, werden durch die Lehrkraft abgesteckt: Denn in Zukunft werde unerwünschtes Verhalten noch stärker bestraft. Das Umsetzen ist auch im Interesse der Lehrerin und der Schülerin Klaudyna. Alejandro und Phillip stehen unter besonderer Beobachtung. Schuldzurückweisungen sind zwar möglich, werden aber delegitimiert, weil sie durch die Deindividualisierung (gleiches Recht/Verbot für alle) obsolet gemacht werden. Diese Paradoxie (vorher wurde Alejandro individualisierend angesprochen) fällt kaum ins Gewicht, da die Lehrkraft die Macht hat zu entscheiden, wann (nicht) individualisiert wird.

Es lassen sich relational und kontingent verlaufende bzw. hervorgebrachte Differenzmarkierungen und sich daraus ergebende Subjektpositionierungen als ein sich im Verlauf von Praktiken entwickelndes Geschehen beschreiben. Dabei changieren und wechseln die Positionierungen relativ variabel, die Spielräume für die Subjekte verengen und erweitern sich, je nachdem, welche Ordnungen (pädagogisch/nicht-pädagogisch, z.B. helfen sollen/spielen wollen) aufgerufen bzw. (de)legitimiert werden. Bei der Legitimität der Ordnung ist die machtvolle Stellung der Lehrkraft zentral, da sie jederzeit für eine Flexibilisierung oder Verengung der Ordnung, die in Kraft ist, sorgen kann. Sie kann die Situation jederzeit umdeuten und ihre eigene Position legitimierend repositionieren.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass sich Macht hier als in unterschiedlichen Subjekten asymmetrisch und intersubjektiv variierende Größe zeigt (vgl. Schäfer 2013, S. 140–142). Wie und ob sich Schüler:innen angesichts der machtvollen Position der Klassenlehrkraft in ein anderes Verhältnis setzen können bzw. wie und wann welches Verhalten legitim ist oder nicht und ob, wie und wann welche Konsequenzen daraus folgern, zeigt sich als sowohl kontingent als auch reguliert. Die Möglichkeitsspielräume sind von den hervorgebrachten Normen der Gegenwart abhängig, vor denen sich die Schüler:innen (überhaupt) in ein anderes Verhältnis setzen können: z.B. ob und wie eine individuelle Vergleichsnorm der sich im Entstehen vollziehenden Praktiken machtvoll modifiziert wird, sodass reguliert wird, wie sich überhaupt wer wozu in ein Verhältnis setzen kann. Soll sich ein bestimmter Schüler in bestimmter Weise verhalten? Sollen alle sich in bestimmter Weise verhalten? Darf sich jemand aus bestimmten Gründen umsetzen oder nicht? Im Falle von Frau Wagner und Alejandro werden weitere, nicht anwesende Akteur:innen (die Kolleg:innen von Frau Wagner), aber auch die anwesenden Schüler:innen (Arno, Phillip und Klaudyna) mit einbezogen. Sie alle sind an einem intersubjektiven, diskursiven Praktikenbündel beteiligt. Auch der Ethnograph ist Teil dieser Interaktion, da er als Beobachter viele zeitliche Verläufe mitverfolgt hat und anders als die Akteur:innen im Feld über eine umfassende Dokumentation der im Feld erinnerten Geschehnisse verfügt, was erneut auf die Selektivität der zeitlichen Produktionen verweist. Am Ende ist es aber wieder Frau Wagner, die die Macht hat, die jeweilige Ordnung in Kraft zu setzen, welche für einzelne Subjekte spezifische Möglichkeitsspielräume inkl. einer Bewährung bietet oder nicht: In diesem Fall ist sie es, die die

Veränderung der Sitzordnung ermöglicht, indem sie Alejandro und Phillip eine Argumentationsgrundlage anbietet, die mit der schulisch-unterrichtlichen Ordnung auf legitime Weise korrespondiert, auf diese die Schüler allerdings auch eingehen müssen.

Insgesamt zeigt sich, wie durch Aufsichtungen von Differenzierungen im Modus des Erinnerns und Erwartens einzelne Schüler:innen zu spezifischen Subjekten positioniert werden. Somit wird aufgezeigt, wie Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über Einzelne wiederholt hervorgebracht, modifiziert und weiterprozessiert werden. Dabei geraten Schüler:innen nicht als vermeintliche ‚Pappenheimer‘, ‚Störenfriede‘ oder ‚Quatschmacher‘ in den Blick, deren Adressierungen als solche auf ein vermeintlich stabiles Verhaltensmuster verweist, sondern als Schüler:innensubjekte, die in einem dynamischen instabilen Prozess zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu unterschiedlich Entwicklungsfähigen werden bzw. die sich noch bewähren dürfen und müssen.

6.3.2 Differenzierungen des Doch-Könnens/-Wissens als Stabilisierung instabilen Verhaltens

Im Folgenden fokussiere ich ausgewählte Beobachtungen aus einem Zeitraum zwischen der dritten und sechsten Woche des ‚Anfangs‘ der neuen Klasse, in welchen der Schüler Khan wiederholt als sich unerwünscht verhaltend positioniert wird. Zunächst fokussiere ich vier ausgewählte Situationen aus dem Naturwissenschaftsunterricht, in welchen ein Versuch durchgeführt wird und über Eigenschaften von Lebewesen und später über Chamäleons gesprochen wird. Danach verhandelt Khan mit Herrn Kamin darüber, mit wem er zusammenarbeiten darf. In einer weiteren Beobachtung aus dem Englischunterricht muss Khan als Bestrafung den Klassenraum verlassen. Khan wird im Folgenden als Schüler positioniert, der sich vor dem Hintergrund der Erinnerungen an unerwünschtes Verhalten wiederholt unerwünscht verhält, aber vor dem Hintergrund der Erinnerung erwünschten Verhaltens als jemand positioniert wird, der sich besser verhalten könne, wisse wie dies gehe, dies solle, aber nicht tue. Er wird demzufolge wiederholt als ein Schüler positioniert, der sich am Rande der unterrichtlichen Ordnung befindet.

In der folgenden Beobachtung befinden sich Ethnograph und die Klasse im Naturwissenschaftsraum. Der Ethnograph sitzt links in der zweiten Reihe und kann das Geschehen in der ersten Reihe gut beobachten. Besonders guten Blick hat er auf das Pult, an dem die Lehrkraft beginnt, etwas vorzubereiten, was sich später als Versuchsaufbau herausstellen wird. Das im Folgenden erwähnte Untersuchungsprotokoll ist ein Arbeitsblatt, auf welchem die Schüler:innen von Herrn Kamin während sie der Versuchsdurchführung beiwohnen, Notizen des Beobachteten festhalten sollen:

Einige Schüler:innen beginnen sich zu drehen und verstellen die Sitzposition. (Die Stühle lassen sich durchs Drehen herauf und herunter bewegen.) Herr Kamin stellt einen Ständer mit zwei Luftballons auf. Daneben legt er eine Stange, an die eine Kerze befestigt ist. Er

bittet Mira, das Versuchsprotokoll vorzulesen. Sie beginnt zu lesen. Es geht darin um den Versuch mit den Luftballons. Khan sagt irgendwas zu Djamal. Herr Kamin sagt: „Khan, du rufst wirklich alle 2 Minuten rein!“

Die Lehrkraft stellt Utensilien auf ihr Pult, die für den nun folgenden Versuch benötigt werden. Wie es in den Naturwissenschaftsstunden mit Herrn Kamin üblich ist, liest nun eine Schülerin das Versuchsprotokoll vor. Dieses Protokoll ist noch kein fertiges, auf den erfolgten Versuch fokussiertes Protokoll, sondern ein Vordruck, welcher einerseits den Versuch erklärt, aber den Schüler:innen Raum für eigene Notizen lässt und weitere Aufgabenstellungen beinhaltet. Funktion dieser Praktik ist das Öffentlichmachen des geplanten Versuchs, d.h., dass die Schüler:innen erfahren, was passieren soll und was sie ggf. (nicht) tun sollen, um sich z.B. nicht in Gefahr zu bringen. Die soziale Ordnung wird als eine aktualisiert, in der ‚Zuhören‘ notwendig ist und alles andere unerwünscht sein muss. Da die Lehrkraft das ‚Zuhören‘ nicht aktiv bei zwanzig Schüler:innen überprüfen kann, muss sie davon ausgehen, dass sie dies tun, insofern sie ruhig sind. Ruhe zu bewahren bzw. still zu sein kann als unterrichtlicher Code für das Aufpassen/Zuhören fungieren. Wer diesen ‚bricht‘, fordert die aktualisierte Ordnung heraus, wer still ist, hält diese ein: Laut sein darf nur Mira, die das, worum es gehen soll, vorliest. Was genau nun Khan zu Djamal sagt (die beiden sitzen rechts in der ersten Reihe nebeneinander) ist unklar, allerdings wird deutlich, dass Khan die hier etablierte Ordnung des Stillseins herausfordert. Entsprechend markiert Herr Kamin Khans Tun als illegitim, er rufe wirklich alle zwei Minuten rein. Es ist nicht mehr nachzuvollziehen, aber auch nicht wichtig, ob Khan, das, was er gesagt hat, laut, leise oder in irgendeiner anderen Weise gesagt hat; zentral ist hier, dass die Lehrkraft sein Verhalten als unangemessen markiert, er stört die Ordnung des Stillseins. Der Satz bezieht sich nicht auf das einmalige Sprechen, sondern auf einen zeitlichen Verlauf, der schon seit längerem andauert und im Rahmen dessen Khan ‚alle zwei Minuten‘ hereinruft. Khan wird hier als jemand angesprochen, der also wiederholt nicht still, sondern zu laut ist, bzw. ‚hereinruft‘. Er wird als jemand positioniert, der wiederholt und das in geringen Abständen lauter ist, als er sein dürfte. Entlang der Differenz still zu sein/nicht still zu sein wird er zu einem Wiederholungstäter gemacht. Herr Kamin bringt sich als eine kontrollierende Lehrkraft hervor, der Khans Verhalten schon länger im Blick habe. Er macht Khan zu jemandem, der wiederholt diese Regel bricht und sich somit wiederholt unangemessen verhält. Demnach wird sein unangemessenes Verhalten als aus mehreren Einzelmomenten bestehend aus der Vergangenheit in Relation zum gegenwärtigen unangemessenen Verhalten gesetzt. Erst auf diese Weise wird möglich, ihn als Wiederholungstäter zu markieren. Seine Geschichte ist somit eine Geschichte des wiederholten Hereinrufens.

Emil ruft: „Eben in Religion musste er auch schon rausgehen!“ Herr Kamin sagt: „Das kriegen wir schon hin!“ Die nächsten zwei Minuten sollen die Schüler:innen (das hat Mira vorgelesen) überlegen, was passiert, wenn Herr Kamin die Kerze anzündet und die Luftballons damit berührt. Nach einiger Zeit, fragt er, wer fertig sei, und bittet sie darum, sich

zu melden. Einige Schüler:innen melden sich. Wer sich meldet, solle nun zu dem oder der gehen, der oder die sich melde und sich über die Vermutungen austauschen. Manche Kinder stehen auf und einige scheinen sich mit anderen auszutauschen. Kai und Emil bleiben einfach sitzen und sprechen miteinander: „Die platzen, die Ballons....“ Dann ruft Emil: „Wir sind fertig, Herr Kamin!“ Herr Kamin sagt: „Naja, ich sehe noch einige, die bei euch schreiben.“

Emil rekurriert nun auf einen Moment zuvor (eben), nämlich in der Religionsstunde, da musste Khan auch schon rausgehen. Auch Emil ruft damit einen vergangenen Moment auf. Im Unterschied zu Herrn Kamin bezieht er sich dabei nicht auf mehrere Einzelmomente, sondern auf einen ausgewählten Moment. Es wird an die Geschichte von Khan als Wiederholungstäter angeknüpft. Dabei wird nicht gesagt, was genau Khan gemacht habe, aber Kern von Emils Intervention ist, dass Khan sich bereits ‚eben‘ so illegitim verhalten haben muss, dass er ‚wirklich‘ ein Wiederholungstäter sein kann, dessen Geschichte damit erweitert, fortgesetzt und legitimierend bestätigt wird. Dass Khan eben habe rausgehen müssen, macht ihn zu jemandem, der entlang der Differenz rausgehen zu müssen/drinnen zu bleiben sich sogar so unangemessen verhalten habe, dass er den Klassenraum verlassen musste. Dies ist die letzte Regulationsmaßnahme der Ampel, die in Kraft gesetzt wird für jene, die wiederholt unerwünschtes Verhalten zeigen. Man landet auf ‚rot‘, und muss mit einer ‚roten Karte‘ außerhalb des Klassenraums, meist in einer anderen Klasse, über sein Verhalten reflektieren (siehe Kapitel 5.3). Somit öffnet sich hier eine Vorstellung von mehreren Lehrkräften und Schüler:innen (Emil), die Zeug:innen von Khans unangemessenem Verhalten waren, dies offenbar nicht vergessen und als seine Positionierung konstituierend hervorbringen. Nicht nur Herr Kamin, sondern auch die nicht anwesende und nicht explizit benannte Religionslehrerin Frau Bauer sind hiermit als Lehrkräfte bezeichnet, die in dieser Interaktion gewissermaßen teilhaben. Khan wird demzufolge zu einem Subjekt als Wiederholungstäter, der bereits – denn er musste die Klasse verlassen – vorbestraft ist. Er wird zu einem sich wiederholt defizitär verhaltenden Subjekt gemacht. Es zeigt sich, wie machtvoll anklagend die Zeug:innen (Lehrkräfte/Schüler:innen) Khans unangemessenes Verhalten hervorbringen und in Relation zu seinem aktuellen Verhalten setzen können. Vor diesem Hintergrund wird ein Anschluss produziert, dass man ihn weiter disziplinieren könnte, weitere mögliche Strafen aussprechen/androhen könnte und ihn im Blick haben muss.

Herr Kamin stellt in Aussicht, dass sie das in der Zukunft schon hinkriegen würden. Dabei bezieht sich ‚das schon hinkriegen‘ nicht auf die Vergangenheit, allenfalls auf die Gegenwart oder eben nun zu Tuendes, also die Zukunft. Herr Kamin macht das vorbestrafte Subjekt nicht zu einem Subjekt, das erneut bestraft werden müsse, er stellt in Aussicht, dass sich dies bessere, ja entlang der Differenz hinkriegen/nicht hinkriegen bzw. Entwicklungspotential haben/nicht haben stellt er eine Besserung/Normalisierung in Aussicht, die ‚wir‘ erreichen könnten. Dabei bleibt unklar, wer damit gemeint ist, die Schüler:innen, Herr Kamin und Khan, oder

nur die Lehrkräfte? Für diese Entwicklung werden keine Vorschläge gemacht (z.B. i.S.v. ‚du musst nun aber ruhig sein‘). Besserung wird in Aussicht gestellt, als würde man darauf einfach vertrauen können. Es ist ein pädagogisches Vertrauen in die Wirksamkeit vom unklaren, weil nicht benannten, pädagogischen Tun Herrn Kamins (und möglicherweise anderen Unbekannten), das – ohne jetzt etwas tun zu müssen – als zu erwartende zukünftige Entwicklung hervorgebracht wird. Khans Positionierung als vorbestrafter Wiederholungstäter lässt sich nicht rückgängig machen, sie bleibt bestehen und fixiert seine Positionierung als sich wiederholt unangemessen verhaltender Schüler. Es wäre nicht überraschend, sollte er sich in naher Zukunft wieder unangemessen verhalten. Allerdings wird deutlich, dass er – im Rahmen dieser Positionierung – schrittweise eine Änderung ‚schaffen‘ kann. Es scheint nicht ausgeschlossen, dass er sich in Zukunft angemessener verhält. Allerdings wird auch klar, dass er bereits in einer Position ist, von der aus diese Entwicklung zwar nicht unmöglich, aber auch nicht selbstverständlich ist, aber dass man es ‚schon hinkriegen‘ würde. Dass diejenigen, die an einer ‚Besserung‘ beteiligt werden, als ein ‚wir‘ konstruiert werden, macht zudem deutlich, dass Khan als jemand positioniert wird, der dies nicht allein schaffen kann, sondern Unterstützung durch Dritte benötigt.

In diesem Sinne wird hier eine Verfestigung, nicht Fixierung, von Khans Subjektposition entlang von Differenzierungen des sich nicht der unterrichtlichen Ordnung entsprechenden Verhaltens prozessiert, welche die Möglichkeiten für Khan, sich dazu in ein Verhältnis zu setzen, einschränkt, aber die Möglichkeit eröffnet, dass man das schon hinkriegen und eine positiv bewertete Entwicklung i.S. von erwünschtem Verhalten zumindest als schaffbare Möglichkeit der Zukunft imaginiert wird. Da der Ethnograph hier keine weitere Reaktion Khans notiert, kann davon ausgegangen werden, dass er sich nicht äußert, also stillschweigend die Positionierung als besserungsfähiger, vorbestrafter Wiederholungstäter in Kraft bleibt.

Die unterrichtliche Ordnung erfordert, dass man zuhört/aufpasst und dies zeigt, indem man sich leise verhält. Durch sein Nicht-Stillsein fordert Khan die aktualisierte Ordnung heraus. Entlang der Differenz still zu sein/nicht zu still sein und einer zeitlichen In-Verhältnis-Setzung (dies geschah wiederholt) wird Khan zum bereits vorbestraften Wiederholungstäter gemacht. Diese bestätigende Praktik wird wirksam vor dem Hintergrund von anwesenden und nicht anwesenden Zeug:innen seines Verhaltens (Lehrkräfte und Schüler:innen). Mit einer ambivalenten Aussage, dass sie das schon hinkriegen würden für/mit Khan, wird Khan zu jemandem gemacht, der (trotz der ‚Vorbestrafung‘) Entwicklungspotential habe. Die Lehrkraft produziert ggf. Vertrauen in die Wirksamkeit ihres (zukünftigen) pädagogischen Tuns. Khan wird hier zu einem besserungsfähigen, aber vorbestraften Wiederholungstäter gemacht. Khan wird als jemand hervorgebracht, der selbst nicht allein für eine Besserung Verantwortung übernehmen kann, sondern dabei Hilfe von anderen benötigt. Die Lehrkraft verschiebt ihr eigenes pädagogisches Tun in die Zukunft und es bleibt offen, wer an diesem Tun beteiligt sein sollte.

Minuten später geht es folgendermaßen weiter:

Khan macht Geräusche und stupst Latif an, er sagt etwas, das ich aber nicht verstehe. „Khan, ich muss euch auseinandersetzen, ihr kommt ja gar nicht zur Ruhe!“ Die beiden werden wieder ruhig. Herr Kamin holt zwei neue Luftballons und füllt diese hinter dem Pult mit Sauer- bzw. Wasserstoff. Dann bittet er alle, gut zuzugucken und aufzupassen und führt den Versuch noch einmal durch. Als der zweite Ballon wieder in einem Feuerball aufgegangen ist, ruft Kai: „Toll, noch größer!“ Emil ergänzt: „Mal mit Helium füllen!“, und Kai ergänzt: „Mal gucken, was dann passiert!“ „So!“, sagt Herr Kamin, „jeder schreibt nun seine Beobachtungen auf!“

Die erneute Kontaktaufnahme mit Latif wird erneut als illegitim markiert. Wiederholt wird Khan hier entlang der Differenz nicht ruhig zu sein/ruhig zu sein zu einem als sich erneut als unangemessen verhaltenden Subjekt gemacht. Die explizite Ansprache Khans mit Namen macht ihn zum Hauptverantwortlichen der nicht eingehaltenen Ruhe. Latif wird nicht namentlich benannt, aber ist von der angedrohten Konsequenz des Auseinandersetzens mitbetroffen. Herr Kamin zeigt sich als jemand, der gezwungen ist, die beiden auseinanderzusetzen. Außerdem zeigt er sich als jemand, der keine Freude daran hat, aber zum Wohle der unterrichtlichen Ordnung dazu gezwungen sei („ich muss“). Dass die beiden Schüler gar nicht zur Ruhe kämen, bezieht sich auf einen zeitlich nahen Zeitraum; sie müssen eben schon unruhig gewesen sein, damit man davon sprechen kann, dass sie nun auch bzw. immer noch unruhig seien und nicht zur Ruhe kämen; es wird auf einen Prozess des Unruhigseins verwiesen, der vorher und gerade jetzt noch im Gange ist.

Erneut wird Khan entlang der Differenz ‚(nicht) leise zu sein‘ zum Hauptverantwortlichen für die Störung der unterrichtlichen Ordnung gemacht, sodass keine andere Wahl bleibt, als ein Auseinandersetzen von Khan und Latif anzudrohen, um die Ruhe, d.h. die Ordnung der Stille, wiederherzustellen. Die Einschränkung von Spielräumen hat zur Funktion, eine Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung/Regeln zu gewährleisten.

Weitere Minuten später – es ist immer noch dieselbe Stunde – werden mögliche Gefahren beim Experimentieren im Naturwissenschaftsraum genannt:

Die Schüler:innen nennen nacheinander unterschiedlichste Gefahren (Verbrennungen von mehreren Körperteilen und Kleidungsstücken). „Das wollt ihr sicher alles nicht! Also müssen wir sehr vorsichtig mit diesen Versuchen umgehen!“ Khan heult auf und lacht. „Khan, du hast versprochen, dass du ruhig bist eben. Und das machst du nicht. Das tut mir leid, aber wenn das so weiter geht, müssen wir an einen Einzelplatz denken!“ Khan heult wieder auf. Ich glaube, er heult ein „Nein!“ Herr Kamin redet weiter: „Du kannst andere nicht ablenken und sollst ja auch selbst etwas lernen!“

Herr Kamin bespricht mit den Schüler:innen Gefahren im Naturwissenschaftsunterricht. Versuche durchzuführen wird hier zu einer Praktik, die auf die Einhaltung von Sicherheitsvorkehrungen angewiesen ist. Im Unterricht soll etwas gelernt werden, dies darf aber nur im Rahmen der Sicherheit der Schüler:innen vor sich gehen. Ähnlich wie zuvor ist nun eine unterrichtliche Ordnung in Kraft, nach der man

zuhören muss und dies am besten durch Stillsein zeigt oder ggf. Fragen stellend. Hier erscheint ein solches Verhalten noch zentraler zu sein als zuvor bei dem Vorlesen des Versuchsprotokolls. Über den eigenen Willen der Schüler:innen („das wollt ihr sicher nicht“) legitimiert Herr Kamin die Sicherheitsvorkehrungen als etwas, an das man sich zu halten habe. Eine Missachtung der unterrichtlichen Ordnung im Kontext der Regeln scheint nun schwerer zu wiegen. Khan, der immer noch nicht umgesetzt wurde (trotz der Androhung), heult auf und lacht, zeigt also eine Praktik, die der unterrichtlichen Ordnung, die hier Stille und Ruhe erfordert, entgegensteht.

Herr Kamin erinnert Khan an ein erinnertes Versprechen von eben, dass er ruhig sein wolle. Auch wenn der Ethnograph kein solches Versprechen erinnert und dies nicht notiert hat, fungiert diese Erinnerung an ein Versprechen, ruhig zu sein, als Markierung des wiederholten unangemessenen Verhaltens. Ein Versprechen ist wie ein mündlicher Vertrag, der hier nun – ob tatsächlich geschehen oder nicht, ist egal – als Bezug von Herrn Kamin stark gemacht wird. Ein mündlicher Vertrag ist legitim und rechtskräftig, wird er nicht beachtet, wird ein Versprechen/ein Vertrag gebrochen, erfolgt ggf. eine Konsequenz bzw. eine Sanktion. Khan wird zu einem Vertrags-/Absprachebrüchigen gemacht. In gewisser Weise war Khan also säumig, wird also positioniert als jemand, der den Vertrag nicht eingehalten, ihn mit dem Heulen und Lachen gewissermaßen gebrochen hat. Herr Kamin entschuldigt sich und zeigt sich erneut als jemand, dem Sanktionen keine Freude bereiten, würde das aber so weitergehen – der Vertragsbruch – müsse man Khan an einen Einzelplatz setzen. Er zeigt somit, dass Khan nun nicht sofort bestraft werde, eine Sanktion aber für die Zukunft wahrscheinlicher werde, insofern er sich nicht an die Abmachung/die Regeln halte. Darin steckt die Möglichkeit für Khan, sich nun ‚angemessen‘ und ‚vertragstreu‘ zu verhalten und somit eine Sanktion zu umgehen. Khan heult erneut auf, was sich für den Ethnographen wie ein Nein anhört. Er drückt ein Nicht-Zustimmen bzgl. der möglicherweise stattfindenden Sanktion, an einen Einzelplatz zu müssen, aus. Dabei verbleibt er im als unangemessen markierten Modus des Aufheulens, verhält sich weiterhin die unterrichtliche Ordnung herausfordernd und widerspenstig, sich dieser zu unterwerfen.

Herr Kamin formuliert Regeln, andere nicht ablenken zu dürfen und selbst etwas lernen zu müssen: Khan wird ‚beschuldigt‘, andere abzulenken, was er nicht dürfe und zudem sei er verpflichtet, selbst etwas zu lernen. Somit aktualisiert die Lehrkraft die unterrichtliche Ordnung als eine, die eine Ordnung ist, im Rahmen derer man aufpassen muss und andere nicht abzulenken habe, damit sie eben aufpassen könnten, was sich eigentlich nur zeigt, wenn man ruhig ist bzw. nicht laut ist. Schließlich solle Khan selbst etwas lernen. Damit wird die Vorstellung hervorgebracht, dass Khan, sollte er ruhig sein, selbst lernen könne. Khan wird zu einem Schüler gemacht, der das ruhige Verhalten säumig ist und damit das Lernen anderer sowie sein eigenes Lernen gefährdet.

Dann räuspert sich Herr Kamin. „Das Ziel hier im Naturwissenschaftsunterricht ist, dass ihr irgendwann auch Versuche selber durchführen könnt. Was ist dafür wichtig?“

Emil meldet sich, wird drangenommen und sagt: „Wir sollen aufpassen bestimmt und dich erklären lassen!“ Herr Kamin bejaht das und sagt: „Und ihr müsst auch einen Sicherheitsabstand einhalten, z.B. heute bleibt ihr an euren Tischen, wenn ich hier vorne etwas mache!“ Sie sammeln weitere Sicherheitsregeln. „Toll“, sagt Herr Kamin, „ihr habt ja schon alle Sicherheitsregeln aufgezählt, die im Buch sind!“ Er gibt ihnen nun die Aufgabe, die Objekte auf S. 13 im Raum zu suchen und zu beschreiben, wofür man sie braucht. U.a. werden Feuerlöscher und Löschdecke im Raum identifiziert und erklärt, wofür diese Objekte da sind. Einige melden sich und werden drangenommen, andere rufen einfach herein. Herr Kamin redet weiter: „Ihr seid ja schon richtig gut! Aber das Reinrufen müssen manche noch lernen!“ Er räuspert sich, „Ok“, sagt er, „also all das, wenn ihr das beherzigt, wird nichts passieren!“

Ein Ziel des Unterrichts sei es, selbst Versuche durchführen zu können. Herr Kamin spezifiziert also, was man hier lernen könne bzw. solle: Versuche durchführen zu können. Herr Kamin eröffnet somit eine mögliche ‚ideale‘ Subjektpositionierung in der Zukunft, die als Ziel für alle gelten kann, so gut aufgepasst zu haben, dass man selbst eigene Versuche durchführen könne, eine imaginierte Positionierung, die es in der Zukunft zu erreichen gelte. Khan und die anderen Schüler:innen werden in gewisser Weise in ein Verhältnis zu dieser Zielpositionierung gesetzt: Aktuell erscheint Khan weit von dieser Positionierung entfernt zu sein, Emil aber bringt sich als idealer Schüler hervor. Trotzdem werden alle – und somit auch Khan – als „richtig gut“ positioniert; nur das Reinrufen mancher müsse sich verändern. Der Weg zum Ziel scheint vor allem für Khan noch besonders weit zu sein, aber nicht unmöglich.

Diese Beobachtungen zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Missachtung der unterrichtlichen Ordnung in diesen Situationen schwerer wiegt, da es um die Sicherheit der Schüler:innen geht. Das Aufheulen und Lachen Khans fordert die Ordnung noch mehr heraus als zuvor. Die Distanz zwischen erwarteter Norm (still sein) und nicht eingehaltener Norm (reden/nicht leise sein, nun sogar aufheulen/lachen) vergrößert sich deutlich. Khan habe ein Versprechen abgegeben, ruhig zu sein, die Ordnung also einzuhalten, dessen er sich säumig zeigt, er verstößt gegen die Abmachung und die Lehrkraft benennt einen Einzelplatz als unausweichliche Konsequenz, sollte er sein Verhalten nicht ändern, was hier als funktional für die Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung verstanden werden kann. Khan positioniert sich widerspenstig, die Ordnung einzuhalten, indem er wieder aufheult und lehnt zudem die Sanktion ab (aufheulendes „Nein!“). Nun aktualisiert Herr Kamin die Ordnung des Unterrichts als eine, in der es gelte, andere nicht abzulenken, sich selbst zu konzentrieren, aufzupassen, aber mindestens ruhig zu sein und dann selbst auch etwas zu lernen. Das Ziel – so skizziert Herr Kamin eine ‚ideale Subjektpositionierung‘ – sei es, später ein:e Schüler:in zu sein, die selbst Versuche unter Einhaltung der Sicherheitsmaßnahmen durchführen könne. Khan und die an-

deren Schüler:innen werden als solche positioniert, die dies noch nicht erreicht haben, aber dies erreichen können, insofern sie sich an die unterrichtlichen Regeln halten. Sie werden somit für ihre eigene Entwicklung verantwortlich gemacht.

Die folgende Beobachtung bezieht sich auf eine Naturwissenschaftsstunde, die ein paar Tage später stattfindet und in der sich die Schüler:innen mit den Eigenschaften von Lebewesen beschäftigen sollen. Khan wird als Subjekt hervorgebracht, das sich anders hätte verhalten können, dies aber nicht tat und wird somit für sein eigenes Handeln verantwortlich gemacht. Wir befinden uns im Klassenraum, der Ethnograph sitzt an einem Gruppentisch in der Nähe der Tafel, sodass er die Situation mit Herrn Kamin und Khan gut beobachten kann. Herr Kamin lässt die Schüler:innen Eigenschaften von Dingen und Lebewesen aufzählen. Er sammelt sie in einer Tabelle an der Tafel:

Herr Kamin fragt, was der Unterschied zwischen Autos und Menschen sei. Khan meldet sich, wird drangenommen und sagt, dass der Mensch wachsen könne, Autos nicht, aber doch ein bisschen Autos auch. Herr Kamin lacht und sagt, dass er ja einen Spoiler drangebauen könne, dann würde das Auto auch wachsen. Er lacht und Khan auch, „Aber was ist der Unterschied?“. Khan steht auf, meldet sich nicht, er scheint ein bisschen zu zittern, er sagt mit schneller Stimme: „Ich wachse von alleine!“ Herr Kamin schaut ihn an und sagt, er habe gute Ideen.

Herr Kamin fragt, was der Unterschied zwischen Autos und Menschen sei. Khan markiert Menschen als Wesen, die wachsen könnten, Autos dagegen nicht, wobei diese auch etwas wachsen könnten. Das Lachen von Herrn Kamin eröffnet die Möglichkeit, fernab von wissenschaftlichem oder unterrichtlichem Wissen darüber zu sprechen, dass Autos durch den Anbau von zusätzlichen Teilen auch ‚wachsen‘ könnten. Dann fragt Herr Kamin nach dem Unterschied, der trotz dieser Ähnlichkeit bestehen bleibe. Khans Aufstehen, Zittern, das Nichtmelden scheint auf mehreres hinzudeuten: Khan wurde direkt angesprochen, somit ist ein Melden hier nicht nötig. Das Aufstehen und Zittern verweist auf eine gewisse Aufregung oder eine gewisse Involviertheit in dieses Thema. Das schnelle Sprechen erzeugt den Effekt, dass Spannung entsteht. Khan macht den Unterschied zwischen dem Wachsen des Menschen und des Autos deutlich, indem er die Notwendigkeit einer dritten Instanz, die das Auto umbaut, implizit deutlich macht, denn der Mensch benötige dafür keine weitere Instanz („ich wachse von alleine“). Herr Kamin dreht sich von der Tafel zu Khan um und markiert seine Äußerung als eine gute Idee, er spricht sogar von ‚guten Ideen‘ im Plural. Khan wird somit zu jemandem gemacht, der sich nicht nur angemessen verhält, sondern dies auch noch gut tue: Denn er habe gute Ideen. Khan wird damit als sich erwünscht verhaltender Schüler positioniert.

Khan unterbricht ihn: „Äh Mercedes haba...“ „Moment mal“, sagt Herr Kamin, „ich will dir gerade zeigen, was du gut machst, warum redest du nicht mit deiner Tischgruppe über deine tollen Ideen? Eben hast du sie gestört und nicht über das Thema geredet!“

Khan ruft eine Automarke auf und lacht. Damit bewegt er sich in einem ähnlichen Modus wie Herr Kamin zuvor, als dieser über den Spoiler bzw. das Wachsen des Autos sprach, d.h. fernab des wissenschaftlichen Wissens bzw. der unterrichtlichen Ordnung. Die Möglichkeit, eine andere Ordnung aufzurufen und vor diesem Hintergrund anderes Wissen produzieren zu können, wird nun auch von Khan aufgenommen. Doch Herr Kamin bezeichnet diese Praktik als illegitim. Er ist es, der über die Legitimität solchen Verlassens der unterrichtlichen Ordnung entscheiden kann. Khan dagegen wird diese Macht abgesprochen. Seinen Einspruch markiert Herr Kamin mit „Moment mall“. Damit eröffnet er einen Raum der Reflexion, da die Phrase als Marker verstanden werden kann, nun einmal innezuhalten und zu überlegen, was gerade passiert. Er wolle Khan gerade zeigen, was er gut mache. Ein besonders gutes Verhalten würde man nicht besonders hervorheben, wenn der oder die Schüler:in sich immer gut verhält. Dass man jemanden besonders darauf hinweisen muss, was er gut mache, zeigt zudem, dass hier eine Notwendigkeit, eine Funktion besteht, dies zu tun. Wenn man jemandem zeigt, was man gut macht, kann das vielleicht Anlass sein, dieses Verhalten zu vermehren, aber ebenso darauf hinweisen, dass das Verhalten der Vergangenheit noch nicht den erwünschten Verhaltensweisen entspricht. Zudem wird Khan vorgeschlagen, dass er mit seiner Tischgruppe über seine ‚tollen‘ Ideen spreche. Entlang der Differenzierung, gute, schlechte oder keine Ideen zu haben und sich (nicht) erwünscht zu verhalten wird Khan zu jemandem gemacht, der etwas weiß, sich erwünscht verhalten kann und zudem gutes Verhalten und Wissen mit anderen teilen sollte. Es wird eine imaginierte Positionierung Khans entworfen, der wie eben geschehen, gutes Wissen herstelle und gutes Verhalten an den Tag lege bzw. zeige, dieses aber nun – zusätzlich – mit seiner Tischgruppe teile. Khan wird gewissermaßen eingeladen, dieser Positionierung zu entsprechen. Analog wird eine Gegenpositionierung hervorgebracht, die einer bereits vergangenen Positionierung entspricht. Khan wird hier erinnert als jemand, der andere gestört und über andere Dinge als das Thema gesprochen habe. Er wird in ein Verhältnis zu dieser Gegenpositionierung gesetzt; eben verhielt er sich unerwünscht in der Gruppe, dann erwünscht in Interaktion mit Herrn Kamin. Noch besser wäre es, wenn er nun mit der Gruppe in Zukunft auch so interagieren würde. Khan wird zu jemandem gemacht, der entsprechend seiner Geschichte der Subjektpositionierung von unerwünschtem Verhalten durchaus in der Lage ist, sich zu erwünschtem Verhalten weiterzuentwickeln. Zudem wird ihm zugetraut, dass er dies auch in der Zukunft fortsetzen, ja noch besser schaffen könne. Der Spielraum wird weiter geöffnet, Khans Möglichkeiten werden aufgezeigt. Gleichzeitig werden aber auch seine Beschränkungen (in der Vergangenheit habe er sich nicht erwünscht verhalten) aufgezeigt, was im Gegenüberstellen von Positionierungen ihn verpflichtet, sich nun konformer zu verhalten. Einerseits wird Khan als sich unerwünscht Verhaltender erinnert, andererseits als jemand, der sich erwünscht verhalten habe. Im Vollzug des Gegenüberstellens dieser wechselhaften Positionierungen etabliert sich eine Erwartung, die an der geltenden Ordnung orientiert zu sein scheint. Es wird eine Vorstellung unterrichtlicher Ordnung hervorgebracht, im Rahmen derer

man lernen wollen muss und Khan sich zukünftig dieser Ordnung unterordne. Wer sich einmal erwünscht verhält, ist demnach fähig, dies zu tun und kann es wiederholen bzw. sogar verbessern. Somit wird Khan angesprochen als jemand, der sich nun noch besser verhalten solle und müsse. Ihm wird zugeschrieben, dass er das wisse, könne und umsetzen müsse.

Khan antwortet, dass die anderen nicht zuhören würden und blöd seien. „Das ist unnötig!“, sagt Herr Kamin laut. „Was ich schade finde und was mich stört, ist, dass ich die letzten 80 Minuten nur mit dir gesprochen habe – wirklich doof – entweder drängelst du dich dazwischen oder du rufst herein oder beleidigst alle!“

Khan verlässt mit dem Verweis darauf, dass die anderen ihm nicht zuhören würden und blöd seien, wieder die unterrichtliche Ordnung. Legitim wäre es gewesen, wenn er sachbezogene Schwierigkeiten für das Interagieren mit den anderen hätte beschreiben können. Dass ihm andere nicht zuhören würden, erscheint nicht als Problem, das ausschlaggebend ist. Herr Kamin hätte fragen können, warum sie nicht zuhörten, oder ihnen auch sagen können, dass sie dazu verpflichtet seien, Khan zuzuhören, da das die unterrichtlichen Regeln erfordern. Andere Schüler:innen aber als blöd zu bezeichnen markiert nicht eine unterrichtliche Ordnung, aber eine Peer-Ordnung, in der es wahrscheinlich sein kann, andere entlang der Differenzen blöd/nicht blöd zu sortieren. Khan weist somit die ideale, von Herrn Kamin imaginierte Positionierung, was er könne und tun solle, zurück. Herr Kamin bezeichnet diese Distanz von der unterrichtlichen Ordnung als ‚unnötig‘ und somit als unangemessen. Das laute Sprechen markiert zudem die Dringlichkeit seiner Intervention bzw. die Schwere von Khans Verhalten. Andere Schüler:innen als ‚blöd‘ zu bezeichnen, ist im Rahmen der unterrichtlichen Ordnung nicht legitim oder erwünscht, es kann als Beleidigung verstanden werden.

Herr Kamin fände es schade und markiert diesen Zustand als störend, dass er in den letzten 80 Minuten der Doppelstunde nur mit Khan gesprochen habe. Er entwirft einen Zeitraum, in dem der Großteil der Doppelstunde für die Beschäftigung mit Khan genutzt werden musste, was er als unerwünscht und unangemessen markiert. Khans vorherige positive Positionierung wirkt vor diesem Hintergrund wie eine kurze, seltene Episode. Khan würde sich in diesem imaginierten Zeitraum von 80 Minuten nur entweder dazwischen gedrängt, hereingerufen oder andere beleidigt haben. Er wird somit zu einem sich dauerhaft und wiederholend als unangemessen verhaltenden Schüler gemacht, der sich unnötig und unerwünscht verhält, der eigentlich doch zu angemessenem Verhalten imstande sei, dies aber nicht ändern wolle.

Vorläufig zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Lachen einen Ausflug in eine andere Ordnung als die unterrichtliche Ordnung markiert. Die Lehrkraft ist in besonderer Weise dazu legitimiert, diese Ordnung aufzurufen (der Schüler nicht). Entlang der Differenz ‚gute Ideen zu haben‘ wird Khan als potentiell fähiger und guter Schüler positioniert. Als Khan – wie Herr Kamin zuvor – die unterrichtliche Ordnung ‚verlässt‘ und vorübergehend zum Komiker wird, markiert Herr Kamin

diesen Ausflug als illegitim, der die unterrichtliche Ordnung herausfordert „Moment mal!“ Durch diesen sich nun bildenden Reflexionsraum, den Herr Kamin mit (nun) vergangenen als erwünscht markierten Praktiken Khans füllt (gute Dinge sagen), zeigt sich die Funktion, Khan darauf hinzuweisen, dass er sich erwünscht verhalten kann und dies in Zukunft wiederholen solle. Zudem wird er dazu angehalten, sein Wissen mit anderen zu teilen (mit der Tischgruppe), womit eine Idealpositionierung als Ziel in Aussicht gestellt wird, die Khan annehmen oder ablehnen kann, aber besser annehmen sollte. Es wird nun eine Gegenpositionierung Khans erinnert, die aus der Vergangenheit vor der unmittelbar gewesenen Vergangenheit gespeist wird: Khan verhielt sich unerwünscht, dann erwünscht und könne sich noch besser in Zukunft verhalten. Diese Gegenüberstellung mit der Zielrichtung, der Erwartung, sich in der Zukunft zu bessern, erhöht zudem den Druck und die Pflicht, sich nun konformer zu verhalten.

Khan verlässt die unterrichtliche Ordnung bzw. ruft eine Peer-Ordnung auf, vor deren Hintergrund er die anderen beleidigt und sich verweigert, mit ihnen zu arbeiten, womit er Herrn Kamins in Aussicht gestellte Positionierung zurückweist. Herr Kamin bringt diese Praktik als illegitim und der von ihm aktualisierten Ordnung nicht entsprechend hervor. Er macht Khan zu einem widerspenstigen, sich wiederholt und dauerhaft unerwünscht verhaltenden Schüler, der aber eigentlich zu angemessenerem Verhalten imstande gewesen wäre.

In der folgenden Beobachtung sind wieder einige Tage vergangen. Dabei wird Khan als jemand hervorgebracht, der sich erwünscht verhalte und dieses Verhalten fortsetzen solle. Wir befinden uns im Klassenraum, in welchem die Schüler:innen einen Film über ein Chamäleon schauen. Während des Films stoppt Herr Kamin diesen und lässt die Schüler:innen Vermutungen darüber anstellen, was das Tier als nächstes tue. Dies sollen sie aufschreiben. Herr Kamin sagt, dass die Schüler:innen, die zuvor Notizen an ihren Gruppentischen gemacht hätten, nun wieder nach vorn kommen sollten, um den Film am SmartBoard besser verfolgen zu können:

Das Chamäleon fährt seine Zunge aus, packt und frisst beide Insekten. Djamal ruft: „Ich hab’s doch gewusst!“ „Ja, ihr seid schon Chamäleon-Experten!“, sagt Herr Kamin. Inzwischen haben sie das Video ein zweites Mal geschaut. „Ihr seid ja wirklich Chamäleon-Experten!“, entgegnet Herr Kamin. Khan sagt: „Nur wegen mir!“ Herr Kamin sagt: „Ja, du hast wirklich gute Sachen gesagt. Wenn du so ruhig bleibst wie jetzt, ist das ganz toll. Mach weiter so! – Okay! Warum solltet ihr eure Beobachtungen nun aufschreiben und warum solltet ihr vorher die Vermutungen aufschreiben? Wer hat eine Idee?“ Khan, Kai und Alina melden sich.

Herr Kamin spricht Khan und andere als „Chamäleon-Experten“ an, sodass er sie zu solchen macht, die über ein spezifisches Thema sehr viel wissen. Entlang der Differenz ‚Expertenwissen zu haben‘ werden Khan und die anderen zu Expert:innen gemacht. Khan, der nun spricht, nimmt diese Positionierung an, aber spezifiziert sie, indem er sich selbst als eigentlichen – und einzigen – Experten hervorbringt, denn dieses Wissen sei nur durch ihn klargeworden. Er macht sich somit zu

einem Besonderen, der noch mehr als die anderen geleistet habe. Herr Kamin knüpft daran an, indem er bejahend das, was er gesagt habe, als ‚gut‘ wertet. Wenn er so ruhig bleibe wie jetzt, sei das ganz toll. Hier zeigt sich entlang der Differenzen gute Sachen (nicht) zu sagen und (nicht) ruhig zu sein eine lobende Positionierung, welche Praktiken erwünschten Verhaltens entspricht: Khan sagt gute Sachen (er zeigt sein Wissen) und verhält sich ruhig, womit explizit zentrale Differenzen der unterrichtlichen Ordnung aufgerufen werden. Er wird positioniert als jemand, der gerade in einem erwünschten Modus sei, der daher auch bitte so weitermachen solle. Für die Zukunft wird imaginiert, dass er so weitermachen könne, da diese aber noch nicht erreicht ist, antwortet Herr Kamin hier offenbar mit einer stabilisierenden Phrase/einem Appell: „Mach weiter so!“ Es ist möglich, dass Khan weiter so gut mitmacht, aber gleichzeitig ist dies auch unsicher für die Zukunft.

Es kann konstatiert werden, dass Khan und andere Schüler:innen entlang der Differenz Expert:innenwissen zu haben zu Expert:innen für Chamäleons gemacht werden. Khan positioniert sich noch besser, als jemand, der auch den anderen dieses Wissen erst geliefert habe, d.h. als Urheber für das Wissen in der Gruppe. Entlang weiterer Differenzen, die einer unterrichtlichen Ordnung entsprechen (gute Sachen sagen, sich ruhig verhalten) wird er lobend als sich erwünscht verhaltender Schüler positioniert, der aber bitte auch so weitermachen solle. Er wird somit auch als jemand angesprochen, der dies vielleicht nicht allein zu tun imstande sei, da er sonst nicht so klar daran erinnert zu werden müsste. Der Appell markiert, dass es sich hier um eine instabile Praktik handeln könnte, die durch diesen Appell ggf. in eine bestimmte Richtung stabilisiert werden soll.

Inzwischen sind die Schüler:innen und die Lehrkraft bei einem Filmausschnitt angekommen, in dem ein Chamäleon auf einem Ast sitzt (und dann mehrfach die Farbe wechseln wird):

Noch bevor es das erste Mal die Farbe wechselt, sagt Djamal, dass es sicher seine Farbe wechseln werde. Khan sagt: „Glaube ich auch!“ Herr Kamin sagt: „Ich hätte nicht gedacht, dass ihr solche Chamäleon-Experten seid!“ Er fragt dann, warum es so wichtig sei, Vermutungen über das, was passiert, aufzuschreiben. Nach einer Phase, in der sie mit dem Partner reden sollten, stellt Herr Kamin erneut seine Frage. Alina meldet sich, wird drangenommen und sagt, dass man sich so gut darauf einstellen könne, was passiert. Khan wird drangenommen und sagt: „Dann denken wir nur über das Chamäleon nach“. Herr Kamin sagt, dass sie nun einmal einen Gedanken aus beiden machen sollen, es ginge darum, aufmerksam zuzugucken, zu beobachten und dabei Vermutungen über den Fortgang anzustellen, es helfe, genauer zuzugucken. Zudem helfe es beim Experiment Vorbereiten bzw. Durchführen.

Djamal stellt eine Vermutung an, an die sich Khan anschließt. Diese bewahrheitet sich. Djamal und Khan werden somit zu solchen, die etwas richtig vermutet haben. Das wird von Herrn Kamin bestätigend honoriert, er hätte nicht gedacht, dass die beiden Schüler solche Experten seien. Dass er in der Vergangenheit nicht gewusst habe, dass sie Experten für das Thema seien, und dass er dies kundtut, produziert

einen Effekt von positiver Überraschung, er macht die beiden zu solchen, die ihn unerwartet positiv überrascht haben.

Die Redebeiträge von Alina und Khan (sich auf etwas Bestimmtes einstellen, an das Tier denken) werden nicht besonders hervorgehoben, sie entsprechen ggf. der erwarteten Norm, dass man sich melde und solche Beiträge leiste. Herr Kamin bestätigt die Erwartungshaltung, dass solche Beiträge erwünscht sind und kommen müssen, mit dem Vorschlag, sie zusammenzulegen und somit einen genaueren, passenderen Beitrag zu erhalten, den er selbst exemplarisch zusammenführt.

Herr Kamin macht Khan und Djamal zu solchen, die ihn durch ihr Wissen unerwartet positiv überrascht haben. Dann werden Khan (und Alina) als sich gleichermaßen erwünscht und der unterrichtlichen Ordnung entsprechenden Erwartungen angemessen verhaltende positioniert.

Dann schreibt Herr Kamin dazu einen „Merksatz“ an, den die Schüler:innen abschreiben sollen. Dazu sollten sie auf ihre Plätze zurückgehen. Khan meldet sich, Herr Kamin nimmt ihn dran: „Ich kann die Schrift nicht lesen!“ „Ob, bin ich wieder in der zehnten Klasse gelandet? Naja, da muss ich mich noch bessern“, sagt er und lacht. Dann liest er den Satz erneut und langsam vor, schaut dabei Khan an, der ihn ansieht und abwechselnd etwas aufschreibt und wieder hochguckt. „So, naja“, sagt Herr Kamin, „auf jeden Fall habt ihr mich ausgetrickst, ihr seid schon ganz tolle Chamäleon-Experten!“

Khan sagt, dass er die Schrift von Herrn Kamin nicht lesen könne und markiert damit eine für die unterrichtliche Ordnung sehr legitime Differenz: lesbar/nicht lesbar zu schreiben. Lesbar zu schreiben ist nötig, damit man etwas lesen, abschreiben und weiterverarbeiten kann. Herr Kamin nimmt diese Ansprache als legitim auf und ruft seine eigene Anwesenheit in seiner letzten zehnten Klasse vor wenigen Monaten auf. Dadurch entsteht ein Kontext, der es ermöglicht zu begründen, warum er für die Fünftklässler unlesbar schreibt. Demnach können Zehntklässler einfacher weniger gut lesbare Handschriften entziffern, als dies Fünftklässler könnten. Er sagt, er müsse sich noch bessern und macht sich selbst zu jemandem, der in der Vergangenheit (eben) nicht angemessen gearbeitet habe und sich in der Zukunft noch bessern müsse, da er nun Fünftklässler unterrichte. Das Lachen macht die Situation komisch. Er selbst ist Lehrkraft und hätte genug Macht, um zu verlangen, dass die Schüler:innen sich mit seiner Schrift, so wie sie ist, auseinandersetzen, er tut dies aber nicht. Er gesteht den Schüler:innen – hier Khan – die Macht zu, seine unleserliche Schrift zu kritisieren und auch zu ermöglichen, dass er anders schreibt. Auf jeden Fall hätten sie ihn ausgetrickst, denn sie seien ja Experten für Chamäleons. Er macht die Schüler:innen zu solchen, die sich ggf. abgesprochen hätten, bzw. geplant hätten, ihn auszutricksen, was fraglich erscheint, da sie nicht wussten, dass er heute über Chamäleons mit ihnen sprechen würde. Gleichzeitig lobt er die Schüler:innen („toll“), was sie zu solchen macht, die eine Praktik prozessiert haben, die erwünscht sei. Khan wird hier zu einem Subjekt positioniert, das sich erwünscht verhält, da hier relevantes Wissen über Chamäleons gewusst wurde und da er legitim

zur besseren Lesbarkeit um eine Anpassung der Schrift der Lehrkraft bittet. Es erscheint nachvollziehbar, dass Khan als sich erwünscht verhaltender Schüler positioniert werden kann.

Auf den Punkt gebracht, gesteht Herr Kamin Khan zunächst entlang der Differenz (un)lesbar zu schreiben die Macht zu, ihn für die Schrift zu kritisieren (er könne es nicht lesen), was den unterrichtlichen Regeln angemessen ist, aber nicht so sein müsste. Zudem macht er die Schüler:innen wieder zu Expert:innen für Chamäleons, womit er sie zu sich erwünscht verhaltenden Schüler:innen macht.

Für die sich anschließende Beobachtung, die sich ein paar Tage nach der vorherigen Situation vollzieht, ist wichtig zu wissen, dass Khan inzwischen an einem Einzeltisch sitzt. Die zuvor angedrohte Strafe des Einzeltisches ist mittlerweile in die Realität umgesetzt, da er sich wiederholt unerwünscht verhalten hat. Die zuvor imaginierte Verbesserung seines Verhaltens in der Zukunft hat sich nicht bewahrheitet bzw. das erwünschte Verhalten hat sich nicht überwiegend durchgesetzt:

Khan sitzt allein an seinem Einzeltisch, Herr Kamin geht zu ihm und sagt, er könne auch mit „seiner“ Lerngruppe (Mira, Tina und Lela) arbeiten, er zeigt mit der Hand auf die Gruppe. Er könne auch mit Emil und Kai arbeiten. Khan sagt, „Nein“, er wolle lieber mit Latif oder Djamal arbeiten. Herr Kamin sagt, dass das nicht gebe, er könne zu den Genannten oder solle da bleiben. Khan legt seinen Arm auf den Stuhl, dann an den Kopf, er stöhnt, Herr Kamin sagt, „Okay, dann schreib mal auf!“ Khan antwortet: „Boah, ich hab keine Gruppe!“ „Ja, jetzt bist du bockig“, sagt Herr Kamin, „da du nicht mit denen arbeiten kannst, mit denen du willst, aber ich habe dir zwei Gruppen angeboten und du wolltest nicht. Man kann nicht immer kriegen, was man will!“ Khan stöhnt laut auf: „Boah, was soll ich denn bei denen?“, er zeigt auf die Gruppe von Tina, Lela und Mira. Herr Kamin antwortet: „So möchte ich nicht mir dir reden, darauf lasse ich mich nicht ein!“

Herr Kamin schlägt Khan vor, dass er mit seiner Lerngruppe arbeite und nennt drei Schüler:innen dafür. Da Khan an einem Einzeltisch sitzt, ist es nicht so einfach möglich, mit anderen zu arbeiten. Daher erscheint es nachvollziehbar, dass Herr Kamin ihm dies nahelegt. Auch wird deutlich, dass diese Schüler:innen seine Lerngruppe seien. Mit anderen zu arbeiten, ist somit nicht vorstellbar. Er macht Khan zu jemandem, der mit ihnen arbeiten könne, aber sonst mit niemandem. Der Spielraum wird somit begrenzt. Khan könne auch mit zwei anderen Schülern arbeiten. Der Spielraum wird etwas ausgeweitet, bleibt aber begrenzt. Damit ist die unterrichtliche Ordnung aufgerufen, im Rahmen derer eine Lehrkraft entscheidet, wer wann wie mit wem arbeitet.

Khan weist diese Möglichkeiten zurück („nein“), er erweitert und schränkt diese Positionierung, mit anderen zu arbeiten, zugleich ein und spezifiziert sie auf zwei bestimmte andere Schüler. Herr Kamin zieht erneut die zuvor gezogenen Grenzen: Khan könne mit den genannten Schüler:innen arbeiten oder allein. Khans Innehalten und Stöhnen macht die Situation zu einer, die ihm nicht gefällt. Seine Bitte wurde abgelehnt. Da er nicht zu den genannten Schüler:innen geht, zeigt er sich als

jemand, der an seinem eigenen Platz sitzen bleibt. Herr Kamin macht ihn entsprechend seiner zuvor genannten Möglichkeiten zu jemandem, der nun allein aufschreibt. Somit ist Khans Bitte vollends abgelehnt. Das „Boah“ drückt Empörung und Unverständnis aus. Er habe keine Gruppe. Khan zeigt sich als jemand, der lieber eine Gruppe hätte, mit der er arbeitet. Herr Kamin macht ihn nun zu jemandem, der nun bockig sei und widerspenstig, da er nicht so handeln könne, wie er wolle. Er habe die Angebote ausgeschlagen. So macht Herr Kamin Khan zu jemandem, der Möglichkeiten hatte, aber diese nicht genutzt hat. Damit wird Khan als jemand positioniert, der eine gute Entwicklung versäumt habe. Herr Kamin schließt an die unterrichtliche Ordnung an, indem er darauf hinweist, dass man nicht immer bekommen könne, was man wolle. Mit wem Khan wie arbeiten könne, ist demnach keine individuelle persönliche Entscheidung, sondern unterliegt gewissen Grenzen, die die Lehrkraft zieht.

Khan zeigt auf die Gruppe aus drei Schüler:innen und fragt empört („Boah“), was er denn bei „denen“ solle. Er macht die benannten Schüler:innen damit zu solchen, für die oder mit denen es nicht wert sei, zu arbeiten bzw. sich um diese zu bemühen. Dadurch werden sie als für ihn uninteressante Schüler:innen hervorgebracht. Khan befindet sich nun auf einem Peer-Level, in dessen Rahmen es nachvollziehbar ist, Schüler:innen nach Sympathie zu sortieren; im Rahmen der unterrichtlichen Ordnung ist es aber nicht legitim. Herr Kamin sagt Khan, er wolle so nicht mit ihm darüber reden und macht ihn dabei zu jemandem, der den Modus des erwünschten Verhaltens verlassen habe und mit dem er in diesem Modus nicht bereit sei, weiter zu kommunizieren. Er beendet die Kommunikation und lässt Khan allein weiterarbeiten.

Zusammengefasst, wird Khan als Schüler so positioniert, dass er nun mit anderen von der Lehrkraft ausgewählten Schüler:innen arbeiten solle; dabei wird ihm eine begrenzte Entscheidungsmacht gewährt. Khan möchte sich diejenigen, mit denen er arbeitet, jedoch selbst aussuchen, was er aber nicht dürfe, er könne nur zwischen zwei Varianten wählen: entweder mit den genannten oder allein arbeiten. Auf seine empörte Reaktion spricht Herr Kamin ihn als jemanden an, der widerspenstig sei und die Spielräume, die er ihm anbiete, nicht nutze, ja seine Weiterentwicklung selbst verpasse und unmöglich mache. Er setzt Khan in ein Verhältnis zu den unterrichtlichen Regeln, in deren Rahmen die eigene Entscheidungsmöglichkeit nun einmal begrenzt sei. Eine Peer-Ordnung aufrufend, wertet Khan die Interaktion mit den Schüler:innen, die Herr Kamin ihm vorgeschlagen hat, ab, sodass Herr Kamin ihn – diese Abwertung delegitimierend – zu einem Subjekt macht, mit dem er nun nicht mehr interagiere, sodass die Praktik abbricht.

In der folgenden Beobachtung beschreibe ich eine Praktik, in der Khan – ein paar Tage später – schlussendlich aus der Klasse geworfen wird. Dies ist nicht das erste Mal, dass das passiert. Dabei gerät in den Blick, wie Khans Subjektpositionierung sich am Rande der unterrichtlichen Ordnung bewegt. Dabei vollzieht sich die Subjektpositionierung von Khan entlang zweier Ordnungen, nämlich der unterrichtlichen Ordnung, die Frau Krüger reaktualisiert, und einer anderen Ordnung,

ggf. einer spezifischen ‚eigenen‘ Peer-Ordnung, vor deren Hintergrund Khan sich als Autorisierter zeigt, anderen Anweisungen zu geben, die eigentlich nur einer Lehrkraft zustehen. Die Lehrkraft setzt die unterrichtliche Ordnung in Kraft. Daher zeigt sich Khans Subjektpositionierung als wechselhaft zwischen diesen zwei Ordnungen ‚wandernd‘.

Es ist Englischunterricht und Frau Krüger hat die Vertretung übernommen, da Frau Richter krank ist:

Nun sollen alle Wörter aufschreiben, an die sie sich von gestern erinnern. Khan steht von seinem Einzeltisch auf, geht zu Djamal am anderen Ende der Klasse und beugt sich ganz nah an ihn heran. Djamal schaut ihn an, Frau Krüger steht sofort neben ihnen und sagt zu Khan: „Du arbeitest an deinem Tisch und drehst dich nicht um!“, und zeigt auf seinen Einzeltisch. Khan rührt sich nicht, sagt zu Djamal: „Boah schreib mal was auf!“, und zeigt auf sein Heft. „Boah man“, antwortet Djamal, Frau Krüger sagt sehr laut: „So, letzte Verwarnung!“, „Aber ich habe ihm gesagt, dass er schreiben soll!“, sagt Khan, zeigt mit einer Handgeste auf Djamal. Frau Krüger wird noch lauter: „Ich will das nicht hören. Irgendeine Leistung musst auch du erbringen!“ Khan sagt: „Ob...“, und dreht sich zu seinem Platz um, setzt sich, hebt den Arm, meldet sich, steht auf und setzt sich wieder. „Wait a little bit“, sagt Frau Krüger.

Khan fordert die unterrichtliche Ordnung heraus. Ein Einzeltisch (in dieser Klasse) bedeutet, dass man an diesem zu bleiben habe, und gewissermaßen schon ein Sanktionierter ist. Als Funktion wird die Trennung von anderen Schüler:innen hergestellt (um z.B. das Unterhalten mit anderen zu unterbinden). Wer ohne Erlaubnis von seinem Einzelplatz aufsteht und zu anderen Schüler:innen geht, begibt sich in ‚Gefahr‘ bzw. in die Position, erneut sanktioniert bzw. diszipliniert zu werden. Dass der Ethnograph Frau Krügers Einsatz so beschreibt, dass sie „sofort neben ihnen“ stehe, zeigt, dass der Ethnograph die Situation als eine wahrgenommen hat, in der Frau Krüger offenbar sehr schnell wie aus dem Nichts neben den beiden Schülern ‚erscheint‘. Durch dieses schnelle Handeln wird eine gewisse Dringlichkeit produziert. Khan müsse zurück an seinen Tisch, und zwar ohne sich umzudrehen. Entlang der lokalen Differenz, an einem Einzeltisch i.S. einer Trennung von den anderen Schüler:innen arbeiten zu müssen, wird er zu jemandem gemacht, der auch keinen Kontakt zu anderen aufnehmen dürfe. Die Dringlichkeit, die durch Frau Krügers schnelle Reaktion in der Luft liegt, verstärkt die Notwendigkeit der Intervention in der Situation. Khan geht nicht zurück, sondern missachtet die Aufforderung zurückzugehen. Stattdessen sagt er zu Djamal, er solle mal etwas aufschreiben, was sich auch mit ‚arbeite mal‘ übersetzen ließe. Er begibt sich somit in die Position einer Lehrkraft, die autorisiert ist, Schüler:innen dazu aufzufordern, etwas Bestimmtes zu tun. Khan ruft damit eine Ordnung auf, in der unterrichtliche Regeln gelten, im Rahmen derer Schüler:innen zu schreiben bzw. Aufgaben, die ihnen aufgetragen wurden, zu erledigen hätten. Andere Schüler:innen zur Arbeit anzuhalten, ist eine legitime Praktik, da sie den unterrichtlichen Regeln entspricht. Den unterrichtlichen Regeln würde jedoch auch entsprechen, dass er tut, was Frau Krüger ihm zuvor

aufgetragen hat. Djamal weist diese Zurechtweisung zurück „Boah man!“ und markiert sie demnach als illegitim. Frau Krüger, die „Letzte Verwarnung!“ ruft, markiert wohl nicht in erster Linie seine Zurechtweisung Djamals, sondern dass er nicht tut, was sie von ihm verlangt hat, nämlich zum Platz zurückgehen, als etwas, das man mit einer letzten Verwarnung beantworten muss. Zudem zeigt diese ‚letzte‘ Verwarnung, dass über Khan – wiederholt – eine Serie von Verwarnungen aufgrund von unerwünschtem Verhalten erinnerbar ist. Vor dem Hintergrund einer unterrichtlichen Ordnung, in deren Rahmen Khan tun muss, was die Lehrkraft sagt, widersetzt er sich und macht sich zu einem widerspenstigen Schüler, der andere Schüler:innen an ihre Aufgaben erinnert und somit den Fokus der Aufmerksamkeit verschiebt; er fokussiert gewissermaßen ein – vor einem anderen normativen Hintergrund – ebenso relevantes bzw. der unterrichtlichen Ordnung entsprechendes Thema. Allerdings ist er nicht autorisiert, diese Aufforderung auszusprechen. Diese Praktik markieren Frau Krüger und Djamal als illegitim und Frau Krüger stellt eine Strafe in Aussicht (eine letzte Verwarnung birgt noch keine direkte Konsequenz). Sie macht Khan so zu einem sich bisher widerspenstig verhaltenden Schüler, der sich immer noch im Verlauf einer unerwünschten Praktik befindet. Khan verweist auf seinen vorherigen, in dieser Konfiguration aber illegitimen Verweis auf die Aufgaben von Djamal, wodurch die Anschlussstelle besteht, dass sein Tun vor dem Hintergrund einer anderen normativen Ordnung als legitim anerkannt wird. Frau Krüger jedoch reaktualisiert die unterrichtliche Ordnung als eine, in der Khan zuallererst ihrer Aufforderung Folge zu leisten habe. Frau Krüger sagt, sie wolle das nicht hören, er müsse schließlich auch irgendeine Leistung erbringen. Sie delegitimiert seine Selbst-Autorisierung, indem sie seine Säumigkeit markiert, ihrer Aufforderung zu folgen und dann etwas zu leisten, also seine Aufgaben an seinem Platz zu machen. Khan geht zu seinem Platz zurück und meldet sich. Hiermit zeigt er sich entsprechend der Regeln konform, denn er tut nun, was Frau Krüger ihm aufgetragen hat, und meldet sich entsprechend der unterrichtlichen Ordnung. Er zeigt sich folglich als jemand, der ggf. eine Frage hat. Entsprechend der unterrichtlichen Ordnung soll, wer Fragen hat, sich melden. Sein Hinsetzen, Wiederaufstehen und Wiederhinsetzen markiert eine gewisse Dringlichkeit bzw. Unruhe. Frau Krüger markiert sein Tun nun als legitim, aber sagt ihm, er möge warten. Sie macht Khan damit zu jemandem, der sich legitim verhält, aber noch nicht sofort drankommen könne, und verschiebt die Bearbeitung seines Anliegens in die nahe Zukunft. Die Nutzung der englischen Sprache dem Unterrichtsfach entsprechend markiert zudem eine Rückkehr zu fachbezogenen Themen, die sich von den disziplinierenden (auf Deutsch) verhandelten Themen unterscheiden.

Der schon unter besonderer Beobachtung stehende Khan wird, nachdem er von seinem Einzeltisch unerlaubterweise – der unterrichtlichen Ordnung zuwiderlaufend – aufgestanden ist, zu jemandem gemacht, der sich unerwünscht verhalte und nun wieder ohne sich umzudrehen zurückgehen und allein weiterarbeiten solle, um die Ordnung wiederherzustellen. Diese Anweisung missachtend macht Khan sich selbst zu einem, der zur Bewertung seiner Mitschüler:innen autorisiert ist (Djamal

solle „mal was“ aufschreiben) und kann in diesem Sinne einer anderen unterrichtlichen Ordnung (im Rahmen derer er autorisiert wäre) entsprechen, verpasst es aber, sich als der von der Lehrkraft aktualisierten Ordnung entsprechend zu zeigen. Dadurch zeigt er sich als widerspenstig bzw. muss so erkannt werden, woraufhin die Lehrkraft ihn mit einer letzten Verwarnung zurückschickt. Khan verweist auf die potentielle Legitimität seiner selbstautorisierten Zurechtweisung Djamals, welche Frau Krüger ablehnend kommentiert, da er zuallererst selbst eine Leistung zu erbringen habe, die zu erbringen er säumig sei. Kurz danach wird Khan zu jemandem, der sich durch das Melden legitim verhält, aber noch warten muss, bis Frau Krüger zu ihm kommt.

Die Beobachtung setzt sich folgendermaßen fort:

Alina wird von Frau Krüger gebeten, ihre Wörter vorzulesen, die sie aufgeschrieben habe. Das tut sie. Khan sagt: „Boah, Alter, die hat alles abgeguckt!“ Er zeigt auf sie. Frau Krüger dreht sich zu ihm um und sagt: „Du sollst aufhören, andere zu bewerten!“ (Es werden noch weitere Wörter von anderen Schüler:innen vorgelesen, Khan ist währenddessen ruhig). Frau Krüger sagt dann: „Okay, who of you had 5 words? Stand up with 5 words!“ Einige Kinder stehen auf. Khan auch. Frau Krüger geht zu ihm: „Du schummelst doch! Du hast doch gar nichts aufgeschrieben!“ Sie macht die Reihe bis 10 zu Ende („Who has 10 words?“). Dann schickt sie Khan raus: „So, du kannst nun rausgehen, ich komme gleich nach!“

Khan begibt sich wieder in den Modus eines Autorisierten, der die Leistungen anderer bewerten kann: Genauer gesagt wertet er sie ab, indem er der Leistung einer Mitschülerin ihre Konstitution als Eigenleistung entzieht; die Schülerin habe ja abgeschrieben. Er macht sie zu einer sich unerwünscht verhaltenden Schülerin. Frau Krüger markiert sein Tun als illegitim, da er andere nicht bewerten solle. Ob die Schülerin abgeguckt habe, oder nicht, ist irrelevant. Relevant ist das unerwünschte Verhalten Khans, der zu einem sich unerwünscht Verhaltenden gemacht wird. Frau Krüger ermöglicht nun, sich als leistungsstark in Punkto des Erratens von fünf Wörtern zu zeigen. Wer fünf Wörter erraten habe, solle aufstehen. Durch das Aufstehen vollzieht sich eine Selbst-Zuordnung zu dieser Leistung. Khan nimmt daran teil und zeigt sich als jemand, der fünf Wörter erraten habe. Frau Krüger bewertet ihn als Schummler, der ja gar nichts aufgeschrieben habe. Hier markiert sie ihn als denjenigen, der sich unerwünscht verhalte, analog zur vorherigen Markierung der Schülerin als Schummlerin durch Khan. Khan muss nun rausgehen und seine rote Karte ausfüllen. Er wird demnach mit einer Sanktion belegt, der Trennung von der Klasse und Platzierung mit der roten Karte vor der Tür. Damit wird er klassenöffentlich für kurze Zeit nach draußen vor die Tür ‚verbannt‘. Dass die Lehrkraft nachkomme, bedeutet, dass sie die ‚rote Karte‘ mitbringt und ihn instruieren wird, wie er diese auszufüllen habe.

Im zweiten Teil der Doppelstunde bespricht Frau Krüger die Hausaufgaben mit den Schüler:innen. Khan ist mittlerweile wieder von Frau Krüger in die Klasse ge-

holt worden und kann als seine Strafe Abgeleisteter gelten. Eine Übergabe der ‚roten Karte‘ wurde nicht beobachtet. Frau Krüger nimmt abwechselnd Mädchen und Jungen dran für die Beantwortung der Fragen zu einem Lerntext. Jede:r, der:die drangenommen wird, muss zum SmartBoard gehen und eine richtige Antwort auf einem Klebezettel anheften. Irgendwann waren alle Jungen dran:

„Ob, nun müssen wir wohl doch ein Mädchen drannehmen, wir haben ja mehr Mädchen als Jungen“. Khan steht auf und meldet sich: „Ich war noch nicht dran“ Frau Krüger sagt: „Setz dich hin, Khan!“ Er setzt sich: „Was mache ich denn?“ „Du redest!“, sagt Frau Krüger. Sie nimmt Djamal dran, der dann Lela drannimmt. „Okay, nimmst du nun mal einen Jungen dran, der noch nicht dran war, Lela?“ Lela nimmt Khan dran, der dann zum SmartBoard geht, „Okay, nimmst du dann gleich ein Mädchen dran?“ Khan klebt das Wort an und sagt: „Nein, wieso ey?“ Frau Krüger sagt: „Okay, dann setz dich wieder hin, dann machst du nicht mit!“ Er setzt sich hin, stöhnt auf und legt die Hand an den Kopf, stützt dann den Kopf mit dem Arm auf dem Stuhl ab. Frau Krüger nimmt ein Mädchen dran. Das Muster Junge-Mädchen setzt sich fort, bis alle Zettel am Smart Board kleben. Dann sollen die Kinder Bingo-Kästchen vorbereiten. Während die anderen diese vorbereiten, geht sie zu Khan: „So, du nimmst nun einen Stift und bekommst ein Arbeitsblatt. Du gehst nun in die 5a.“ „Ich will aber in die 5d!“ sagt Khan. „Nein, du gehst in die 5a!“ Dann kommt sie irgendwann wieder.

Frau Krüger ruft die Regel auf, Mädchen anstatt Jungen dranzunehmen, da man so viele von diesen habe. Khan zeigt sich stehenderweise als jemand, der auch drangenommen werden möchte und – als Junge entsprechend der Regel des abwechselnden Drannehmens – noch nicht dran war. Frau Krüger sagt ihm, er solle sich hinsetzen. Er fragt, was er denn mache. Die Lehrkraft antwortet, er würde reden. Das Aufstehen und Reden wird damit als illegitimes Verhalten markiert. Vor dem Hintergrund der aktualisierten normativen Ordnung müsste Khan still auf seinem Platz sitzen, sich melden und abwarten, bis er dran ist. Da er das nicht tut, wird Khans Verhalten als unerwünscht markiert. Würden alle Schüler:innen aufstehen und auf sich aufmerksam machen, wäre das eine der unterrichtlichen Ordnung entgegenstehende Praktik. Es zeigt sich, dass Khan sein eigenes Verhalten als unproblematisch markiert, während Frau Krüger dieses als unerwünscht vor dem Hintergrund eines Gleichheitsversprechens markiert, da nicht alle aufstehen dürfen. Somit wird Khan als sich zum Teil unerwünscht verhaltender markiert, das Melden an sich wäre erwünscht, die unerwünschte Praktik des Redens und Aufstehens sind allerdings nicht legitim. Khan wird demnach zu einem sich partiell unerwünscht verhaltenden Schüler gemacht.

Nachdem wenig später Khan drangenommen worden ist und ein Wort angeklebt hat, wird er entsprechend des zuvor eingeübten Ablaufs, ein Mädchen dranzunehmen, darauf hingewiesen, dies bitte zu tun. Die unterrichtliche Regel, nun ein Mädchen dranzunehmen, wird von der Lehrkraft gesetzt. Khan erkennt sie nicht als legitim an („Nein, wieso ey?“). Er markiert die Regel als eine, an die er sich nicht

halten wolle, zeigt sich als widerspenstig, sich der unterrichtlichen Ordnung zu unterwerfen. Frau Krüger markiert sein Verhalten als unerwünscht und sagt ihm, er würde nun nicht mehr mitmachen und solle sich hinsetzen. Er wird als jemand hervorgebracht, der nicht mehr an der Übung teilnehmen könne. Da er die gemeinsamen Regeln nicht befolgt, wird er also vorübergehend vom Unterricht ausgeschlossen, ohne den Raum verlassen zu müssen. Das Stöhnen markiert Khans Unzufriedenheit, das Spiel wird ohne ihn entsprechend der Regeln fortgesetzt.

Frau Krüger geht etwas später zu Khan, sagt ihm, er solle Arbeitsutensilien mitnehmen und müsse in eine andere Klasse. Hier wird nun eine erneute Sanktion umgesetzt, die mit der ‚roten Karte‘ äquivalent ist, nur dieses Mal muss Khan nicht über sein Verhalten nachdenken, sondern ein Arbeitsblatt bearbeiten. Er wird erneut zu jemandem gemacht, der sich unerwünscht verhalten habe, und nun zu einem, der bestraft werde, indem er die Klasse wechseln müsse. Khan akzeptiert den unausweichlichen, vorübergehenden Ausschluss, aber fordert Mitbestimmung ein, wenn es darum geht, wohin genau er vorübergehend ‚verbannt‘ wird. Diese Mitbestimmung im Rahmen eines produzierten Spielraums wird ihm versagt, er geht dorthin, wo Frau Krüger entscheidet, dass er hingehet. Ein Spielraum ist nicht vorhanden.

Es kann festgehalten werden, dass sich Khan die Konstitution der Leistung einer Mitschülerin als Eigenleistung aberkennend erneut zum Autorisierten macht, über Mitschüler:innen urteilen zu können, und markiert ihr Verhalten als unerwünscht. Frau Krüger jedoch markiert seine Bewertung als unerwünschtes Verhalten und positioniert ihn und nicht die Schülerin als den sich illegitim Verhaltenden. Analog zu diesen Positionierungen bringt sich Khan später als jemand hervor, der fünf Wörter erraten habe, woraufhin Frau Krüger ihn als Schummelnden und damit ihn als Schüler positioniert, der keine eigene Leistung erbringe. Vorübergehend wird er vor die Tür ausgeschlossen, durch seine Wiederkehr wird er zu einem die Strafe abgeleistet Habenden. Im weiteren Verlauf wird Khan wiederholt zu einem sich partiell unerwünscht, ja widerspenstig Verhaltenden für den reibungslosen Ablauf des Unterrichts gemacht. Als er sich im Rahmen des weiteren Verlaufs als widerspenstig zeigt, die unterrichtlichen Regeln, Mädchen dranzunehmen, anzuerkennen, wird er vom Spiel ausgeschlossen. Der Wechsel für den Rest der Stunde in eine andere Klasse markiert seine Sanktionierung bzw. sein die unterrichtlichen Regeln missachtendes Verhalten, das zur vorübergehenden Verbannung aus der Klasse führt. Sein Wunsch, in eine andere Klasse zu wollen, der ihm verwehrt bleibt, macht ihn zu jemandem, der in jedem Augenblick versucht, die Situation für ihn selbst positiv zu wenden. Zudem zeigt es, dass das Regulationssystem der Ampel bereits in gewisser Weise eine Normalisierung und Stabilisierung als sich wiederholender Prozess in Khans Verhaltensgeschichte erfahren hat. Einerseits kennt er die zu erwartenden Abläufe bereits, andererseits will er diese – die eigentlich als Strafe konstruiert sind – so modifizieren, dass es ggf. angenehmer für ihn wird bzw. konterkariert somit die Regulation durch die Ampel.

Abschließend wird die Positionierung Khans im gesamten Verlauf dieses Kapitels zusammenfassend reflektiert. Khan wird als jemand angesprochen, der sich dauerhaft bzw. wiederholt unerwünscht verhalte, d.h. in Vergangenheit und Gegenwart. Zudem hat er schon als ‚Vorbesterfter‘ eine Sanktion erfahren (die Klasse verlassen bzw. rausgehen zu müssen). Einerseits wird das unerwünschte Verhalten erinnert, andererseits wird eine Lösung i.S. einer Vertrauensbildung in die Zukunft konstruiert, als würde dort gewissermaßen eine Lösung auf sich warten. Khan wird zudem als jemand positioniert, dessen Verhalten sich bessern müsse, was aber auch möglich sei (man kriege das schon hin), was aber genauso eine kollektive Aufgabe sei. Zudem werden – bei fortgesetzt unerwünschtem Verhalten – Sanktionen für die Zukunft angedroht (z.B. ihn und einen Mitschüler auseinanderzusetzen). Zunächst werden diese Sanktionen aber noch nicht umgesetzt.

Zu einem späteren Beobachtungsmoment sitzt Khan bereits an einem Einzeltisch. Somit muss eine Sanktion erfolgt sein. Zunächst wird er durch die Markierung von erwünschtem Verhalten als sich erwünscht verhaltender Schüler positioniert, sodann jedoch qua Erinnerung an zuvor sich vollzogenes unerwünschtes Verhalten als jemand produziert, der vor dem Hintergrund des erwünschten Verhaltens doch fähig sei, sich erwünscht zu verhalten und sich mit anderen Schüler:innen über das Unterrichtsthema auszutauschen. Es treffen zwei Ordnungen aufeinander, eine Peer-Ordnung die sich an der Differenz „blöd zu sein“ eröffnet, und die unterrichtliche Ordnung, nach der eine Markierung der anderen Schüler:innen als blöd illegitim ist. Die Zusammenarbeit des Schülers mit anderen Schüler:innen scheitert. Dies wiederholt sich in der folgenden Beobachtung, da Khan zunächst für sein Verhalten gelobt wird, er solle so weitermachen. Die Zukunft wird als eine imaginiert, in der er sich weiterhin erwünscht verhalte. Weitere Interaktion mit Mitschüler:innen werden wiederholt abgelehnt. In der vierten Beobachtung muss Khan den Raum verlassen und wird zunächst auf den Flur vor der Klasse geschickt, später in eine andere Klasse. Hier versucht Khan, den Ort seiner Bestrafung mitzubestimmen, was ihm nicht gelingt. Dieses Verhalten verweist darauf, dass die Lehrkräfte das Sanktionssystem weiterhin nutzen und umsetzen, allerdings zeigt die versuchte Mitbestimmung, dass Khan sich dem Effekt des Regulationssystems entzieht. Eine spezifische Erwartung an geändertes Verhalten wird nicht produziert.

Folglich zeigt sich, wie Khan wiederholt als sich erwünscht und unerwünscht verhaltender Schüler positioniert wird. Sein vergangenes erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten wird jeweils hergestellt und in ein Verhältnis zum aktuellen bzw. vergangenen Verhältnis gesetzt. Funktional ist dies für eine Legitimation der pädagogischen Handlung, z.B. Sanktionen (nicht) umzusetzen (man kriege das schon hin) oder um die Erwartung an erwünschtes Verhalten zu legitimieren (er könne es ja schon und sei fähig, da er es schon gezeigt habe). Zudem zeigt sich die Sanktionsmöglichkeit als eine Alternative für die weitere Formulierung von Erwartungen an erwünschtes Verhalten. Das Regulationsinstrument Ampel mit dem vorübergehenden Ausschluss aus dem Klassenraum entlastet demnach vorerst, weitere Erwartungen an erwünschtes Verhalten zu produzieren.

Die Positionierung Khans lässt sich als eine beschreiben, die mit rekursiven zeitlichen Bezügen verkettet ist. Die Beobachtungen haben gezeigt, wie innerhalb kurzer Zeitabstände Khan abwechselnd als sich unerwünscht oder erwünscht verhaltender Schüler positioniert wird. Demzufolge wird eine nicht zu weit entfernte Vergangenheit vergegenwärtigt und für seine Subjektpositionierung funktionalisiert. Lehrkräfte und Schüler:innen erinnern ebenso weiter zurückliegendes unerwünschtes Verhalten. Sowohl die weiter zurückliegenden als auch die weniger weit zurückliegenden Verhaltensweisen werden also erinnert und funktional für eine Hervorbringung von Erwartungen an Khans zukünftiges Verhalten produziert. Auf diese Weise kann Khan wiederholt als jemand positioniert werden, der sich erwünscht verhalten solle, dies könne, dies aber oft nicht tue. Somit gelangt er immer wieder in eine Positionierung am Rande der unterrichtlichen Ordnung, sodass diese Positionierungen wiederholt eine gewisse Stabilisierung erfahren, die sich in den rekursiven Herstellungen von Zeitlichkeit als instabiles Verhalten zeigen. Im Modus des Erinnerns und Erwartens werden erinnerte und erwartete Verhaltensweisen in ein spezifisches Verhältnis gesetzt, sodass nur bestimmte Positionierungen für den Schüler bestehen bleiben, wie er sich verhalten könnte. Anders gesagt wird sein Gewordensein auf Hinweise auf sein Können und Wissen geprüft und dieses Können und Wissen für die Erwartungen an sein zukünftiges – anderes – Verhalten funktionalisiert. Dabei geraten insbesondere die Differenzierungen, etwas doch zu können und etwas doch zu wissen, in den Blick. Zeitlich werden somit abwechselnde Positionierungen hervorgebracht, in denen das unerwünschte Verhalten vor dem Hintergrund des Doch-Könnens und Doch-Wissens im Modus des Erinnerns an das erwünschte Verhalten delegitimiert wird. Die Lehrkräfte verbleiben in machtvollen Positionen, sodass sie ihr pädagogisches Tun sowie ihre Verantwortung entlang der hervorgebrachten Zeitbezüge legitimieren, aber auch die Verantwortung einzelner Schüler:innen für ihr Tun hervorbringen. Das wechselvolle Positionieren innerhalb und am Rande der unterrichtlichen Regeln positioniert Khan als Schüler, um den man sich immer weiter kümmern muss, da sein Verhalten ‚stabil‘ instabil bleibt. Demnach entstehen wiederholt Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über Khan, der sich erwünscht verhalten kann, dazu aber wiederholt pädagogisch animiert werden muss. Bisweilen kann diese pädagogische Tätigkeit an die Ampel delegiert werden, wodurch sich Lehrkräfte pädagogisch entlasten können, was sich aber zunehmend als schwierig erweist.

6.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass nach einer bestimmten Zeit, die je Schüler:in unterschiedlich schnell vergeht, bzw. zu je unterschiedlichen Zeitpunkten über bestimmte Schüler:innen etwas bestimmtes Anderes, vor allem in Bezug auf un-/erwünschtes Verhalten erinnert werden kann. Qua erinnernder und erwartender Dif-

ferenzierung werden Einzelne zu bestimmten Subjekten positioniert. D.h., es werden verstärkt Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über einzelne Schüler:innen hervorgebracht, was sich entlang von Praktiken des un-/erwünschten Verhaltens, deren Markierung, deren Erinnerung und deren pädagogischer Bearbeitung, u.a. durch Erwartungen an erwünschtes Verhalten vollzieht. So werden spezifische Geschichten einzelner Schüler:innen produziert, welche die pädagogische Tätigkeit der Lehrkräfte legitimieren. Zudem kann die pädagogische Bearbeitung auch an für diese Zwecke sozial konstruierte Regulationsmechanismen delegiert werden (Kopfnoten, Ampel). Zentral bei diesen nun möglichen Erinnerungen ist die verstrichene Zeit, die es ermöglicht hat, mehr übereinander zu erfahren, und nun verstärkt Erinnerungen an die Vergangenheit bzw. an un-/erwünschtes Verhalten in Form von Differenzierungen einzelner Schüler:innen aufzuschichten und diese für die Verhaltensregulation i.S. der Herstellung von Erwartungen an zukünftiges Verhalten zu funktionalisieren. In diesem Zuge kann die noch zu erledigende pädagogische Arbeit von Lehrkräften i.S. einer eigenen Aufgabe als mehr oder weniger herausfordernd hergestellt werden.

Zunehmend wird Wissen kollektiv erinnerbar, als z.B. aggregiertes Wissen in Bezeichnungen wie dies in Kapitel 6.2 herausgearbeitet wurde. So werden Wissensfiktionen (Proske 2009) über Einzelne produziert, an die wiederum andere anschließen können, sodass diese als kollektiv erinnertes Wissen (das nicht notwendigerweise genauso erinnert wird) konstruiert wird. Es entstehen Wissensfiktionen über kollektiv vermeintlich bekannte Schüler:innen. Die hier hervorgebrachten aggregierten Erinnerungen sind Aufschichtungen von Differenzierungen, welche einen gezielten und funktionalen Austausch unter Lehrkräften über Einzelne ermöglichen. I.S.v. Hirschauers (2014) Aggregatzuständen sind diese nicht immer explizit hervorgebrachten Differenzierungen hier als relativ gefestigt zu beschreiben, da sie den Begrifflichkeiten aggregiert zugrunde liegen. Notwendigerweise müssen die Wissensfiktionen Verkürzungen darstellen, die mit Erwartungen an zukünftiges anderes Verhalten und den Vorstellungen zu noch erledigender pädagogischer Arbeit einhergehen. Zugleich werden diese Abweichungen von erwünschtem Verhalten zunehmend normalisiert.

Während in den in Kapitel 6.2.2 fokussierten Praktiken Schüler:innen besonders bezeichnet werden, welche die schulisch-unterrichtliche Ordnung durch unerwünschtes Verhalten infrage stellen, werden in Kapitel 6.2.1 Schüler:innen mit bestimmten Begrifflichkeiten noch stärker am Rande der unterrichtlichen Ordnung, d.h. in prekären Verhältnissen positioniert. Beide Gruppen werden als Schüler:innen hergestellt, die noch in den Griff zu kriegen sind und der andauernde Prozess einer noch nicht abgeschlossenen pädagogischen Arbeit wird normalisiert. Die damit verbundenen pädagogischen Aufgaben zu übernehmen, wird bei der einen Gruppe als optimistischer eingeschätzt als bei der anderen. Es zeigt sich bei beiden eine gerinnende – stabilisierende – Aktualisierung von Wissen und darin eingelagerten Differenzierungen über Einzelne als Wissensfiktion. Diese Differenzierungen

zeigen sich als Abkürzungsstrategien, sodass Wissen und Erinnerungen über Einzelne nicht mehr explizit ausbuchstabierend hervorgebracht werden müssen.

Die Beobachtungen der Positionierungen von Schüler:innen in zeitlichen Verhältnissen ist als spezifische Differenzierungspraktik in den Blick geraten. So wird erinnertes unerwünschtes Verhalten durch Lehrkräfte und Schüler:innen als Prozess mit Bewährung bearbeitet oder aber im anderen Beispiel als Stabilisierung von instabilem Verhalten. Dabei erhalten Vergangenheit und Zukunft ihre Bedeutung in der Gegenwart. Die Rekursivität und somit die gegenwärtige In-Verhältnis-Setzung der Zeiten wird vor allem dadurch sichtbar, dass z.B. die Vergangenheit durch potentiell Zukünftiges neu bewertet werden kann, während vor kurzem vergangenes Verhalten durch noch davor liegendes vergangenes Verhalten delegitimiert werden kann (z.B. weil man etwas doch könne, aber nicht tue). Kürzer oder länger zurückliegende Geschehnisse werden als Erinnerungen an un-/erwünschtes Verhalten produziert und für die zukünftige Entwicklung und das Verhalten funktionalisiert. Diese Beobachtungen zeigen, dass die gegenwärtige In-Verhältnis-Setzung nicht linear-chronologischen Vollzügen folgt. Die unterschiedlichen rekursiv hergestellten zeitlichen Bezüge haben eine differenzierende Funktion und positionieren Einzelne immer als Bestimmte in zeitlichen Verhältnissen. Somit entstehen Subjektpositionierungen auch in der gegenwärtigen Herstellung ihres Gewordenseins und ihrer Relationierung zur Zukunft.

Qua schulisch-unterrichtlicher Ordnung werden die Subjektpositionierungen reguliert. Sollten die Schüler:innen sich am Rande dieser bewegen, kann ihnen eine Argumentation oder Möglichkeit angeboten werden, sich dieser entsprechend zu verhalten und z.B. eigene Anliegen – konform mit der schulisch-unterrichtlichen Ordnung – so zu positionieren, dass sie durch angemessene Differenzproduktion wahrscheinlicher zu realisieren werden: z.B. nebeneinandersitzen, um sich gegenseitig zu helfen, anstatt miteinander zu spielen. Gleichzeitig geriet auch die Möglichkeit in den Blick, dass Schüler:innen wiederholt am Rande der schulisch-unterrichtlichen Ordnung positioniert werden. Hier werden alternative Interaktionszusammenhänge vorgeschlagen (z.B. – wieder – mit der eigenen Arbeitsgruppe zu arbeiten), werden ggf. aber nicht angenommen. Die pädagogische Tätigkeit von Lehrkräften wird demnach in unterschiedlicher Weise herausgefordert. Unterrichtlichen Ordnungen stehen dabei immer wieder andere Ordnungen, z.B. Peer-Ordnungen, konträr gegenüber, welche keine stabile Gültigkeit erlangen können, da die Lehrkraft diese wiederholt außer Kraft setzt. Die unterschiedlichen pädagogischen Anforderungen an einzelne Lehrkräfte lassen sich zudem – ohne Wirkungsgarantie – qua Ampel und Kopfnoten an einen sozial konstruierten Regulationsmechanismus delegieren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass durch die zeitliche In-Verhältnis-Setzung einzelner Schüler:innen zu sich selbst und ihrem Verhalten Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über einzelne aktualisiert werden. In ihren Positionierungen geraten sie als zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Anforderungen an ihre Entwicklung konfrontierte Schüler:innen in den Blick.

7 Schlussbetrachtung: Doing Differences through Doing Temporality

Abschließend werden drei zentrale Ergebnisse der vorliegenden Arbeit diskutiert. Zunächst wird resümiert, wie in den ersten Wochen des ‚Kennenlernens‘ in zwei neuen fünften Klassen durch Erinnern und Erwarten als zeitliche diskursive Praktiken der Differenzierung i.S. eines *doing differences through doing temporality* einzelne Schüler:innen zu bestimmten Schüler:innen werden (siehe Kapitel 7.1). Dies vollzieht sich prozesshaft entlang von in dieser Arbeit beschriebenen, drei miteinander verketteten Praktikenbündeln, den ‚Kennenlernpraktiken‘, den Praktiken der Markierung un-/erwünschten Verhaltens und den Praktiken des Erinnerns und Erwartens. Alle drei Praktikenbündel lassen sich als Machtpraktiken lesen, die funktional für die Entstehung von Zugriff der Lehrkräfte auf die Schüler:innen i.S.e. zielgerichteten Regulation ihres Verhaltens sind. Hervorzuheben ist die zeitliche Verschiebung der Relevanz von Differenzmarkierungen und -aufschichtungen im Prozess des Verlaufs der drei Praktikenbündel entlang der schulisch-unterrichtlichen Ordnung und wie Schüler:innen sodann als Subjekte qua Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) positioniert werden. Dieses Verständnis des *doing differences through doing temporality* ist die grundlegende Erkenntnis der vorliegenden Arbeit und basiert auf einer systematischen Beobachtung von Differenzierungspraktiken als unterschied-

liche, zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfindende Aufschichtungen von Differenzierungen. Dabei geraten insbesondere rekursive Konstruktionen von Zeitlichkeit in den Blick.

Exemplarisch werden sodann zwei Varianten dieser Differenzierungspraktiken als zwei weitere zentrale Ergebnisse herausgestellt, welche Einzelne in besonderer Weise in zeitlichen Verhältnissen positionieren: Zunächst soll die soziale Konstruktion von bestimmten Begrifflichkeiten bzw. Bezeichnungen bestimmter sich unerwünscht verhaltender Schüler:innen als Abkürzungsstrategien in der Bearbeitung unerwünschten Verhaltens fokussiert werden (siehe Kapitel 7.2). Daraufhin wird die Vergegenwärtigung von zeitlichen Bezügen als Rekursivität reflektiert, wodurch Schüler:innen in besonderer Weise zu sich selbst und ihrem Verhalten in ein zeitliches Verhältnis gesetzt werden (siehe Kapitel 7.3). Zum Schluss werden die Grenzen der vorgelegten Studie diskutiert (siehe Kapitel 7.4) sowie der Ertrag der theoretisch-methodologischen Überlegungen für den ethnographischen Forschungsprozess resümiert (siehe Kapitel 7.5).

7.1 Zeitliche Verschiebungen von Differenzierungen

Zentrale Grundlage für das Verständnis des in diesem Kapitel diskutierten Ergebnisses ist Proskes (2009) Verständnis von Wissensfiktionen in Anschluss an Esposito (2002) in Bezug auf die Selektivität von Erinnerungen. Obwohl Proske (2009) seine Annahmen zum Unterrichtsgedächtnis in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand bzw. das Unterrichtsthema oder die Sache fokussiert, lässt sich dieses Verständnis auch auf Subjektpositionierungen und das Herstellen von Wissen bzw. Wissensfiktionen über Einzelne übertragen: Bestimmtes Wissen über eine:n Schüler:in wird als bedeutend für das soziale Gedächtnis über die:den Schüler:in hergestellt, sodass Erkenntnisse darüber herausgearbeitet werden können, wie in der Subjektpositionierung Wissen als Differenz im Modus des Erinnerns produziert wird, sodass die Differenz funktional für die Positionierung als bestimmte:r Schüler:in wird. Dabei ist nach Esposito (2002) die Gegenwart als Moment der Herstellung des Verhältnisses von Zeitlichkeit zu verstehen, „denn nur in der Gegenwart kann man sich erinnern oder vergessen“ (S. 7). Das Gedächtnis und das darin abgelegte Wissen über Einzelne kann nur in der Gegenwart hergestellt werden und nur gegenwärtig Bedeutung für die Positionierung des Subjekts erlangen. Durch Erinnern und Vergessen wird es also erst in Praktiken produziert (oder auch nicht). In den empirischen Beobachtungen wird der Vollzug einer zunehmenden Stabilisierung und Gerinnung von wiederholt konstruierten Wissensfiktionen über Einzelne durch intersubjektive Konstruktionen von Lehrkräften, Schüler:innen und dem Ethnographen beobachtbar. In den hervorgebrachten Subjektpositionierungen zeigen sich also „Wiederholung, Bedeutungsbestätigung und Relevanzmarkierung“ (Proske 2009, S. 805) von Wissen über Schüler:innen. Diese sind funktional bei der Installation einer „*Wissensfiktion* im System“ (ebd., S. 807, kursiv i.O.). Spezifisches

Wissen über Einzelne kann somit als bekanntes Wissen gelten. Zudem wird dieses Wissen kollektiv teilbar (vgl. ebd., mit Bezug zu Welzer).

Wendet man diese Perspektive fokussiert auf die vorliegenden Ergebnisse an, wird es möglich, die diskursiven Praktiken des Erinnerns – und auch des Erwartens – vor dem Hintergrund ihrer Beobachtung im ethnographischen Material zu reflektieren. Zudem kann die aus dem Material entstandene Theoretisierung in drei Formen von Praktikenbündeln plausibilisiert werden, in denen Zeitlichkeit in spezifischer Weise für Einzelne und Kollektive eine Rolle spielt und konstruiert wird: ‚Kennenlernpraktiken‘, die Markierung un-/erwünschten Verhaltens und diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens. Die Praktikenbündel unterscheiden sich vor allem dahingehend, *wie genau* – und in manchen Fällen *ob* – diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens in ihnen hervorgebracht bzw. prozessiert werden (können). Die beobachteten diskursiven Praktikenbündel und ihre Zeitlichkeit sind einerseits in besonderer Weise mit den Subjekten und ihren Positionierungen verknüpft. Andererseits unterscheiden sie sich je nach Situation und je nach hervorgebrachten Differenzen und hervorgebrachtem Wissen bzw. ob und wie es bereits möglich ist, Differenzen und Wissen über einzelne Schüler:innen hervorzubringen.

Mit fortschreitendem chronologischen Verlauf lassen sich zuerst keine oder wenige, dann aber langsam mehr und mehr Erinnerungen bzw. Wissen über Einzelne in Differenzierungspraktiken beobachten. Erinnerungen an Subjekte werden im Laufe der Zeit aufgeschichtet, sodass die Subjektpositionierungen in ihrer Aktualisierung zunehmend von diesen abhängen. Die Aufschichtung des Gewordenseins einzelner Schüler:innen vollzieht sich zunehmend komplexer als Erzählungen über diese. Die Hervorbringung von Erwartungen verändert sich entsprechend der zunehmenden Aufschichtung aktualisierter Erinnerungen je Schüler:in.

Das erste untersuchte Praktikenbündel bezieht sich auf Praktiken des ‚Kennenlernens‘. Dabei geht es, wie im Verlauf der Rekonstruktionen deutlich wird, eher vordergründig um das programmatisch erwünschte einander ‚Kennenlernen‘, sondern eben um eine funktionale Wissensherstellung, die in der Regulierbarmachung der Schüler:innen gipfelt (siehe Kapitel 4). Zudem zeigt sich, dass je weiter das ‚Kennenlernen‘ voranschreitet, der normativ-programmatische Anspruch des einander z.B. wertschätzenden ‚Kennenlernens‘ mit Funktion eines ggf. sich entwickelnden ‚bedeutsamen‘ sozialen Miteinanders stärker abnimmt. An die Stelle der programmatischen Idee tritt die Funktion des sich vergrößernden machtvollen Zugriffs auf die einzelnen Schüler:innen und die Regulation von Verhalten. Das ‚Kennenlernen‘ zeichnet sich dadurch aus, dass zunächst noch wenig oder nichts über die Schüler:innen bekannt ist und somit nichts, kaum oder wenig über sie erinnert werden kann. Dies gilt für Lehrkräfte, aber auch für die Schüler:innen untereinander sowie den Ethnographen. Auch der Ethnograph hat während dieser Praktiken die Akteur:innen ‚kennengelernt‘. So muss erst Wissen qua Differenzproduktion über Subjekte produziert werden, bevor diese zu bestimmten Subjekten werden können. In diesen Praktiken werden Individuen oft dazu aufgefordert, sich selbst als Subjekte

in der Vergangenheit zu erinnern und das damit verbundene Wissen in der Gegenwart zu aktualisieren. Andere Individuen werden aufgefordert, über (noch) unbekannte Subjekte Wissen zu imaginieren oder sie ebenso zu befragen. Dabei entstehen Konstruktionen von Wissen über Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten von Schüler:innen bzw. deren Funktionalisierung. In ‚Kennenlernpraktiken‘, u.a. in Praktiken des gegenseitigen (Be-)Fragens oder der Einforderung von Selbstauskünften in ‚Kennenlernspielen‘,³⁹ werden Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über Einzelne hergestellt und die Schüler:innen entlang von Differenzierungen entlang von Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten entsprechend positioniert, sodass sie zu Schüler:innen werden, an die man sich erinnern kann. Daraufhin liegen weiterhin wenige Erinnerungen über Einzelne vor, es werden aber bereits umfangreiche Erwartungen hergestellt. Erwartungen an zukünftiges Verhalten werden z.B. mit Bezug zu dem wenigen, was zu erinnern ist oder was als Wissen hervorgebracht wird, in Verbindung gebracht, z.B., dass Fußball-Interessierte in der Pause zusammenspielen könnten.

Die hervorgebrachten Differenzierungen werden vor allem für die unterrichtliche Ordnung machtvoll funktionalisiert: Schüler:innen werden direkt ansprechbar, erinnerbar, wiedererkennbar, regierbar und manövrierbar entlang einer umfassenden Funktionalisierung entlang der konstruierten Notwendigkeiten von Unterricht und Schule gemacht. Differenzierungen, die nicht funktional für die unterrichtliche Ordnung zu sein scheinen, werden ebenso thematisch, aber daraufhin bald neutralisiert; sie werden nicht für immer vergessen oder ‚ungeschehen‘ gemacht, aber entlang der unterrichtlichen Ordnung als meistens eher irrelevant legitimiert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht wieder relevant werden können. So werden Herkunft und Geschlecht zu einem späteren Zeitpunkt z.B. im Gespräch mit Frau Krüger – vorübergehend – wieder sehr wichtig (siehe Kapitel 6.2.1). Die Differenzierungen werden schrittweise als erinnerbare Wissensfiktionen aufgeschichtet. So entstehen also durch eine Wissensproduktion über Einzelne spezifische Ansprache- und Erinnerungsmöglichkeiten bzw. Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über Einzelne. Erwartungen an Einzelne werden ebenso umfangreich produziert und modifizieren z.B. Differenzierungen entlang von Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten zu Differenzierungen, die auch für die unterrichtliche Ordnung funktional werden (z.B. i.S. des gemeinsamen Fußballspiels in der Pause).

Dabei lässt sich schon in Bezug auf dieses Praktikenbündel für die Gesamtbetrachtung der Beobachtungen hervorheben, dass bei Subjektpositionierungen insbesondere die Möglichkeit, un-/erwünschtes Verhalten bzw. Verhalten jeglicher Art erinnern zu können, zentral ist. Solange aber diese Erinnerungen an un-/erwünschtes Verhalten nicht produziert und aufgeschichtet werden können, wird zunächst

³⁹ Drope/Rabenstein (2021) haben die Bedeutung der gegenseitigen Ansprechbarkeit Einzelner in einer neuen Klasse bereits herausgestellt (S. 322). Meine Ergebnisse dagegen verweisen auf die spezifischen Subjektpositionierungen Einzelner, welche bisher noch nicht im Detail untersucht wurden, und zudem, wie Einzelne als Bestimmte *erinnert* werden können.

Wissen über Schüler:innen produziert, das ggf. zunächst noch wenig Bedeutung für die Passung oder Nicht-Passung zur schulisch-unterrichtlichen Ordnung haben kann (z.B. Fußball zu mögen), das aber gewissermaßen nach seiner Hervorbringung für die Ordnung funktionalisiert wird (gemeinsam Fußball in der Pause zu spielen). Im Verlauf wird das Verhalten der Schüler:innen relevanter.

In Bezug auf die Ad-hoc-Gespräche nach Kalthoff/Dittrich (2016) wird deutlich, wie hier ebenso Aktualisierungen von dem, was man in Anschluss an Proske (2009) Wissensfiktionen über Einzelne i.S. „kollegiale[r] Meinungsbildung“ (Kalthoff/Dittrich 2016, S. 465) nennen könnte, hervorgebracht werden. Einerseits haben diese intersubjektiven Konstruktionen „eine Informationsfunktion“ (ebd., S. 468) und sind funktional bei der Zirkulation von Geschichten über Einzelne (vgl. ebd.). Andererseits komme es zu „einer *reversiblen Härtung*“ (ebd., S. 476, kursiv i.O.), die im Verlauf von unterrichtlichen und anderen schulischen Praktiken (z.B. in der Zeugniskonferenz) wieder hervorgebracht werden könnten (vgl. ebd.). Somit fokussieren auch diese Autoren auf eine Reproduktion unterschiedlicher, aber ähnlicher, sich tendenziell stabilisierender Subjektpositionierungen. Nach Rezeption Proskes (2009) und Espositos (2002) sowie der vorgelegten Ergebnisse dieser Arbeit ergibt sich die Erkenntnis, dass, wenn Schüler:innen im Modus des Erinnerns, d.h. differenzierend als jemand Bestimmtes erinnert und somit zeitlich positioniert werden, eine Erzählung über diese Person Stabilisierung erfahren kann, vor allem, wenn im wiederholten Erinnern ein selektiver Aspekt der Vergangenheit (re-)aktualisiert wird, während andere unmarkiert in Vergessenheit geraten. Diesen Prozess antizipiert Proske (2009) in Anschluss an Esposito (2002) in Bezug auf Unterrichtsgegenstände, wendet ihn aber nicht für die Subjektpositionierung an. Bei Kalthoff/Dittrich (2016) wird in einem ähnlichen Zusammenhang von einer Stabilisierung von Subjekten gesprochen, die reversibel ist. Solch eine reversible Härtung (vgl. ebd., S. 476) ist bzgl. der Ergebnisse zu den ‚Abkürzungsstrategien‘ für die Bezeichnungen sich unerwünscht verhaltender Schüler:innen der vorliegenden Arbeit ebenso zu finden. Allerdings benötigt es für eine solche Härtung – so zeigen es meine Ergebnisse – zunächst die Herstellung einer umfassenden Aufschichtung von Wissen und Differenzierungen über Einzelne (siehe Kapitel 7.2).

Bedeutend erscheint hier vielmehr, dass Kalthoff/Dittrich (2016) die ad-hoc-Gespräche mit den sich später vollziehenden Zeugniskonferenzen relationieren und somit die Relevanz der sozialen Konstruktionen in den ad-hoc-Gesprächen für die spätere Zeugniskonferenz herausstellen, also eine zeitliche Verbindung konstruieren. Dabei fokussieren die Autoren die Praktiken, die sich i.S. ‚sozialer‘ und ‚numerisch-administrativer‘ ‚Objektivierungsverfahren‘ zeigen (vgl. ebd., S. 481). Die vorliegende Arbeit geht über Kalthoffs/Dittrichs (2016) Untersuchung hinaus, da sie unterschiedliche Praktikenbündel systematisch untersucht und dabei auch Aussagen über sich destabilisierende Prozesse sowie Verschiebungen in den Differenzierungspraktiken aufzeigen kann. Dabei wurden primär solche Praktiken untersucht, die in Anschluss an Kalthoff/Dittrich (2016) als ‚soziale Objektivierung‘ verstanden werden könnten, auch, da der Zeitraum der Untersuchung zu ‚Anfang‘ der

Klasse einen Zeitraum abbildet, in welchem noch keine Zeugnis-Konferenzen stattfinden; auch die Dokumentation von Notengebungen waren nicht Bestandteil der vorliegenden Arbeit. Der Bezug zu Noten wird jedoch im Zusammenhang mit den Kopfnoten als eine in der Zukunft wichtige Praktik angedeutet. Es wurde ein Zeitraum deutlich vor der Zeugnis-Konferenz untersucht und die beobachteten Praktiken als verkettete Praktikenbündel rekonstruiert, in welchen jeweils unterschiedliche Differenzierungen als Erinnerungen aufgeschichtet werden, die als Wissensfiktionen nach Proske (2009) Aussagen über die Funktionen der Subjektpositionierungen ermöglichen können. In dieser Form konnten unterschiedliche Differenzierungen nach Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten einerseits und andererseits eine Verschiebung hin zur Relevanz von Differenzierungen entlang von un-/erwünschtem Verhalten deutlich gemacht werden, welche zentral für den ‚Kennenlernprozess‘ der beobachteten neuen fünften Klassen wurden.

Nachdem sich nämlich mehr Wissen angereichert hat – und somit zeigt sich nun so etwas, was Kalthoff/Dittrich (2016) reversible Härtung nennen – geraten in den Ergebnissen dieser Arbeit vor allem Praktiken der Markierung un-/erwünschten Verhaltens in den Blick; es werden Erinnerungen über das Verhalten Einzelner aufgeschichtet und zunehmend ‚gehärtet‘. In diesen Praktiken müssen einzelne die jeweiligen Abläufe und die dazugehörigen Regeln der Schule bzw. Klasse lernen.⁴⁰ Somit gelange ich zum zweiten Praktikenbündel.

Das zweite Praktikenbündel macht also deutlich, dass Schüler:innen bereits etwas länger an gemeinsamen Praktiken und solchen mit Lehrkräften beteiligt gewesen sind, in denen schon erwünschtes und unerwünschtes Verhalten markiert wird (siehe Kapitel 5). Es kann weiterhin wenig Verhalten erinnert werden bzw. dieses lässt sich noch nicht umfangreich beobachten. Die Erwartungen an erwünschtes Verhalten aber werden sofort nach einer Markierung unerwünschten Verhaltens als verbindlich hervorgebracht. Weiterhin gibt es noch wenige Erinnerungen. Erwartungen werden umfangreicher hervorgebracht, z.B. wenn jemand zu spät zur Schule kommt. Es wird hier allerdings noch nicht z.B. auf das zu spät Kommen der letzten Woche verwiesen, da man sich eben noch nicht lange kennt und noch wenig übereinander erinnern kann. Vor allem erwünschtes Verhalten wird als solches markiert und weitergetragen, z.B. von Lehrkraft zu Lehrkraft und wieder zu den Schüler:innen. Erinnerungen als Lob oder „Pflegeleichtigkeit“ werden verbreitet und zu Erwartungen an zukünftiges Verhalten modifiziert, hinter die Schüler:innen nicht zurückfallen können. Durch die nun verschobene Differenzmarkierung – von Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten zu un-/erwünschtem Verhalten – werden Einzelne vor allem entlang der Differenzierung nach un-/erwünschtem Verhalten erinner-

⁴⁰ Diese Beobachtungen decken sich mit den Schlussfolgerungen von Drope/Rabenstein (2021). Im Verlauf der Herstellung der Klasse würden einzelne Schüler:innen zu Verantwortlichen, die für ein den Regeln entsprechendes Verhalten einzutreten haben (vgl. ebd., S. 323). In meinen Ergebnissen verweise ich darüber hinaus vor allem auf die zeitliche Komponente dieser Praktiken und stelle die unterschiedlichen beobachteten Differenzierungen einzelner Schüler:innen heraus.

bar, sodass Wissensfiktionen nun nach entsprechendem Verhalten konstruiert werden. Erwartungen an die Zukunft beinhalten jetzt Anforderungen an verbessertes erwünschtes Verhalten. Während in den ‚Kennenlernpraktiken‘ zu ‚Anfang‘ eine große Zahl an Wissensfiktionen über Einzelne auch vor allem zu ihren Vorlieben und Interessen hergestellt wurden, verschiebt sich die Differenzierungsaufschichtung in Richtung der Relevanz von unterrichtlicher Ordnung, was sich in der Fokussierung auf un-/erwünschtes Verhalten zeigt. Zugleich verdeutlicht sich der Zusammenhang zwischen ‚Kennenlernpraktiken‘ als Machtpraktiken, die zuallererst Grundlage für die Herstellung von Wissen über Einzelne mit Blick auf die sich anschließenden Praktiken des Markierens un-/erwünschten Verhaltens mit Funktion für die Verhaltensregulation waren.

Das dritte, in dieser Arbeit fokussierte Praktikenbündel verweist auf Situationen, in welchen genug Erinnerungen, d.h. Wissen über Schüler:innen produziert werden kann und diese dazu in ein spezifisches zeitliches Verhältnis gesetzt werden können (siehe Kapitel 6). Anders gesagt können nun umfangreichere Erinnerungen hervorgebracht werden und die produzierten Erwartungen verändern sich entsprechend der aktualisierten Erinnerungen. Rekursiv kann sich auf un-/erwünschtes Verhalten aus der Vergangenheit bezogen werden, indem dieses z.B. als solches hervorgebracht wird und dieses als Orientierung für die weitere Relationierung und Bearbeitung aktuell beobachtbaren Verhaltens funktionalisiert wird. Daran anschließend wird zudem weiteres zukünftiges erwünschtes – ein oft auch als besser markiertes – Verhalten imaginiert und die:der Schüler:in dazu in ein spezifisches Verhältnis gesetzt. Es lassen sich also diskursive Praktiken des Erinnerns beobachten, die erinnertes Verhalten von Schüler:innen aufrufen, in ein Verhältnis zum gegenwärtigen bzw. gerade beobachteten Verhalten setzen und zudem meist Erwartungen an ein zukünftiges anderes, optimiertes und erwünschtes Verhalten hervorbringen.⁴¹ In diesem Zusammenhang lässt sich zeigen, wie das Verhalten von Schüler:innen als un-/erwünscht markiert bzw. gut oder schlecht erinnert und somit bewertet wird. Dabei wird das vergangene Verhalten vor dem Hintergrund der Gegenwart in spezifischer Weise hervorgebracht. Entlang dieser In-Verhältnis-Setzung von Vergangem zu Gegenwärtigem wird eine Schlussfolgerung für die Zukunft bzw. eine Erwartung produziert. In diskursiven Praktiken des Erinnerns und Erwartens können Schüler:innen nun in besonders komplexer Weise als bestimmte sich un-/erwünscht verhaltende Subjekte hervorgebracht werden, die verpflichtet sind, in bestimmter Weise zu bleiben, sich zu ändern und noch zu werden. Somit werden an dieser Stelle zumeist Spielräume des Werdens mitproduziert. Zentraler Bestandteil dieser diskursiven Praktiken ist zudem auch, dass (Un-)Möglichkeiten entstehen,

⁴¹ Während Drope/Rabenstein (2021) Zeitlichkeit in der Herstellung der Klasse vor dem Hintergrund eines Erinnerns von gemeinsamen Erlebnissen und einer Antizipation der gemeinsamen Zukunft der Klasse ausmachen (S. 325–326), habe ich in der vorliegenden Arbeit das zeitliche Werden und Gewordensein von einzelnen Schüler:innen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken untersucht.

wie sich auch Lehrkräfte z.B. i.S. von Legitimationsstrategien ihrer (eigenen) pädagogischen (Nicht-)Tätigkeiten hervorbringen.

Je nach beobachteten Praktikenbündeln – ‚Kennenlernpraktiken‘ bzw. Praktiken der Markierung und Bearbeitung un-/erwünschten Verhaltens bzw. des Erinnerns und Erwartens – werden unterschiedliche Differenzierungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten relevant. Während in den ‚Kennenlernpraktiken‘ umfassende Wissensfiktionen über Einzelne entlang der Differenzierung nach Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten hervorgebracht wurden, verschiebt sich die Differenzierung zunehmend in Richtung von Differenzierungen entlang von un-/erwünschtem Verhalten. Parallel wächst mit dem Verstreichen der Zeit das gegenseitige Wissen übereinander an. Anfänglich waren diese Praktiken auch, aber nicht immer an der unterrichtlichen Ordnung orientiert, zunehmend verstärkte sich diese Orientierung jedoch. Am Beispiel der Differenzierungen nach Geschlecht und Herkunft wurde die Relevanz dieser Differenzierungen gezeigt, welche aber durch andere Differenzierungen, die noch stärker an der Funktionalität für die unterrichtliche Ordnung orientiert sind, abgelöst wurden. Wenn die Situation es erfordert, können diese Differenzierungen (siehe Kapitel 6.2.1) wieder größere Bedeutung erlangen und (re-)aktualisiert werden.

Während Erinnern als Differenzierungspraktik bereits in den theoretischen Überlegungen dieser Arbeit zentral war (vgl. Proske 2009; Esposito 2002), zeigte sich Erwarten als Differenzierungspraktik erst in den empirischen Ergebnissen. Die Beobachtung von Beginn der Differenzaufsichtungen in den ersten Wochen bis hin zu den sich verändernden Differenzierungsprozessen kann zudem als Prozess des *doing differences through doing temporality* verstanden werden. Die Praktikenbündel der ‚Kennenlernpraktiken‘ und der Markierung und Bearbeitung des un-/erwünschten Verhaltens sowie des Erinnerns und Erwartens sind zentral, da sie der Motor für den Prozess des Aufsichtens von Differenzierungen zu Wissen über Einzelne sind. Die beobachtete Verschiebung der Praktikenbündel ist vor allem durch den Vergleich dieser Praktikenbündel deutlich geworden. Die Verschiebung hat Konsequenzen für die Subjektpositionierung Einzelner als Bestimmte, die sich in einer Spezifizierung und Individualisierung der Ansprache- und Erinnerungsmöglichkeiten Einzelner qua Stabilisierung zeigt. Denn nach einiger Zeit können Lehrkräfte und Schüler:innen mehr über Einzelne erinnern als zuvor – durch die Erinnerung werden Einzelne wiederholt zu bestimmten Subjekten positionierbar. Entlang von Markierungen und Bearbeitungen un-/erwünschten Verhaltens werden umfassende Wissensfiktionen über Einzelne zunehmend aktualisiert. Es entstehen spezifische, erinnerbare Erzählungen über Einzelne. Zudem kann das pädagogische Handeln u.a. an soziale Regulationsmechanismen (Ampel und Kopfnoten) legitimierend delegiert werden. Die komplexen Aufsichtungen über Einzelne kommen vor allem zustande, da nun genug Wissen über Einzelne verfügbar ist, das aufgeschichtet werden kann. Die Erinnerungen werden nutzbar für die Verhaltensregulation und Erwartungen an (noch) verbessertes Verhalten können spezifiziert werden.

Ich konzipiere die rekonstruierten Subjektpositionierungen als solche, die durch u.a. aufgeschichtete Erinnerungen entstehen. Diese können zunehmend komplexer hervorgebracht werden, sodass auch die In-Verhältnis-Setzungen der einzelnen Schüler:innen zu ihrer eigenen Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft komplexer werden. Erste Schlussfolgerungen über die Frage, wie bestimmte Schüler:innen seien und noch werden könnten, werden während der ersten Wochen u.a. über die (noch) notwendige Arbeit mit den Schüler:innen hervorgebracht. Dies ist zumeist als diskursive Praktik des Erwartens – was wer wie noch zu tun hat – zu verstehen. Hier entstehen anhand der Aufschichtung von Erinnerungen und darauffolgender Erwartungen umfangreiche Subjektpositionierungen bzw. Erzählungen über die Frage, wie Schüler:innen geworden sind, gerade seien und noch werden könnten. Sodann werden erste Urteile über Schüler:innen anhand des erinnerten Wissens über sie legitimiert und so auch für ihre zukünftige Entwicklung hervorgebracht.

7.2 Abkürzungsstrategien während der Bearbeitung unerwünschten Verhaltens

Sobald spezifische Erinnerungen einzelner Schüler:innen als erzählbar beobachtbar werden, wird eine verstärkte In-Verhältnis-Setzung von Konstruktionen individueller Wissensfiktionen beobachtet. Dies vollzieht sich einerseits über spezifische Bezeichnungspraktiken von sich unerwünscht verhaltenden Schüler:innen, andererseits über eine verstärkte Rekursivität i.S. einer In-Verhältnis-Setzung Einzelner zu sich selbst in zeitlichen Verhältnissen (siehe Kapitel 7.3).

Schüler:innen, die als sich unerwünscht verhaltend adressiert werden bzw. über die qua bestimmter Bezeichnungen gesprochen wird, werden regelmäßig machtvoll etikettiert. Die diesen Begrifflichkeiten zugrundeliegenden und diese produzierenden diskursiven Praktiken sind ein in meinem ethnographischen Prozess abbildbares Phänomen im Kontext der Beobachtung zunehmend komplexer werdender Praktikenbündel von In-Verhältnis-Setzungen Einzelner zu sich selbst in zeitlichen Verhältnissen. So entwickeln sich z.B. die genannten Bezeichnungs- und Abkürzungsstrategien i.S. einer Konstruktion vermeintlich kollektiv erinnerten oder erwarteten Wissens über Einzelne und Gruppen. Die Bezeichnungen als bestimmte ‚störende‘ oder ‚Quatsch machende‘ Schüler:innen reichen gewissermaßen aus; man weiß sofort, um welche Gruppe von Schüler:innen es gehen muss. Wie deutlich gemacht wurde, gibt es eine Menge unterschiedlicher Bezeichnungen, von denen sich einige zunehmend mehr oder weniger als intersubjektive Abkürzungsstrategien in der kollegialen Kommunikation stabilisieren. Diese aggregierten Differenzierungen bzw. Erinnerungen an Einzelne qua verkürzter Bezeichnung ermöglichen nun einen funktionalen Austausch über Einzelne. Die Adressierungen als Bestimmte sind notwendigerweise verkürzt und werden in sehr festen Aggregatzuständen (vgl. Hirschauer 2014) hervorgebracht. Dabei zeigte sich, dass als solche bezeichnete

„Pflegefälle“ z.B. nie als solche direkt angesprochen wurden. Der Begriff „Pappenheimer“ wird dagegen auch in direkter Ansprache von Schüler:innen genutzt, was ggf. auf pädagogische Einschätzungen beschämender Potentiale zurückzuführen sein könnte. An diese Wissensfiktionen werden Erwartungen an zukünftiges un-/erwünschtes Verhalten sowie zu erledigende pädagogische Arbeit und deren Legitimation gebunden. Auf diese Weise zeigt sich, dass eine explizite Erinnerung an vergangenes Tun Einzelner bald nicht mehr nötig wird, denn spezifische zeitliche Konstruktionen benötigt es nicht mehr. Die Erinnerungen bleiben unausgesprochen, verdeckt. Es entsteht ein sich verfestigender, stabilisierender sowie unerwünschtes Verhalten bis zu einem gewissen Grad normalisierender Diskurs bzw. eine Geschichte über Einzelne, die der Ethnograph mitkonstruiert, was nur möglich ist, da sowohl Lehrkräfte als auch der Ethnograph schon genug über einzelne Schüler:innen zu wissen glauben. Es wurden also bereits genügend Differenzierungen aufgeschichtet; die Akteur:innen und der Ethnograph wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt schon sehr viel mehr über Bestimmte als zuvor.

Der Ethnograph konnte das Auftauchen und Entstehen dieser Begriffe bzw. ihr erstes Vorkommen rekonstruieren und die weitere Nutzung der Begriffe verfolgen. Diese Bezeichnungspraktiken lassen sich als eine Strategie der Vereinfachung verstehen. Mit den genannten Bezeichnungen wird sofort – i.S. einer Abkürzungsstrategie – eine verdeckte Erinnerung unerwünschten Verhaltens produziert und die nötigen pädagogischen Handlungsweisen können entsprechend legitimiert werden. Beide Gruppen werden als abweichend hervorgebracht, während einige von ihnen stärker am Rande der unterrichtlichen Ordnung positioniert werden als die anderen. Die mit diesen Abkürzungsstrategien adressierten Schüler:innen „in den Griff zu kriegen“, scheint mal einfacher, mal schwerer zu sein. Mit dieser Erkenntnis lassen sich die Beobachtungen als Stabilisierung bzw. gerinnende Aktualisierung von Differenzierungen und Wissen über Einzelne entlang von Differenzierungen beschreiben, die nicht nur als Askription von Akteur:innen, sondern auch als durch den Ethnographen mitkonstruierte Bezeichnungen untersucht wurden. Zudem stellen sie eine gewissermaßen fortgeschrittene Stufe der Wissensfiktionen (vgl. Prose 2009) dar. Somit können diese Etikette als das vereinfachte und unverwechselbare Produkt – denn jede:r eingeweihte glaubt zu wissen, wer gemeint ist – einer (zum Teil) individuellen und komplexen Erinnerung verstanden werden, die irgendwann zur Vereinfachung und (vermeintlichen) Stabilisierung von Subjektpositionierungen hervorgebracht wird.

Kalthoff/Dittrich (2016) haben Ad-hoc-Gespräche zwischen Lehrkräften untersucht. Die in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten ad-hoc-Gespräche zwischen Lehrkräften und dem Ethnographen verweisen ebenso auf eine Form reversibler Härtung (S. 476), die sich in den von mir untersuchten Bezeichnungen als potentiell kollektiv bekannt verstandene Aggregation von Wissen über Einzelne bzw. Gruppen zeigen. Somit ist der Ethnograph nach Auftauchen im Feld gezielt diesen Bezeichnungspraktiken bestimmter Schüler:innen gefolgt und konnte die reversible Härtung (vgl. ebd.) als eine Stabilisierung von erinnerbarem Wissen über

Einzelne beschreiben. Entgegen den Untersuchungen von Kalthoff/Dittrich (2016) werden diese Bezeichnungen jedoch in ihrer diskursiv-praktischen und zeitlichen Konstruktion untersucht, worin zudem auf destabilisierende diskursive Momente verwiesen werden kann. Es steht das dynamische Veränderungspotential in sozialen Verhältnissen im Fokus und nicht etwa eine Perpetuierung sich wiederholender Begrifflichkeiten.

Die herausgearbeiteten Bezeichnungen ähneln auf den ersten Blick zudem stark den ‚Klassenidentitäten‘, welche Pille/Alkemeyer (2016, 2017) als sich regelmäßig wiederholende und „Unverwechselbarkeit“ (Pille/Alkemeyer 2016, S. 186) schaffende Identitätskonstruktionen beschreiben, die „Erwartungssicherheit“ (ebd., S. 187) für Lehrkräfte ermöglichen. Dabei zeichnet sich die Stärke des Ansatzes der Autoren dadurch aus, dass sie es vermögen, die sich zeitlich wiederholenden Produktionen bestimmter Subjektpositionierungen als selektive Momentaufnahmen zu zeigen und zu relationieren und so als sich stabilisierende Identitäten zusammenzufassen, die immer wiederkehren. Potentiell instabile Momente wie ein mögliches Durchkreuzen von Identitätskonstruktionen, deren Infragestellen oder Abweichungen von Regelmäßigkeiten waren dabei nicht das Erkenntnisinteresse. Die vorliegende Arbeit kann dagegen in der Auseinandersetzung mit den die Bezeichnungen (de-)stabilisierenden Momenten ihre komplexen Konstruktionsprozesse zeigen, welche zudem an weitere diskursive Praktiken gebunden sind (z.B. zu Fragen von Koedukation der Geschlechter oder didaktisch-programmatischen Legitimationen durch Lehrkräfte; siehe Kapitel 6.2.1). Zudem werden die ‚Klassenidentitäten‘ als Konstruktionen diskutiert, die primär als durch Forschende konstruiert erscheinen. In der vorliegenden Arbeit werden die im Feld gefundenen Begriffe als ‚Feldbegriffe‘ rekonstruiert, die in spezifischen Kontexten relevant werden, welche durch das Feld bestimmt werden. Diese Kontexte werden als diskursive Praktiken verstanden und werden in ihrer Konstruktion herausgearbeitet, um die spezifischen Funktionen der Begrifflichkeiten je diskursiver Praktik aufzuzeigen. So gerät nicht die vermeintliche Stabilität der beobachteten Differenzierungspraktiken, sondern vor allem ihre Instabilität bzw. ein Prozess aus sich abwechselnd stabilisierenden und destabilisierenden Momenten in den Fokus. Das bedeutet, dass die genannten Feldbegriffe nicht als Identitäten konzeptualisiert werden, sondern als vorläufige mehrdeutige Subjektpositionierungen mit je Positionierung pro Zeitpunkt unterschiedlichen Funktionen in mehrdeutigen Kontexten. Zudem war der Ethnograph zwar an der weiteren Fokussierung dieser Bezeichnungspraktiken beteiligt, fokussiert ihre situative Entstehung jedoch als Prozess, an welchem Akteur:innen im Feld inkl. des Ethnographen teilhaben, anstatt sie ausschließlich als Autor selbst zu setzen. Auf diese Weise wird die Konstruktion der Begrifflichkeiten als sich (de-)stabilisierender Prozess untersuchbar und berücksichtigt die potentiellen Gefahren der Reifikation, ohne sie vollkommen verhindern zu können.

Zum Schluss lässt sich noch auf eine Parallele vom Unterrichtsgedächtnis (vgl. Proske 2009) und den ‚Klassenidentitäten‘ (vgl. Pille/Alkemeyer 2016, 2017) verweisen, die in Relation zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit deutlich wurde.

In den Ausführungen zum Unterrichtsgedächtnis zeigt sich, dass es unmöglich sei, soziales Geschehen in der Zeit „erinnerungsfest“ (Proske 2009, S. 806) zu machen. Es wird immer nur ein bestimmter Teil des potentiell verfügbaren Wissens (vorübergehend) gefestigt. Argumentiert man mit Proskes (2009) und Espositos (2002) Perspektive, zeigt sich eine Vergesslichkeit, da nur die sich nach und nach stabilisierenden Wissensbestandteile erinnert werden, der Rest aber eben vergessen wird. Pille/Alkemeyer (2016, 2017) fokussieren in ihren Untersuchungen zu ‚Klassenidentitäten‘ ebenso auf die eher stabilisierenden Prozesse, sodass im zeitlichen Verlauf eine Vergesslichkeit für weniger sozial als relevant markiertes Wissen über Einzelne entsteht: Es können nur bestimmte Erinnerungen Teil des Unterrichtsgedächtnisses über Einzelne, hier als ‚Klassenidentitäten‘ bezeichnet, werden. Destabilisierende Tendenzen werden wie angeführt nicht untersucht oder geraten ggf. in Vergessenheit. Somit liegt mit dem Konzept der ‚Klassenidentitäten‘ (vgl. Pille/Alkemeyer 2016, 2017) ein – mit dem Gedächtniskonzept (vgl. Proske 2009) verwandtes – Verständnis einer Aufschichtung von mehreren Wissensfiktionen (über Subjektpositionierungen als Bestimmte) zugrunde, die im Verlauf ein Verständnis von jeweils je Individuum spezifischen abrufbaren Subjektentwürfen nahelegen, die als vermeintlich stabile ‚Identität‘ (vgl. Pille/Alkemeyer 2016, 2017) zusammengefasst werden. Hier wird jedoch – in beiden Ansätzen – stark auf das stabilisierende Konstrukt der ‚Identität‘ bzw. des ‚Gedächtnis‘ als Produkt von zeitlichen Praktiken eingegangen. Die zeitliche Praktik selbst mit ihren destabilisierenden Tendenzen gerät nicht gezielt in den Blick. Dies ist ein Grund, warum es sich lohnt, vor allem die rekursiv sich vollziehenden zeitlichen Bezüge zu fokussieren und ihre diskursiven Praktiken aufzuschlüsseln, wie es in der vorliegenden Arbeit fokussiert worden ist.

7.3 Erinnern und Erwarten als rekursive Differenzierungspraktiken

Aufgrund der Annahme der sozialen Konstruktion und Kontingenz von Zeitlichkeit (siehe Kapitel 2) werden Erinnern und Erwarten als Praktiken der Produktion von Zeitlichkeit verstanden, in denen Zeit differenzierend und als Konstrukt hergestellt und bestimmt wird. Die vor allem in den Ergebnissen dieser Arbeit gezeigte verstärkte Rekursivität i.S. einer In-Verhältnis-Setzung Einzelner zu sich selbst in zeitlichen Verhältnissen zeigt sich in ähnlicher Form bereits bei Kuhlmann/Sotzek (2019). Dabei stehen die Erinnerungspraktiken einer Lehrkraft im Fokus. In der gegenwärtig durch die Akteur:innen hervorgebrachten Praktik wird ein Gewordensein produziert, das bereits erfolgte Subjektpositionierungen reaktualisiert und vor dem Hintergrund der Gegenwart i.S. eines „*Werden[s] im Gewordensein*“ (Kuhlmann/Sotzek 2019, S. 128, kursiv i.O.) neu hervorbringt. Die Autorinnen rekonstruieren hier zeitliche Verhältnisse, die von den Akteur:innen konstruiert wurden,

und nehmen nicht selbst an der zeitlichen Konstruktion teil. Ich habe dieses Verständnis der Subjektpositionierung in zeitlichen Verhältnissen für die Untersuchung des Werdens von Schüler:innen genutzt und anhand einer Weiterentwicklung dieses Ansatzes um das Verständnis von Proske (2009) und Esposito (2002) die sich gegenwärtig und zeitlich vollziehenden Verhältniskonstruktionen als Wissensfiktionen untersucht, die für Schüler:innen wichtig gemacht werden: Zudem spielt bei mir die Zukunft eine große Rolle, da in den Subjektpositionierungen auch Verhältnisse hergestellt werden, in denen z.B. die Vergangenheit vor dem Hintergrund einer möglichen Zukunft anders bewertbar wird als in der Gegenwart. Der Begriff der Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) hilft an dieser Stelle zudem, den Blick auf die gegenwärtige Vorläufigkeit und die Konstruktion von Zeit zu lenken.

Das Besondere an der beobachteten rekursiven In-Verhältnis-Setzung Einzelner zu (ihrem) Verhalten und zu sich selbst in zeitlichen Verhältnissen ist, dass Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart mit einem spezifischen Sinn gefüllt werden: Esposito (2002) macht deutlich, dass solche Praktiken „eine Form der Selbstbeobachtung in der Gegenwart“ (S. 12) darstellen, sodass hier eine rekursive und nicht linear-chronologische zeitliche Konstruktion entsteht. Somit können bestimmte Zeitpunkte und erfolgte oder antizipierte Subjektpositionierungen vor dem Hintergrund der In-Verhältnis-Setzung zu anderen Zeitpunkten und Subjektpositionierungen neu bewertet werden, was sich im Übrigen in der Gegenwart vollzieht und in den Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über Einzelne gegenwärtig gebündelt wird. Die sich in den Wissensfiktionen zeigenden Aufschichtungen von Differenzierungen werden immer komplexer. Subjektpositionierungen in zeitlichen Verhältnissen entstehen also durch die (Re-)Fokussierung auf das Gewordensein und die Relationierung zur möglichen Zukunft als jeweils gegenwärtige Neukonstruktion von Wissen. Diese Konstruktionen vollziehen sich als Positionierungen vor dem Hintergrund der schulisch-unterrichtlichen Ordnungen, welche eine Regulationsfunktion für die Positionierungen haben. Die Schüler:innen werden zu mehr oder weniger entwicklungsfähigen Schüler:innen gemacht, womit ihnen Spielräume ermöglicht oder verunmöglicht werden (mit z.B. bestimmten Schüler:innen (doch noch) zusammensitzen zu können oder arbeiten zu dürfen bzw. zu müssen). Dabei können unterschiedliche soziale Ordnungen aufeinanderstoßen, sodass Schüler:innen auch am Rande der schulisch-unterrichtlichen Ordnung positioniert werden können. Folglich entstehen Positionierungen, in welchen Schüler:innen am Rande dieser Ordnung positioniert werden, ihnen aber im Vollzug auch eine Bewährung angeboten werden kann, während diese Positionierungen sich ebenso als Positionierungen entlang von unerwünschtem instabilen Verhalten stabilisieren können.

Die hervorgebrachten Spielräume lassen sodann in einem weiteren Analyse-schritt weitere Rückschlüsse auf die Subjektpositionierungen zu: Einerseits „aktiviert oder formt“ (Butler 2001, S. 82, kursiv i.O.) die Subjektpositionierung bzw. der Spielraum, wie sie oder er z.B. von einer Lehrkraft für eine:n bestimmte:n Schüler:in hervorgebracht wird, sich (nicht) entwickeln zu können, diese als Subjekt. Ander-

seits kann nach der Legitimation, im Rahmen derer diese Positionierung hervorgebracht wird, gefragt werden (vgl. Rabenstein et al. 2020). Z.B. kann eine produzierte Erinnerung über eine:n Schüler:in Hinweise auf die für die Zukunft erwarteten (Un-)Möglichkeiten liefern und diese somit legitimieren. Vor dem Hintergrund der hervorgebrachten Subjektpositionierungen können sodann wichtige Hinweise auf die (Selbst-)Positionierung der Sprechenden, z.B. Lehrkräfte, rekonstruiert werden: Die Legitimation kann bspw. Anlass für ein bestimmtes (Nicht-)Handeln sein, ob Schüler:innen der Wunsch des Umsetzens oder des Arbeitens mit bestimmten anderen Schüler:innen ermöglicht wird oder nicht. Sodann kann sich der:die Schüler:in i.S. eines „Zueinander-Ins-Verhältnis-Setzen“ (Reh/Ricken 2012, S. 44) noch einmal in ein (anderes) Verhältnis zu dieser Vorstellung setzen, da er:sie durch ihre Erzeugung als bestimmtes Subjekt „Existenz und Handlungsfähigkeit“ (Butler 2001, S. 15) erlangt, aber eben auch einer Beschränkung unterworfen ist, die beschreibt, wie und was er:sie (nicht) hätte sein/werden/tun können (vgl. Butler 2001, S. 16). Grundsätzlich scheint solch eine In-Verhältnis-Setzung jedoch nicht nur aufgrund eines asymmetrischen Machtgefälles zwischen Lehrkräften und Schüler:innen an Grenzen der Möglichkeiten, sich in ein anderes Verhältnis zu setzen, zu stoßen. Die Positionierung einer:ines Schüler:in:Schülers ist nämlich auch immerzu von den in im Kontext ihrer Positionierung reproduzierten Differenzen abhängig.

Erinnern und Erwarten wird folglich zu einem dynamischen Prozess, in welchem komplexe Beziehungen produziert werden. Dabei werden Zeitlichkeitsverhältnisse produziert und zu sich selbst und anderen Zeitbezügen in ein bestimmtes Verhältnis gesetzt, sodass jede Produktion von Zeitlichkeit auch eine abhängige In-Verhältnis-Setzung ist. Ihre Relation ist abhängig von der Zeitlichkeit, mit der sie in Beziehung steht. Demnach kann gefragt werden, wie durch welches Erinnern und Erwarten welche In-Verhältnis-Setzungen hervorgebracht werden. Dies wird als Differenzierungsprozess verstanden, in welchem Subjekte als bestimmte zeitliche Subjekte zu sich selbst und ggf. zueinander in ein Verhältnis gesetzt und somit positioniert werden. Dies vollzieht sich entlang von rekursiv hervorgebrachten Normen von Bildung und Erziehung, die dabei in Kraft gesetzt werden und die möglichen Positionierungen von Subjekten in Zeit und Raum markieren. Demnach wird Zeitlichkeit als gegenwärtige soziale Konstrukte in (unterrichtlichen) diskursiven Praktiken des Erinnerns und Erwartens verstanden. Der praktische Vollzug, d.h. das Erinnern und Erwarten, werden beobachtbar bzw. es wird beobachtet, wie sie welche Zeitlichkeit mit der Funktion der Differenzierung hervorbringen. Infolgedessen werden vergangene und zukünftige Ereignisse als in der Gegenwart sich vollziehende Formen der Praktik beschreibbar: Eine bestimmte Erinnerung oder erwartete Zukunft kann in ihrer Aufführung untersucht werden.

Leitend für die vorliegende Arbeit sind zwei Spezifizierungen gewesen: Erstens müssen Erinnern *und* Erwarten selbst als Differenzierungen verstanden werden. Zweitens entsteht das Subjekt dann aus der Produktion von Differenz/Wissen über ein Individuum im zeitlichen Modus des Erinnerns/Erwartens desselben und die

In-Verhältnis-Setzung des Subjekts im praktischen Vollzug. In Anschluss an die soziologischen und sozialtheoretischen Konzipierungen sowie die empirischen Ergebnisse erscheint eine Konzeption sinnvoll, in der nach der Produktion von bestimmten Differenzierungen bzw. bestimmtem Wissen über Individuen im Modus des gegenwärtigen Erinnerns und Erwartens gefragt wird. Durch die Differenzaktualisierung als erinnertes oder erwartetes Wissen über Einzelne wird das Subjekt als ein zeitlich relationiertes sowie positioniertes hervorgebracht. Bedeutend zu untersuchen ist jeweils die Funktion von Differenz bzw. Wissen über Einzelne in ihrem zeitlichen Kontext. Zusammenfassend könnte das Potential einer solchen theoretisch-reflexiven Forschung zur Zeitlichkeit von Subjektivation in Differenzierungspraktiken des Erinnerns und des Erwartens sein zu fragen, wie welche Zeitlichkeit(en) wann überhaupt hervorgebracht und zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden, welche Normen von Bildung und Erziehung dabei in Kraft gesetzt werden bzw. vor welchem normativen Hintergrund welche In-Verhältnis-Setzung von Subjekten in Differenzierungspraktiken im Modus zeitlicher Praktiken überhaupt möglich ist.

Es wurde deutlich, dass für das soziale Konstrukt Zeitlichkeit (siehe Kapitel 2) noch wenige *gezielte theoretische Begriffe* vorliegen (vgl. Tenorth 2006), die das Phänomen Zeit als Konstruktion im praktischen gegenwärtigen Vollzug selbst fokussieren bzw. theoretisieren. Mit dem Erinnern und Erwarten liegen nun zwei Begriffe vor. Wenn Zeitlichkeit als Konstrukt und somit als in Praktiken hervorgebracht verstanden wird, braucht es den Fokus auf Praktiken, welche Zeit als Konstrukt hervorbringen. Das Erzählen und (An-)Sprechen von und über Schüler:innen – im Modus des Erinnerns und Erwartens – in der Gegenwart muss also erstens als eine sich zum Teil wiederholende und aufschichtende Form der Ansammlung und Aufrufung von Unterscheidungen zwischen Schüler:innen/Individuen bzw. Wissen in zeitlichen Bezugnahmen über sie verstanden werden. Anders ausgedrückt wird in der Gegenwart ein bestimmtes Wissen als gegenwärtige Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009), die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft relational bündeln, über Schüler:innen aktualisiert, d.h. erinnert oder erwartet. Zeitlichkeit bzw. zeitliche Bezüge werden zweitens als Differenzen oder Wissen über Einzelne hervorgebracht und in ein spezifisches gegenwärtiges Verhältnis gesetzt. Das Subjekt wird somit in der Gegenwart als ein zeitliches Subjekt produziert, das jetzt so wird, wie es aufgrund der vergegenwärtigten Vergangenheit werden konnte, das aber auch noch aufgrund der gegenwärtig imaginierten Zukunft sich in bestimmter Weise weiterzuentwickeln habe bzw. Möglichkeiten habe oder nicht, dies zu tun. Es werden demnach Differenzmarkierungen qua gegenwärtiger Erinnerung oder gegenwärtiger Erwartung an die Zukunft vollzogen und das Subjekt als ein in diesen zeitlichen Verhältnissen verwobenes, d.h. positioniertes Subjekt, hervorgebracht. Subjekte können somit – wiederholt und anders – als bestimmte Subjekte aktualisiert werden, über die etwas Bestimmtes bekannt ist bzw. ein bestimmtes Wissen (re-)aktualisiert wird und von denen etwas Bestimmtes erwartet wird. Diese rekursive In-Verhältnis-Setzung lässt sich als ein zeitlich-relationales, differenzierendes, vorläufiges Netz

verstehen, das von intersubjektiv agierenden Akteur:innen gleichzeitig (z.B. Lehrkräfte, Schüler:innen, Ethnograph:innen) gestrickt wird und – vorläufige – Weitungen, Verengungen von Positionierungen Einzelner unter Beteiligung Nicht-Anwesender durch Imagination vollzieht. So entstehen intersubjektive Wissensfiktionen.

Diese diskursiven Praktiken des Erinnerns und Erwartens können als eine Hilfe für Pädagog:innen verstanden werden, ihr vergangenes, gegenwärtiges oder zukünftiges Handeln zu legitimieren bzw. sich zu orientieren. Wie genau sich dies vollzieht, könnte eine weiter zu untersuchende zentrale Frage von Erziehungswissenschaft sein. Tenorth (2006) resümiert z.B. in Anschluss an Schleiermacher, dass „die Erziehung also aus der Qualität der in der Situation realisierten Praxisform und aus der Zustimmung ihres Adressaten“ (S. 62–63) ihre Legitimation gewinne; es bleibe allerdings ungeklärt, „wie beides in der Kunst der Verschränkung erreicht“ (S. 63) werde. Erinnern und Erwarten aufseiten von Lehrkraft und Schüler:innen könnte hier als solch eine „Verschränkung“ (ebd., S. 63) in der Gegenwart verstanden werden, welche eben die gegenwärtige Tätigkeit oder Nicht-Tätigkeit der Lehrkraft legitimiert und das vor dem Hintergrund der vergegenwärtigten Vergangenheit von Schüler:innen sowie ihrer Zukunft, einer rekursiven Wissensproduktion also, auf die sie sich einigen müssten. Demzufolge kann die Gegenwart immer wieder zu einem entlasteten oder entlastenden Moment werden, da noch zu erledigende pädagogische Aufgaben z.B. entlang der zeitlichen In-Verhältnis-Setzung eben legitim in die Zukunft ausgelagert werden können. Dies bliebe weiterzudenken und empirisch zu untersuchen.

7.4 Grenzen der Studie und Anschlüsse (ethnographischer) Unterrichtsforschung

In diesem Unterkapitel zeige ich Grenzen der erfolgten ethnographischen Beobachtung sowie Anschlüsse für weitere Forschungsvorhaben auf. Bevor der theoretisch-methodologische Ertrag der Studie resümiert wird (siehe Kapitel 7.5.), beziehe ich mich zudem auf ausgemachte theoretisch-methodologische Herausforderungen des durchgeführten Forschungsprojektes.

Bereits in der Einleitung wurde dargelegt, dass der in der vorliegenden Arbeit untersuchte ‚Anfang‘ der neuen Klasse nicht als Beginn der Differenzierungen oder Wissensherstellung über Einzelne verstanden werden kann, auch wenn sowohl die Akteur:innen der Schulen, als auch die Ethnographen gemeinsam den ersten Schultag als ‚Anfang‘ der neuen fünften Klasse – in einem programmatischen Sinne – setzen und diesen Vollzug feierlich begehen. So ist deutlich geworden, dass bereits vor dem ersten Schultag in z.B. Praktiken der Anmeldung an der Schule Wissen über Schüler:innen hergestellt wird (z.B. über Djamals Geburtsurkunde, siehe Kapitel 4.3), das unter Lehrkräften als funktional für die Zuweisung in bestimmte Klassen verhandelt wird (z.B. die Präferenzen einzelner Schüler:innen für bestimmte Klassenprofile oder Schwerpunkte). Die vorliegende Arbeit fragt nicht nach den

Prozessen, in denen vor dem ersten Schultag bereits Wissen über Einzelne hergestellt wird.⁴² Untersucht werden könnte ethnographisch, wie im Zusammenhang mit Kooperationen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen sowie den Anmeldeverfahren an den Schulen Wissen über einzelne Schüler:innen entsteht, wie es dokumentiert und wie es von wem weiter genutzt wird. Von Interesse wäre der Frage der Entstehung und Fortsetzung machtvoller Differenzierungen also über längere Zeit nachzugehen bzw. am Übergang von einer zu einer anderen Bildungseinrichtung. Eine Fragestellung für ethnographische Forschung wäre u.a. auch, wie über die soziale Zusammensetzung von Klassen in einer Schule entschieden wird und welche Differenzmarkierungen dabei welche Relevanz entfalten. Hier lassen sich weitere Forschungsfragen anschließen: Wie wird dabei welches bereits gesammelte Wissen über z.B. Merkmale von Schüler:innen i.S.v. Geschlecht, Migrationsgeschichte, (Nicht-)Behinderung, besonderem Unterstützungsbedarf oder ggf. bekannter Geschichten über Fähigkeiten oder das Verhalten in der Grundschule aktualisiert und wie wird es funktional gemacht? Anders ausgedrückt, welche machtvollen Praktiken präfigurieren den vermeintlichen ‚Anfang‘ von Differenzierungen in einer Schulklasse?

In den Subjektpositionierungen wurden die Möglichkeiten einzelner Schüler:innen sowie – in noch größerem Umfang – vor allem ihre Unmöglichkeiten und Beschränkungen in unterrichtlichen Praktiken zu jemand Bestimmtem zu werden fokussiert. Dabei geriet die Perspektive von Lehrkräften und des Ethnographen auf Schüler:innen, aber weniger die Perspektiven der Schüler:innen selbst in den Fokus. Zu Fragen wäre im Weiteren diesbezüglich z.B.: Wie stellt sich ein ‚Anfang‘ einer neuen Schulklasse aus Schüler:innenperspektive dar? Wie wird der ‚Anfang‘ in Schüler:innenpraktiken (mit-)gestaltet? Wie entsteht unter Schüler:innen welches als relevant angesehene Wissen über Mitschüler:innen und Lehrkräfte und wie wird es wozu eingesetzt? Wie nehmen Schüler:innen eine (neue) Schulklasse und sich selbst darin wahr – und wie verändern sich diese Wahrnehmungen über die Zeit (nicht)? Vor dem Hintergrund einer an Foucault (1981, 2021) und Butler (1991, 1993, 2001) orientierten ethnographischen Forschung, die sich auch für die Widerständigkeit von Praktiken interessiert, könnte eine eingehende Berücksichtigung der Perspektiven von Schüler:innen zudem Aufschluss über die Widerständigkeit gegenüber den Praktiken des ‚Kennenlernens‘ (wie in Kapitel 4.3 gesehen) über die machtvollen Potentiale derjenigen Subjekte liefern, die mittels der sogenannten ‚Kennenlernpraktiken‘ eigentlich regierbar gemacht werden sollen.

Theoretisch-methodologisch wurde für die Untersuchung der Dimension Zeit an soziologische Perspektiven angeschlossen. Der Diskurs zu Zeitlichkeit in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurde nicht fokussiert. Erziehungswissen-

⁴² Khan-Svik et al. (2018) und Raggl (2018) dagegen untersuchen in ihrem ethnographischen Projekt z.B. den Einschulungsprozess im Rahmen des Übergangs vom Kindergarten zur Volksschule in Österreich.

schaftliche Arbeiten, die Zeit gegenüber der hier genutzten soziologischen Perspektive normativ-pädagogisch diskutieren, wurden daher weder berücksichtigt, noch kritisch kommentiert. Stattdessen kann das Potential der vorliegenden Arbeit i.S.e. Blickverschiebung mit Fokus auf die Aufschichtungen von Erinnerungen und Erwartungen sowie der damit verbundenen Differenzaufschichtung zu unterschiedlichen Zeitpunkten durch den Vergleich unterschiedlicher Subjektpositionierungen gesehen werden. Die theoretisch-methodologische Brille der diskursiven Praktiken des Erinnerns und Erwartens könnte die weitere Erforschung auch der Zeitlichkeit der Klasse als Ganzes weiter voranbringen. Auch wenn die Dimension Zeitlichkeit der Klasse bereits berücksichtigt wurde (vgl. Drope/Rabenstein 2021), könnte eine Justierung des in dieser Arbeit herausgearbeiteten Ansatzes für den Forschungsgegenstand der Klasse als Ganzes geprüft werden.

Eine u.a. in Kapitel 4.4 diskutierte Grenze des für diese Arbeit gewählten Ansatzes des *doing differences* kann weiterhin Anlass für eine theoretisch-methodologische Diskussion vor allem in Bezug auf strukturelle Ungleichheiten und ihre Reproduktion bieten (vgl. Diehm et al. 2013b). Durch die wiederholt beobachtete Neutralisierung der Differenzkategorien Geschlecht und Herkunft aufgrund ihrer verblassenden Funktion für die unterrichtliche Ordnung werden im Modus des Fokus auf ein *doing differences* strukturelle Ungleichheiten möglicherweise nicht ausreichend abbildbar. Die vorliegende Studie hat vor dem Hintergrund des theoretisch-methodologischen Schwerpunktes nicht in erster Linie das Ziel, z.B. als Kritik an struktureller Diskriminierung diskriminierende Praktiken aufzuzeigen. Z.B. Beobachtungen geschlechtlich in spezifischer Weise gelesener Personen – auch vor dem Hintergrund des Zusammenspiels mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit wie Migrationsgeschichte (siehe Kapitel 6.2) – können in z.B. intersektionaler Perspektive (vgl. Biele Mefebue et al. 2022) gezielter auf ihre strukturellen Begründungszusammenhänge zurückgebunden werden.

Im Folgenden schließt sich eine Reflexion des explizit gewählten theoretisch-methodologischen Ansatzes und der Entscheidungen im Forschungsprozess an, welche die weitere Diskussion der hier skizzierten Grenzen und Anschlüsse für weitere Forschungsvorhaben zugunsten der Fokussierung auf den theoretisch-methodologischen Ertrag ruhen lässt.

7.5 Theoretisch-methodologische Reflexion des Forschungsprozesses

Die vorliegenden Ergebnisse sind auch das Resultat meiner theoretisch-methodologischen Reflexionen, welche auf vier theoretische Probleme mit Bezug zu Differenz, Subjekt, Zeit und Normativität verweisen. Bisher wurde zudem *doing differences* noch nicht systematisch im Zusammenhang mit *doing temporality* untersucht. Daher kann die vorgelegte Arbeit auch als Vorschlag verstanden werden, *doing differences*

through doing temporality in erziehungswissenschaftlichen Kontexten verstärkt zu untersuchen. Anders gesagt sollten die zeitlich konstruierten Bezüge in Praktiken als Differenzierungspraktiken verstanden werden. In gewisser Weise können mit solch einer Konzeption bisherige differenz- und subjektivierungstheoretische Forschungsstrategien ebenso wie bisherige Ansätze aus Forschungen zu Zeitlichkeit gebündelt werden, um neue Erkenntnisse über die Verkettung von Zeit und Differenz inkl. ihrer Bedeutung für das Subjekt zu generieren. Auf diese Weise wird es – insofern kontingenzsensible theoretisch-methodologische Ansätze gebraucht werden – möglich, die „Relativierung und Temporalisierung“ (Hirschauer 2014, S. 182) i.S. einer doppelten Kontingenz von Differenz (vgl. Hirschauer 2014), die Relationalität des Subjekts (vgl. Ricken 1999, 2013a, b; Rabenstein et al. 2018) sowie Zeitlichkeit als soziale Konstruktion (vgl. Elias 1984) zu berücksichtigen, um überhaupt Kontingenz als solche verstehen zu können und umfangreichere Erkenntnisse über soziale Praktiken herauszuarbeiten. Die normative Enthaltbarkeit einzuhalten, ist dabei ein zentraler Faktor, um pädagogische Normativität selbst als sich in Praktiken vollziehende Konstruktion fokussieren zu können, wie dies u.a. mithilfe von Butler (1991, 1993, 2001) möglich wird (siehe Einleitung).

Anhand der vorgelegten Ergebnisse zeigt sich, dass sich eine Subjektpositionierung immer entlang von Differenzierungen vollzieht, d.h. dass Differenz und Subjekt als komplexes Zusammenspiel zu verstehen sind. Zudem müssen die zeitlichen Praktiken des Erinnerns und Erwartens als zentrale Praktiken der Differenzierung verstanden werden, entlang derer die Subjekte positioniert werden. Diese beiden Linien möchte ich noch einmal resümierend beschreiben und in Hinblick auf die in der Einleitung aufgeworfenen Probleme reflektieren und auf diese Weise darstellen, wie die benannten Probleme für die vorliegende Arbeit gelöst wurden. Grundlage für die theoretisch-methodologische Ergebnisreflexion sind Kuhlmann et al. (2017), Rabenstein et al. (2020) und nicht zuletzt meine empirischen Ergebnisse.

Praktiken lassen sich wie in Kapitel 2 erläutert als ein soziales, diskursives und instabiles Geschehen verstehen. In verketteten Differenzierungspraktiken wird Differenz als etwas hervorgebracht, das Individuen zu Subjekten macht, sie markiert und zu anderen Subjekten und sich selbst in zeitlichen Verhältnissen positioniert. Die Differenzmarkierung muss sodann innerhalb eines Prozesses des Bezugs, z.B. der Ansprache i.S. einer Adressierung (vgl. Kuhlmann et al. 2017, S. 234; Reh/Ricken 2012, S. 44–45), auf einen „Subjektstatus“ (Butler 2001, S. 16) eines Individuums vollzogen werden. So lässt sich herausarbeiten, wie wer mit welcher Differenzmarkierung von wem als wer angesprochen wird und wie im Verlauf „welche Differenzierungen nacheinander aufgerufen und bezeichnet und in welchen Zusammenhang miteinander gesetzt werden“ (Rabenstein et al. 2020, S. 195). Im Vollzug von Adressierungen und Readressierungen, d.h. der Reaktionen auf die Adressierungen (vgl. Kuhlmann et al. 2017; Ricken/Reh 2012), werden die Differenzen (nicht) „weiter prozessiert (Aktualisierung) oder relativiert“ (Rabenstein et al. 2020, S. 195). Zentral ist für dieses Verständnis, dass sich dieses Zusammenspiel von Differenzierungen als Wissensfiktionen (vgl. Proske 2009) über ein Subjekt zeitlich

vollzieht, sowie die Frage, wie welcher Differenz in diesem Prozess welche Modifikation widerfährt bzw. wie welche Differenzen sodann wie (re-)aktualisiert werden. Dabei ist auch das Verschwinden und/oder Wiederauftauchen von bestimmten Differenzen mitzudenken sowie eine sich zeitlich verändernde Schwächung/Stärkung oder ein Ablösen einzelner Differenzen (durch andere), denn es handelt sich um „ein sich zeitlich vollziehendes Zusammenspiel von Aktualisierung und einer möglicherweise zu beobachtenden Neutralisierung von Differenzierungen“ (Rabenstein et al. 2020, S. 195, kursiv i.O.). Auf Basis der vorliegenden Rekonstruktionen kann vor allem auf zeitlich sich verändernde Aufschichtungen von Differenzierungen verwiesen werden: Während anfänglich in den ‚Kennenlernpraktiken‘ Differenzierungen entlang von Interessen, Vorlieben und Fähigkeiten Konjunktur haben, verschiebt sich die Differenzierung auf eine Orientierung entlang un-/erwünschten Verhaltens und wird zunehmend – auch zeitlich – komplexer. Die Differenzierungsmöglichkeiten und insofern die Möglichkeiten der Subjektpositionierungen sind also zeitabhängig in unterschiedlich sich vollziehenden Praktikenbündeln begründet und mit diesen verkettet.

Wenn Differenzierungen also in ihrem temporal-relativen Wechselspiel verstanden werden, gerät nach Hirschauer (2014) ihre doppelte Kontingenz in den Blick. Für das Verständnis dieser differenztheoretischen und subjekttheoretischen Vorstellungen ist die zeitlich bedingte, sich wiederholende und in der Bedeutung verändernde Produktion von Differenz und Subjekt relevant. Subjektpositionierungen geraten so als kontingenter, relationaler, unvollständiger, repetitiver, variabler, machtvoller sowie zeitlicher Prozess in den Fokus. Insbesondere die Erweiterung dieses Verständnisses um die Wissensfiktionen (Proske 2009) hat die Unvollständigkeit und die soziale Konstruktion von Subjektpositionierungen noch einmal geschärft. Die Fiktion über Einzelne zeigt sich in ihrer immer unvollständigen Subjektpositionierung als vorübergehende Fixierung eines Moments im Modus der Veränderung. Die sich im Vollzug verschiebenden Situationsrahmungen bzw. Ordnungen sowie Normen und Regeln skizzieren die (Un-)Möglichkeiten, wie welche Subjekte qua welcher Differenzaktualisierung wie begrenzt entstehen und zueinander wie in welches Verhältnis geraten können. So lässt sich mit einem mikroskopischen Blick rekonstruieren, wie in Differenzierungspraktiken welche Subjektpositionierungen (und Wissensfiktionen) entstehen und wie sich zeigt, wie sie (überhaupt) aufgrund welcher hervorgebrachten (Un-)Möglichkeiten zu wem (haben) werden können oder noch werden könnten. Anhand der hervorgebrachten Zeitbezüge und Differenzmarkierungen, ihrer Funktionen und ihrer Aggregatzustände, z.B. im Modus des Erinnerns und Erwartens, lässt sich sodann rekonstruieren, wie bspw. basierend auf der hervorgebrachten Vergangenheit bzw. einer Erinnerung, welche Spielräume (überhaupt) für wen in Gegenwart und Zukunft als (un-)möglich konstruiert werden, d.h. erwartet werden. Somit wird herausgearbeitet, wie welche Subjektpositionierung hier (nicht) angeboten wird bzw. wie das Angebot, sich zu positionieren, ausgestaltet ist und wie darauf reagiert wird. In Anschluss an Rabenstein et al. (2020) wurde in Bezug auf diese Spielräume bzw. Grenzen von Möglichkeiten

auch gefragt, wie „fest bzw. gesetzt oder als zu verhandeln bzw. veränderbar“ (S. 196) sie hergestellt werden, sodass auch „*Ein- und Ausschlüsse*“ (ebd., kursiv i.O.) in Bezug auf z.B. die weitere Entwicklungsfähigkeit einzelner ermöglicht werden. In Anlehnung an Reh/Ricken (2012) habe ich gefragt, „[w]elcher Raum [...] bzw. welche Möglichkeiten [...] entstanden [sind], sich zu der Ins-Verhältnis-Setzung noch einmal selbst in ein Verhältnis zu setzen“ (S. 45). Die Differenzproduktion aus der Differenzierungspraktik wird dabei vor einem zeitlichen Horizont der Kontingenz funktional für die Subjektpositionierung, die wiederum immer vorläufig und unabgeschlossen zu konzipieren ist. Das Subjekt wird somit immer als ein Bestimmtes positioniert, was sich im zeitlichen Verlauf aber immer wieder ändern kann. Subjektpositionierungen müssen mit Butler (1991, 1993, 2001) als zeitliches und kontingentes Geschehen der Bedeutungsumkehrung verstanden werden, in welchen die Variabilität der Positionierungen als zeitlich sich vollziehende Veränderung i.S. einer Bedeutungs- und Richtungsänderung in den Blick gerät. Trotzdem produziert, wie in den Ergebnissen gezeigt, eine diskursive Praktik des Erinnerns und Erwartens i.S. z.B. der umfangreich diskutierten Abkürzungsstrategien (Kapitel 6.2) auch besonders ambivalente Positionierungen, welche potentielle Entwicklungsmöglichkeiten einschränken oder ermöglichen können.

Zeitliche Praktiken wie das Erinnern und Erwarten sind somit zugleich Differenzierungspraktiken, die Schüler:innen entlang der gegenwärtig erzeugten Vergangenheit und Zukunft positionieren. In der Gegenwart werden spezifische zeitliche Anschlussmöglichkeiten für die weitere Subjektpositionierung geschaffen. Die qua Erinnerung oder Erwartung vorgenommene Differenzierung positioniert die Subjekte also funktional in spezifischer zeitlicher Weise. Anders ausgedrückt entsteht die Subjektpositionierung qua Produktion von Differenz und Wissen über ein Individuum im zeitlichen Modus des Erinnerns/Erwartens in der Gegenwart. Die Positionierung wird folglich im zeitlichen praktischen Vollzug rekursiv sich auf Vergangenheit und Zukunft beziehend vollzogen.

Ertragreich ist in Anschluss an die diskutierten Ansätze eine normativ-enthaltensame Perspektive, da Subjektpositionierungen auf diese Weise als endloser Konstruktionsprozess im Entstehen und Wiederholen in den Blick geraten, ihre normativen Horizonte abbildbar und beschreibbar werden, ohne dass normative Setzungen von der detaillierten Analyse der komplexen sozialen Geschehnisse ablenken könnten. Somit wird gezielt auch nach der Produktion von Normativität und Pädagogizität gefragt: Pädagogische Normen und Regeln werden als soziales Konstrukt untersucht und nicht als etwas, das sich gewollt oder ungewollt aus Perspektive der Forschenden in der Praxis vollzieht bzw. als etwas, das es noch zu erlangen oder einzuhalten gilt. Pädagogische Normativität wird im Verlauf selbst rekonstruiert, nicht vorausgesetzt.

Leitend war in der theoretisch-methodologischen Auseinandersetzung, eine normativ-enthaltensame Perspektive einzunehmen, um die beobachteten Praktiken in ihrer Entstehung, ihrem Vollzug und in ihren Konstruktionspotentialen rekonstru-

ieren zu können. Alternativ kann man sich somit im Kontext von Zeit und Pädagogik auch, anstatt von Zeiten des Lehrens und Lernens bei Prange (2005) zu sprechen, von einer vorherigen Setzung von Pädagogizität lösen und die Frage, ob und wie die Pädagogizität relevant ist, vor erfolgter Rekonstruktion offen lassen und ihre Beantwortung auf später verschieben. Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens ermöglichen eine Distanzierung von der normativen Dimension von Pädagogik, ohne diese aber gänzlich auszuschließen, da sie nach erfolgter Rekonstruktion von sozialen Praktiken erneut vom Rekonstruktionsstandpunkt aus reflektiert werden kann. Pädagogische Normen, Regeln, Ordnungen und zeitliche Bezüge werden im Verlauf der Differenzaktualisierung im Vollzug ihrer Herstellung rekonstruiert. Sie können variabel und immer wieder anders hervorgebracht werden. Somit ist die pädagogische Situation als dynamisch, d.h. kontingent, zu verstehen und kann Verschiebungen unterliegen. Anders formuliert ist die pädagogische Situation bzw., zu welcher die Situation wie gemacht wird, im Prozess der aushandelnden Akteur:innen umkämpft. So können sich unterschiedliche, diskursive (Differenzierungs-)Praktiken konkurrierend gegenüberstehen, und auf unterschiedliche, konkurrierende Ordnungen, Normen und Regeln verweisen, wie dies in den empirischen Ergebnissen gezeigt wurde (siehe Kapitel 4.3). Um welche Situation es sich wann handelt, lässt sich nur vom Rekonstruktionsstandpunkt aus sagen und ist immer vorläufig.

Zudem kann die Frage diskutiert werden, wie bei einer normativen Forschungsorientierung dieselbe den zu beobachtenden Gegenstand insofern verändert, als die Beobachtung kontingenter Prozesse in Praktiken erschwert oder verhindert wird. Bei der Arbeit an meinem empirischen Material zeigte sich, dass eine Perspektive in Nähe zur Normativität eine kontingenzsensible Perspektive beeinträchtigt, da sie meine Fragen an das Material nicht imstande ist zu beantworten. Für meine Ethnographie erschien daher eine normative Distanzierung funktional, um den Blick auf den praktischen Vollzug der diskursiven Praktiken – und auch die mit ihnen hervorgebrachten pädagogischen Normen und Regeln selbst – zu lenken. Dabei war mir die kontingenzsensible theoretische Fundierung behilflich, mich nicht von normativen Fragestellungen ablenken zu lassen. Die Frage, wie z.B. ‚guter‘ Unterricht gelingen kann, stellte sich für mich nicht. Es schien mir im Forschungsprozess so, dass mit der Frage, wie Unterricht gut oder sogar besser zu realisieren wäre, die im Gespräch mit den beforschten Lehrkräften immer wieder relevant wurde, die Aufmerksamkeit darauf vermindert wird bzw. der Blick auf die Frage verstellt wird, wie welche Normen und welche Ordnungen selbst hervorgebracht werden. So wird der kontingenzsensible Blick eingeschränkt, was auf die ständige Aufgabe von Ethnograph:innen verweist, sich immer wieder neu in den diskursiven Praktiken selbst zu positionieren. Denn ginge man im normativen Denken der Frage nach, ob die beobachtete Praxis als ‚guter‘ oder ‚schlechter‘ Unterricht einzuordnen wäre, würde man die Hervorbringung von Normativität selbst nicht mehr distanziert, d.h. von außen beobachten können. Stattdessen liefe man ggf. Gefahr, vom ‚Innen‘ des Normativen das schon bekannte Wissen über den guten Unterricht zu wiederholen und

gar kein neues Wissen zu produzieren. Funktionen von Praktiken oder z.B. die Forschenden überraschende Erkenntnisse – neues Wissen – wären schwerer zu generieren.

Nach der Reflexion der vier Probleme der Differenz, des Subjekts, der Zeit und der Normativität, reflektiere ich abschließend noch die eigene Involviertheit als Ethnograph. Ich habe teilnehmend die (rekursive) Produktion von Differenzierungen, Wissen, Zeitlichkeit und die Positionierung von Schüler:innen als bestimmte Subjekte fokussiert. Ich habe untersucht, wie die beobachteten Akteur:innen diese sozialen Konstruktionen hervorgebracht haben, war damit jedoch bisweilen an der Konstruktion derselben im Feld beteiligt. Vor allem durch die Fixierung als Feldnotizen und die darauffolgende Weiterentwicklung der Beobachtung von Stichpunkten zu Protokollen habe ich teilweise die Konstruktionen der Akteur:innen mit übernommen und reproduziert, aber auch eigene Konstruktionen ergänzt und hinzugefügt, u.a. durch Erinnerung von nicht notierten Inhalten, sodass ich hier selbst in einem rekursiven Prozess qua Erinnerung bestimmte Beobachtungen selektierend niederschrieb und später rekonstruierte. Durch die Selektion und Relationierung bestimmter Beobachtungen als zentral, habe ich zudem einen vermeintlich linear-chronologischen Verlauf, der sich vermeintlich so zugetragen hat, konstruiert. Allerdings verstehe ich diesen nicht als linear-chronologisch, sondern als durch mich erinnerte aufgeschichtete Differenzierungen und Erinnerungen. Somit lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit als gemeinsame Konstruktionsleistung der Akteur:innen und meiner Selbst verstehen, die sodann durch mich in mehreren Phasen und Zeitschichten erinnert, ergänzt und modifiziert wurden. Die rekonstruierten Wirklichkeiten der Akteur:innen und meiner Selbst sind selbst soziale Konstruktionen von Erinnerungen.

Meine theoretisch-methodologischen Überlegungen haben meine Untersuchung geleitet. Die erwähnten theoretischen Grundlagen fanden nicht nur Eingang in die Beobachtung, sondern den gesamten Forschungsprozess. Die zuvor reflektierten heuristischen Annahmen sind zudem Produkt dieser theoretisch-methodologischen Entscheidungen und formten den Gegenstand und die Ergebnisse mit. Die ausgewählten Bezugstheorien haben sich als äußerst hilfreich gezeigt, z.B. eben die (normative) Konstruktion von Ordnungen in den Praktiken der untersuchten Phänomene herauszuarbeiten. Es wird z.B. möglich, herauszuarbeiten, wie und unter welchen Bedingungen (z.B. normativer Regeln) Subjekte entlang der Produktion von Differenzen erst zu bestimmten Subjekten werden können. Zudem konnte so normativen Verdopplungen bzw. der Subsumtion durch bspw. die Reproduktion oder Subsumtion normativer pädagogischer Annahmen über Unterricht präventiv begegnet werden und erst die normativen Eingebundenheiten der Akteur:innen und, wie sie z.B. unter welchem Zugzwang stehen, etwas (nicht) zu tun, in den Blick geraten. Aufgrund dieser methodologischen Entscheidungen kann für die vorliegende Dissertation vor allem der gegenwärtige Konstruktionscharakter von Subjektpositionierungen in Differenzierungspraktiken in zeitlichen Verhältnissen hervorgehoben werden. Somit kann alles auch immer anders sein oder hätte anders

sein können. In Bezug auf das Thema der Zeitlichkeit sozialer Praxis geriet in den Blick, wie was wieso (nicht) möglich wurde und unter welchen Voraussetzungen nicht mehr oder doch noch möglich werden kann.

Somit versucht der in dieser Arbeit genutzte Ansatz i.S. der Sensibilität für die Differenzproduktion und ihre Kontingenz Hirschauers (2014) Annahme doppelter Kontingenz zu berücksichtigen und dabei auch auf die Kontingenz des relationalen Subjekts im praktischen Vollzug zu fokussieren, für den Zeitlichkeit die notwendige Voraussetzung seines Verstehens ist. Als neue Fokussierung über Hirschauers doppelte Kontingenz hinaus kann das Verständnis von Erinnern und Erwarten als zeitliche Praktiken der Differenzierung und In-Verhältnis-Setzung hervorgehoben werden. Anhand des ethnographischen Materials rekonstruierte ich schulische Differenzierungspraktiken, in denen Schüler:innen entlang bestimmter Differenzkonstruktionen bzw. Unterscheidungen zu jeweils bestimmten Schüler:innen subjektiviert bzw. positioniert, d.h. zu Subjekten gemacht werden. Dabei werden bisweilen Differenzierungen entlang zeitlicher Bezüge im Modus des Erinnerns und Erwartens hervorgebracht, die auf ihre Bedeutung für die Subjektpositionierung untersucht wurden.

Mit Bezug zu Foucault (1981), dessen Zitat ich eingangs der vorliegenden Arbeit verwendet habe, lässt sich nun auf den Punkt bringen, dass es nicht darum geht, wer man sei oder dass man der gleiche bleibe (S. 30). Stattdessen wird man in sozialer Praxis immer nur vorübergehend zu jemandem, denn das Wissen über das Subjekt ist fiktiv und somit kann man sich sehr schwer nicht verändern.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Akbaba, Y. (2014): (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript. S. 275–289.
- Akbaba, Y. (2015): Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen: Barbara Budrich. S. 139–152.
- Akbaba, Y. (2019): Subjektivierung mit Migrationshintergrund. Zu diskursiven Unterwerfungen und ihren praktischen Verwerfungen. In: Bosančić, S./Keller, R. (Hrsg.): Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 205–223.
- Alkemeyer, T./Buschmann, N./Michaeler, M. (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, T./Schürmann, V./Volbers, J. (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS. S. 25–50.
- Artamonova, O. V. (2016): »Ausländersein« an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld: transcript.

- Augustinus (2009): *Confessiones*. Bekenntnisse. Lateinisch/Deutsch. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Balzer, N./Ludewig, K. (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS. S. 95–124.
- Beach, D./Fritzsche, B. (2018): Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem. Eine Meta-Ethnographie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 2. S. 198–214.
- Berdelmann, K. (2010): *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr- Lernprozessen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Biele Mefebue, A./Bühmann, A. D./Grenz, S. (2022): Die Formierung des intersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht. In: Biele Mefebue, A./Bühmann, A. D./Grenz, S. (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 3–17.
- Blasse, N. (2015): Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 283–310.
- Bräu, K./Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Barbara Budrich. S. 49–64.
- Bräu, K./Fuhrmann, L. (2019): Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. In: *Sozialer Sinn* 20, 1. S. 41–57.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: *Die Deutsche Schule* 94, 3. S. 318–329.
- Breidenstein, G./Rademacher, S. (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 3. S. 336–356.
- Breidenstein, G./Zaborowski, K. U. (2013): Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifität schulischer Leistungsbewertung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer VS. S. 293–312.
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript.

- Budde, J. (2015): „Immer gut dabei, Vito zum Beispiel...“. Herstellung passförmiger Männlichkeit in Schule. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Barbara Budrich. S. 167–179.
- Budde, J./Blasse, N. (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, S. (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. S. 239–252.
- Budde, J./Blasse, N./Johannsen, S. (2017): Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion* 4. Abgerufen am 25.09.2022 unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358>.
- Butler, J. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1993): Imitation and Gender Insubordination. In: Ablove, H./Barale, M. A./Halperin, D. M. (Hrsg.): *The Lesbian and Gay Studies Reader*. New York: Routledge. S. 307–320.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Connell, R. (2005): *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Cullen, F./Sandy, L. (2009): Lesbian Cinderella and other stories: telling tales and researching sexualities equalities in primary school. In: *Sex Education* 9, 2. S. 141–154.
- Decke-Cornill, H./Kleiner, B. (2015): Von der Konstruktion zur Anrufung, Performativität und Materialisierung – Eine dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht und Begehren im Schulalltag. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Barbara Budrich. S. 207–222.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013a): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 5. S. 644–656.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013b): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 29–51.

- Drope, T./Laubner, M./Petersen, I./Rabenstein, K. (2020): ‚Nicht-/Machbarkeit von Inklusion‘ im Fokus. Eine explorative Interviewstudie zu studentischen Perspektiven auf einen Unterricht im Anspruch von Inklusion im Schulpraktikum. In: Fabel-Lamla, M./Kunze, K./Moldenhauer, A./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 274–289.
- Drope, T./Rabenstein, K. (2019): Relationieren: Zum Umgang mit der Pluralität von Forschungszugängen in der Lehre. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19, 4. S. 16–27.
- Drope, T./Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22, 2. S. 315–330.
- Drope, T./Rabenstein, K./Schnoor, O. (2022): Die Affektivität schulischer Öffentlichkeiten. Praxistheoretische Ethnografie der Herstellung von Schulklassen. In: Hünersdorf, B./Breidenstein, G./Dinkelaker, J./Schnoor, O./Tyagunova, T. (Hrsg.): *Going Public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS. S. 151–165.
- Eckermann, T. (2017): *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, N. (1984): *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (2010): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Esposito, E. (2002): *Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Facer, K./Siebers, J./Smith, B. (Hrsg.) (2022): *Working with Time in Qualitative Research. Case Studies, Theory and Practice*. Routledge: London.
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1995): *Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Fegter, S./Saborowski, M. (2021): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: Fischer, D./Jergus, K./Puhr, K./Wrana, D. (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Wittenberger Gespräche VII. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. S. 78–101.
- Felski, R. (2000): *Doing Time: Feminist Theory and Postmodern Culture*. NYU Press.
- Fenstermaker, S./West, C. (2001): ‚Doing Difference‘ Revisited. Probleme, Ausichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 41. S. 236–249.
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2021): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Mieth, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript. S. 329–345.
- Fritzsche, B. (2018): „Doing equality“ als „doing inclusion“. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In: Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A./Berger, P. A. (Hrsg.): ‚Doing Inequality‘. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 61–82.
- 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, S. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich. S. 25–39.
- Geier, T. (2011): *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*. Wiesbaden. VS Verlag.
- Geier, T. (2015): Doing Ethnicity durch „Interkulturellen Unterricht“. Thematisierung nationalethnischer Differenz. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht*. Opladen: Barbara Budrich. S. 123–138.
- Geier, T. (2017): Mehrsprachigkeit zwischen Einheit und Differenz – Eine Fallrekonstruktion im interkulturellen Philosophieunterricht. In: Albus, V./Frank, M./Geier, T. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht*. Berlin: Lit. S. 85–109.
- Gellert, U./Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, 2. S. 288–311.

- Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (2019): Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–15.
- Geipel, K. (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen: Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 20, 2. S. 1–29.
- Gerding, M. (2009): *Doing Time. Eine ethnomethodologische Analyse der Zeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hackbarth, A. (2017a): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2017b): Schülerkooperation in inklusiven und exklusiven Schulformen. In Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen: Barbara Budrich. S. 196–209.
- Halbwachs, M. (1991): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer Wissenschaft.
- Hertel, T./Pfaff, N. (2015): Studien zur Konstruktion sozialer Klassenzugehörigkeit im schulischen Feld – eine Perspektive der Bildungsungleichheitsforschung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Barbara Budrich. S. 263–277.
- Herzmann, P./Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6, 1. S. 97–110.
- Herzmann, P./Merl, T./Panagiotopoulou, A./Rosen, L./Winter, J. (2017): »Auszeit« vom inklusiven Unterricht. Erste Ergebnisse zu differenzkonstruierenden Praktiken aus ethnographischen Feldstudien in Nordrhein-Westfalen. In: Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen: Barbara Budrich. S. 261–271.
- Herzmann, P./Rabenstein, K. (2020): Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In: Biele Mefebue, A. V./Bühmann, A. D./Grenz, S. (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–14.
- Hillebrandt, F. (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hirschauer, S. (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie* 30, 6. S. 429–451.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43, 3. S. 170–191.
- Hirschauer, S. (Hrsg.) (2017): Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hirschauer, S./Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 7–26.
- Hoult, E. C. (2022): Doing time in social science and humanities research: working with repetition and re-reading. In: Facer, K./Siebers, J./Smith, B. (Hrsg.): Working with Time in Qualitative Research. Case Studies, Theory and Practice. Routledge: London. S. 120–133.
- Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. *Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung* 41. Göttingen: Universitätsverlag.
- Idel, T.-S./Meseth, W. (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 63–82.
- Idel, T.-S./Rabenstein, K./Ricken, N. (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 139–156.
- Kalthoff, H. (1995): Die Erzeugung von Wissen. Die Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 6. S. 925–939.
- Kalthoff, H. (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: *Zeitschrift für Soziologie* 25, 2. S. 106–124.
- Kalthoff, H. (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 3. S. 429–446.
- Kalthoff, H. (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 259–284.
- Kalthoff, H./Dittrich, T. (2016): Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz. In: *Berliner Journal für Soziologie* 26. S. 459–483.

- Kalthoff, H./Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 5. S. 691–710.
- Keddie, A. (2005): A framework for gender justice: Evaluating the transformative capacities of three key Australian schooling initiatives. *Australian Education Research* 32. S. 83–102.
- Keddie, A. (2016): Children of the market: performativity, neoliberal responsibility and the construction of student identities. *Oxford Review of Education* 42, 1. S. 108–122.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die Anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 138–167.
- Kelle, H. (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 83–108.
- Kelle, H./Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, H./Tervooren, A. (Hrsg.) (2008): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ketelhut, K. (2013): Diversity als Ordnungsstrategie. Anmerkungen aus der Perspektive der Queer-Theory. In: Kleinau, E./Rendtorff, B. (Hrsg.): *Differenz, Diversität, Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen: Barbara Budrich. S. 63–77.
- Khan-Svik, G./Raggl, A./Sertl, M. (2018): Das Forschungsprojekt „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“. In: *Erziehung & Unterricht*, 168, 1-2. S. 80–82.
- Kleiner, B. (2015): Que(e)r durch den Schulalltag? Annäherung an eine machtkritische Lesart von Differenz am Beispiel eines Schülerinterviews. In: Schmidt, F./Schondelmayer, A.-C./Schröder, U. B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS. S. 261–273.
- Kleiner, B./Koller, H.-C. (2013): Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivierung – exemplarische Analyse eines Schülerinterviews. In: Müller-Roselius, K./Hericks, U. (Hrsg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Barbara Budrich. S. 15–33.
- Kleiner, B./Rose, N. (2014): Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich. S. 75–96.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kuhlmann, N./Ricken, N./Rose, N./Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2. S. 234–235.
- Kuhlmann, N./Sotzek, J. (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS. S. 113–142.
- Laubner, M. (2020): Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts. In: Rabenstein, K./Stubbe, T. C./Horn, K.-P. (Hrsg.): Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden. Göttingen: Universitätsverlag. S. 107–159.
- Laubner, M. (2022): Zum Gebrauch von Kategorien in studentischen Äußerungen über Inklusion. Ein empirischer Beitrag zur Differenzforschung. In: Qualifizierung für Inklusion 3, 2. Abgerufen am <25.09.2022> unter: <https://doi.org/10.21248/qfi.71>.
- Leicht, J./Hallitzky, M./Herfter, C. (2020): Videografische Perspektiven auf Unterricht zwischen interaktionistischer Detailliertheit und allgemeindidaktischer Generalisierung. In: Corsten, M./Pierburg, M./Wolff, D./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B./Schütte, U./Zourelidis, S. (Hrsg.): Qualitative Videanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa. S. 56–68.
- Link, J. (1996): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Wiesbaden. Springer VS.
- Macgilchrist, F./Ott, M./Langer, A. (2014): Der praktische Vollzug von »Bologna«: Eine ethnographische Diskursanalyse. In: v. Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript. S. 725–745.
- Machold, C./Wienand, C. (2018): Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen. Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 19, 1–2. S. 131–146.
- Magnus, C. D./Fereidooni, K. (2017): Heteronormativität und Diversity – Sexuelle Orientierung als Aspekt der Lehrer_innenbildung? In: Drahnmann, M./Köster, A. J./Scharfenberg, J./Stiftung der Deutschen Wirtschaft/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung. Münster: Waxmann. S. 86–102.

- Magnus, C. D./Lundin, M. (2016): Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. In: *International Journal of Educational Research* 79. S. 76–85.
- Mecheril, P./Shure, S. (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Barbara Budrich. S. 109–121.
- Meier, M. (2011): Die Praktiken des Schulerfolgs. In: Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (Hrsg.): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS. S. 39–161.
- Meier, M. (2015): Greta oder über die Praktiken des Schulerfolgs. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Barbara Budrich. S. 65–78
- Merl, T. (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, T./Idel, T.-S. (2020): Zur Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken. Praxeologische Perspektiven auf eine Kasuistik „inklusive“ Unterrichts am Beispiel von Praktiken der Leistungsüberprüfung. In: Fabel-Lamla, M./Kunze, K./Moldenhauer, A./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 104–119.
- Merz-Atalik, K. (2013): Inklusion / Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In: Bohl, T./Meissner, S. (Hrsg.): *Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 61–76.
- Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12, 2. S. 177–197.
- Mohnhoff, C. (2011): Rituale in der Grundschule. Eine ethnographische Fallstudie in einer jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse. In: *Online Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel*. Abgerufen am <21.08.2022> unter: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011052537575>.

- Niessen, A. (2015): Zuschreibungen zur sozialen Herkunft im Kontext musikalischer Bildung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Barbara Budrich. S. 279–290.
- Nowotny, H. (1989): Eigenzeit – Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ott, M./Langer, A./Rabenstein, K. (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnografie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich. S. 169–184.
- Pille, T./Alkemeyer, T. (2016): Bindende Verflechtung. In: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 1. S. 170–194.
- Pille, T./Alkemeyer, T. (2017): „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: Budde, J./Bittner, M./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa. S. 150–170.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prose, M. (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik 55, 5. S. 796–814.
- Rabenstein, K. (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: PraxisForschungLehrer:innenBildung 2, 3. S. 6–19.
- Rabenstein, K./Gerlach, J. M. (2016): Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 17, 1–2. S. 205–219.
- Rabenstein, K./Gnauck, I./Schäffer, M. (2019): Zur Re-Stabilisierung von Grenzbeziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, 8. S. 138–150.
- Rabenstein, K./Idel, T.-S./Reh, S./Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 2. S.179–197.

- Rabenstein, K./Idel, T.-S./Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa. S. 241–258.
- Rabenstein, K./Laubner, M./Schäffer, M. (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Leontiy, H./Schulz, M. (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer VS. S. 187–208.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, H.-C. (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Studien zur Bildungsgangforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 137–156.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen: Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5. S. 668–689.
- Rabenstein, K./Reh, S./Steinwand, J. (2012): Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. Welche Positionen nehmen Schüler(innen) ein und welche Gefahren können damit verbunden sein? In: Pädagogik 64, 6. S. 32–35.
- Rabenstein, K./Reh, S./Steinwand, J./Breuer, A. (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): (Re-) Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 135–154.
- Rabenstein, K./Schäffer, M./Gerlach, J. M./Steinwand, J. (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann. S. 265–276.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim: Beltz Juventa. S. 242–262.

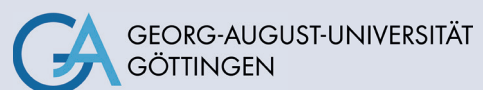
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2018): „Un/doing differences“ im Unterricht. Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19, 1+2. S. 113–129.
- Rabenstein, K./Strauß, S. (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Schülerselbsteinschätzungen in Lernentwicklungsgesprächen. In: Reh, S./Ricken, N. (Hrsg.): *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS. S. 323–340.
- Raggl, A. (2018): Potentiale ethnografischer Schulforschung am Beispiel des Forschungsprojekts „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“. In: *Erziehung & Unterricht* 168, 1–2. S. 94–101.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32, 4. S. 282–301.
- Reh, S. (2012a): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen: Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, H./Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 3–25.
- Reh, S. (2012b): Beobachtungen aufschreiben: Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In: de Boer, H./Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 115–129.
- Reh, S. (2012c): Mit der Videokamera beobachten: Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: de Boer, H./Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 151–169.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: Mieth, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich. S. 35–56.
- Richter, S. (2018): *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 75, 2. S. 208–237.
- Ricken, N. (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82, 2. S. 215–230.

- Ricken, N. (2013a): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink. S. 29–47.
- Ricken, N. (2013b): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript. S. 69–99.
- Ricken, N. (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktiken-theoretischer Perspektive. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 119–133.
- Rieger-Ladich, M. (2012): Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Studie zur „Arbeit am Begriff“. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. S. 57–73.
- Rißler, G. (2015): (Un-)Ordnung und Umordnung – Theoretische und empirische Suchbewegungen zum Verhältnis von Differenz(en), Materialität(en) und Raum. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa. S. 211–238.
- Said, E. W. (1978): Orientalism. New York: Vintage.
- Schäfer, H. (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück.
- Schäffer, M./Rabenstein, K. (2018): Reformvorstellungen zu inklusivem Unterricht in transnationaler Perspektive: Zur Bedeutung der Lerngruppe in ‚Individualisierung‘, ‚Personalización‘ und ‚Pedagogisk Differentiering‘. In: Bildung und Erziehung 71, 4. S. 465–480.
- Schatzki, R. T. (2002): The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change. Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, R. T. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript. S. 29–44.
- Schiller, F. (2017): Wallensteins Tod. Stuttgart: Reclam.
- Schubert, I. (2011): „Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist“. Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen. In: Hoyer, T./Beumer, U./Leuzinger-Bohleber, M. (Hrsg.): Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 219–245.

- Strübing, J. (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, T. (2014): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich. S. 153–178.
- Sturm, T./Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: *Gender 7, 1*. S. 64–78.
- Tenorth, H.-E. (2006): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierungen, Desiderata der Thematisierung. In: Ruhloff, J./Bellmann, J. (Hrsg.): *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik: Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 57–74.
- Tervooren, A. (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tervooren, A./Pfaff, N. (2018): Inklusion und Differenz. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich. S. 31–44.
- Thielen, M. (2015): Die Inszenierung von migrationsbezogenen Differenzen am Ausbildungsmarkt im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge an beruflichen Schulen. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Barbara Budrich. S. 307–318.
- Waldschmidt, A. (1998): Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. In: *Soziale Probleme 9, 1*. S. 3–25.
- Waldschmidt, A. (2004): Normalität. In: Forster, R. (Hrsg.): *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 142–157.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik 29, 1*. S. 9–31.
- Waldschmidt, A. (2006): Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In: Hermes, G./Rohrmann, E. (Hrsg.): *Nichts über uns – ohne uns!* Neu-Ulm: AG SPAK Bücher. S. 83–96.
- Waldschmidt, A. (2007): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript. S. 55–78.

- Waldschmidt, A. (2009): „Normalität“ und „Behinderung“ im Alltagswissen: Diskursanalyse eines Internetforums. In: SWS-Rundschau. Zeitschrift der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft 49, 3. S. 314–336.
- Ward, M. R. M. Ward (2014): 'I'm a Geek I am?': Academic achievement and the performance of a studious working-class masculinity. In: Gender and Education 26, 7. S. 709–725.
- Ward, M. R. M. (2015): The Chameleonisation of Masculinity: Jimmy's Multiple Performances of a Working-Class Self. In: Masculinities and Social Change 4, 3. S. 215–240.
- Ward, M. R. M. Ward (2017): Acceptable Masculinities: Working-Class Young Men and Vocational Education and Training Courses. In: British Journal of Educational Studies 66, 2. S. 1–18.
- Wrana, D. (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen wissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich. S. 185–200.
- Wrana, D. (2015a): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, F./Daniel, A./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript. S. 121–144.
- Wrana, D. (2015b): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS. S. 123–142.
- Yılmaz-Günay, K. (2011): Der „Clash of Civilizations“ im eigenen Haus. In: Yılmaz-Günay, K. (Hrsg.): Karriere eines konstruierten Gegensatzes: zehn Jahre „Muslime versus Schwule“. Sexualpolitiken seit dem 11. September 2001. Berlin: O.V. S. 7–13.
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS.

Die vorliegende differenz- und subjekttheoretisch fundierte Arbeit umfasst ausgewählte Rekonstruktionen ethnographischer Beobachtungen von sogenannten Praktiken des ‚Kennenlernens‘ in neu einsetzenden fünften Klassen weiterführender Schulen in Deutschland. Entlang des theoretisch-methodologischen Vorschlags, die Funktion von Zeitlichkeitskonstruktionen gezielter zu berücksichtigen, wird rekonstruiert, wie im Modus des Erinnerns und Erwartens Wissen über einzelne Schüler:innen hergestellt wird und wie sie rekursiv als zeitlich differenzierte Subjekte positioniert werden. Schrittweise werden der Vollzug der normativ-pädagogisch als bedeutend legitimierbaren unterrichtlichen Differenzierungspraktiken des ‚Kennenlernens‘ und ihre machtvollen Effekte rekonstruiert. Auf diese Weise bietet die Studie vertiefte empirische Einblicke in die pädagogische Praxis des ‚Kennenlernens‘ und diskutiert dabei entstehende bisweilen prekäre Verhältnisse und Ambivalenzen.



ISBN: 978-3-86395-629-5
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen