



Laura Fuhrmann

Hausaufgaben im Unterricht

Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens

Fuhrmann

Hausaufgaben im Unterricht

Laura Fuhrmann

Hausaufgaben im Unterricht

Ethnographie eines schulischen
Entgrenzungsphänomens

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Die Dissertation wurde 2022 mit dem Forschungsförderpreis der Freunde der Universität e.V. der Johannes Gutenberg-Universität Mainz ausgezeichnet.

Die Open Access-Publikation wurde gefördert durch den Gleichstellungsförderfonds des Fachbereichs 02 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport der Johannes Gutenberg-Universität Mainz unter dem Titel „Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens“ als Dissertation angenommen.
Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Karin Bräu. Zweitgutachter: Prof. Dr. Georg Breidenstein.
Drittprüferin: Prof.in Dr.in Tanja Betz.
Tag der Disputation: 04. Oktober 2021.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.kg. © by Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Foto Umschlagseite 1: © Laura Fuhrmann.
Foto Rückumschlag: © Lisa Krieg Fotografie.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5953-0 Digital

doi.org/10.35468/5953

ISBN 978-3-7815-2511-5 Print

Zusammenfassung

Hausaufgaben weisen eine zweifache Verortung auf: Einerseits stellen sie unterrichtlich initiierte Aufgaben dar, die andererseits aber außerhalb des Unterrichts anzufertigen sind. Ausgehend davon untersucht die ethnographische Studie, wie sich unterrichtliche und außerunterrichtliche Bezüge von Hausaufgaben im Unterricht niederschlagen und von Lehrer:innen und Schüler:innen verhandelt werden.

Hausaufgaben werden im Unterricht zum Anlass für Entgrenzungen, indem über die Aufforderung, auch außerhalb des Unterrichts für diesen zu arbeiten, die Grenzen zwischen schulischem und außerschulischem Bereich aufgehoben werden. Mit einem praxistheoretischen Ansatz rekonstruiert die Studie, wie sich der Zugriff von Schule in den privaten Bereich über Hausaufgaben ausgestaltet und es Schüler:innen auch gelingt, diesen *Entgrenzungen* *Begrenzungen* entgegenzusetzen.

Anhand der Rekonstruktionen lässt sich Aufschluss über eine zentrale Bedeutung der Hausaufgaben für Schule und Unterricht gewinnen: Der Unterricht wird über die Auslagerung von Aufgaben nicht nur entlastet, sondern damit zugleich die Verantwortung für schulisches Lernen an den außerschulischen Bereich delegiert. Hausaufgaben zeigen sich dabei insofern als ein Mechanismus der (Re)Produktion von Ungleichheit, als dass diese Delegation entlang von klassistischen Zuschreibungen über die Bildungsorientierung der Elternhäuser von Schüler:innen verläuft.

Abstract

Homework is set in two locations: On the one hand, homework is a task initiated in class, but on the other hand, it has to be done outside of class. Starting from that, the ethnographic study investigates how this division is reflected in the classroom and how it is negotiated by teachers and students.

Homework becomes an occasion for the dissolution of boundaries in the classroom. By requesting to work outside of the classroom, the boundaries between the school and the private field are dissolved. Using a practice-theoretical approach, the study reconstructs how the access of school to the private field takes shape via homework and how students also succeed in counteracting these delimitations.

On the basis of the reconstructions, information can be gained about the central importance of homework for school and teaching: The outsourcing of tasks not only relieves the lesson, but at the same time delegates the responsibility for learning to areas outside of school. By proceeding this delegation along classist attributions about the educational orientation of students' parents, homework proves to be a mechanism of (re)production of inequality.

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Forschungsstand Hausaufgaben: Über die Funktionen von Hausaufgaben und die Potenziale einer Ethnographie unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen	15
2.1	Die Diskussion um Hausaufgaben	15
2.2	Die Befunde der quantitativen Hausaufgabenforschung	16
2.3	Zwischenfazit: Die widersprüchlichen Befunde der Hausaufgabenforschung ...	21
2.4	Die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung	21
3	Hausaufgaben im Unterricht: Eine Praxis mit eigener Ordnung	29
3.1	Die Ordnung sozialer Situationen	31
3.2	Die Interaktion im Unterricht	36
3.2.1	Personelle, zeitliche, räumliche und kommunikative Arrangements	36
3.2.2	Identifizierung in der Unterrichtsinteraktion	41
3.2.3	Die Selbstdarstellung der Unterrichtsteilnehmer:innen	47
3.2.4	Unterrichtsinteraktion als Grenzarbeit	52
3.3	Zwischenfazit: Die Interaktionsordnung des Unterrichts	55
3.4	Soziale Praktiken unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen	56
3.5	Zusammenführung: Ein praxistheoretischer Zugang zur Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen	60
4	Zum Forschungsprogramm	63
4.1	Die Ethnographie	63
4.2	Die Grounded Theory	67
4.3	Forschungspraktische Entscheidungen	71
4.3.1	Der Feldzugang und die Rolle der Forscherin	71
4.3.2	Die Rückkehr ins Feld und die Repräsentation seiner Teilnehmer:innen .	76
4.3.3	Kontrastierungen und theoretische Sättigung	79
4.3.4	Fazit: Die Annäherung an das Feld über die Reflexion des Forschungsprozesses	82
5	Empirische Analysen I: Hausaufgaben im Unterricht – von der Vergabe bis zur Besprechung	85
5.1	Die Vergabe von Hausaufgaben I	85
5.1.1	Zeitpunkte der Hausaufgabenvergabe	85
5.1.2	Die Dokumentation von Hausaufgabenstellungen	89
5.1.3	Arten von Hausaufgaben	95
5.2	Die Vergabe von Hausaufgaben II	100
5.2.1	Zeitliche, materielle und formale Rahmen der Hausaufgabe	100
5.2.2	Inhaltliche Erläuterungen zur Hausaufgabe	106
5.3	Die Konstruktion der Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht	113
5.3.1	Das Potenzial der häuslichen Hausaufgabenbearbeitung	113
5.3.2	Die Beteiligung der Eltern bei der Hausaufgabenbearbeitung	116

5.4	Die Kontrolle der Hausaufgaben	120
5.4.1	Die Rückkehr der Hausaufgabe in den Unterricht	121
5.4.2	Die Hausaufgabenfrage	126
5.4.3	Die Dokumentation fehlender Hausaufgaben	129
5.5	Die Besprechung der Hausaufgabe	134
5.5.1	Die Konstruktion richtiger Ergebnisse in Hausaufgabenbesprechungen ..	134
5.5.2	Die Verwertung von Hausaufgaben im Unterricht	142
5.6	Fazit: Hausaufgaben im Unterricht	155
6	Empirische Analysen II: Die Verfahren der Hausaufgabenkontrolle	157
6.1	Die Kategorisierung von Hausaufgaben	157
6.1.1	Die Kategorien der Hausaufgabenkontrolle	157
6.1.2	Die Reproduktion der Kategorie Schüler:in ohne Hausaufgabe	168
6.2	Die Identifizierung fehlender Hausaufgaben	171
6.2.1	Hausaufgabenkontrolle als Selbstanzeige	171
6.2.2	Hausaufgabenkontrolle als Rundgang und Sichtung	176
6.2.3	Hausaufgabenkontrolle als Leistungsüberprüfung	181
6.3	Hausaufgaben und Täuschungsmanöver	185
6.3.1	Täuschungsmanöver von Schüler:innen	185
6.3.2	Täuschungsmanöver mit Mitschüler:innen	189
6.4	Die Begründung fehlender Hausaufgaben	196
6.4.1	Ursachen fehlender Hausaufgaben	196
6.4.2	Krankheit als Ursache fehlender Hausaufgaben	206
6.5	Von den Konsequenzen fehlender Hausaufgaben	214
6.5.1	Dokumentation als Konsequenz fehlender Hausaufgaben	214
6.5.2	Die weiterführenden Konsequenzen fehlender Hausaufgaben	218
6.5.3	Konsequenzen fehlender Hausaufgaben und ihre Bedeutung für den Unterricht	226
6.6	Fazit: Hausaufgaben – unter oder außer Kontrolle?	230
7	Diskussion: Hausaufgaben als Entgrenzungphänomen	233
7.1	Die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabensituationen	234
7.2	Körper und Artefakte in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen	240
7.3	Zur Konstruktion von Leistung über Hausaufgaben	243
7.4	Hausaufgaben unter Peers	247
7.5	Privates in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen	250
8	End(grenz)ungen einer Hausaufgabenstudie	255
9	Literatur	261
	Danksagung	271

1 Einleitung

Hausaufgaben bezeichnen all die Aufgaben in Schule und Unterricht, die zwar im Unterricht aufgegeben und auf diesen zurückbezogen werden, aber außerhalb des Unterrichts zu bearbeiten sind. Strukturell gilt also für Hausaufgaben, dass sowohl der Raum als auch die Zeit ihrer Bearbeitung in anderen Kontexten als dem Unterricht verortet sind. Dazu zählen beispielsweise der häusliche Bereich, Ganztagschulen oder andere Betreuungseinrichtungen. Bei der Bearbeitung von Hausaufgaben sind so auch weitere Akteure involviert, wie Familienangehörige oder pädagogisches Personal der verschiedenen Einrichtungen (Bräu 2017; Kliche 2021; Rabenstein & Podubrin 2015).

Der besondere Stellenwert von Hausaufgaben liegt also darin, dass sie einerseits Teil des Unterrichts sind, ihre Bearbeitung andererseits aber räumlich, zeitlich und personell außerhalb des Unterrichts verortet ist. Mit Blick auf den Unterricht stellt sich die Frage, inwiefern sich diese doppelte Verortung von Hausaufgaben in den unterrichtlichen Praktiken widerspiegelt und wie sie von Lehrer:innen und Schüler:innen ausgehandelt wird. Die vorliegende Untersuchung widmet sich Hausaufgaben im Unterricht. Ausgehend von einem ethnographischen Forschungsansatz geht es darum, Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen und die Bedeutungen von Hausaufgaben für Schule und Unterricht zu rekonstruieren.

In den Erziehungswissenschaften und der Psychologie werden Hausaufgaben unter verschiedenen Schwerpunkten untersucht. Im Bereich der quantitativen Hausaufgabenforschung sind zunächst Studien der Allgemeinen Didaktik auszumachen, die nach der Art von Hausaufgaben, der aufgewendeten Zeit für ihre Vergabe und Kontrolle sowie der Zu- oder Ablehnung der beteiligten Akteure fragen (Petersen, Reinert & Stephan 1990; Standop 2013). Eine zweite Forschungsperspektive beschäftigt sich mit der Wirksamkeit von Hausaufgaben (Nilshon 1995; Cooper, Robinson & Patall 2006; Trautwein et al. 2006a). In einem dritten Strang geht es um die Hausaufgabenbearbeitung und die dabei verwendeten Hilfsmittel (Kohler et al. 2014; Rummler 2018a).

In der quantitativen Hausaufgabenforschung wird der Komplexität von Hausaufgaben, die nicht nur verschiedene Phasen durchlaufen, sondern dabei auch unterschiedliche Personen involvieren, durch die Isolierung und Untersuchung einzelner Faktoren begegnet. Mit einem solchen Zugang wird allerdings lediglich auf Ausschnitte von Hausaufgaben und deren kausal angenommene Zusammenhänge fokussiert. Demgegenüber bleibt weiterhin offen, was mit Hausaufgaben zum einen im Unterricht, zum anderen während der Bearbeitung geschieht und vor allem wie diese Prozesse durch die beteiligten Akteure gestaltet werden.

Qualitativ-rekonstruktive Studien zu Hausaufgaben fokussieren auf die Bearbeitungssituation außerhalb des Unterrichts oder untersuchen die Hausaufgabenkontrolle im Unterricht. Verstärkt rückt damit die Ausgestaltung der Hausaufgabenpraxis und das Vorgehen der unterschiedlichen Akteure in den Blick. Bei der Hausaufgabenbearbeitung zeigen Studien die Art der elterlichen Unterstützung oder der jeweiligen Betreuungspersonen in verschiedenen Kontexten auf, verdeutlichen aber auch die damit verbundenen Herausforderungen und Konflikte (Deckert-Peaceman 2009; Nieswandt 2014; Rother 2019). Die Untersuchungen im Unterricht verweisen auf Unterschiede von Hausaufgabenkontrollen in verschiedenen Schulformen sowie Klassenstufen oder stellen Kooperationsprobleme zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen in

diesem Setting heraus (Budde & Geßner 2017; Rademacher 2015; Wernet 2003; Zaborowski & Breidenstein 2011).

Auch in den qualitativ-rekonstruktiven Untersuchungen kann eine isolierende Tendenz konstatiert werden, indem die Betrachtung von Hausaufgaben im Unterricht auf einzelne Phasen respektive das Geschehen an Orten der Hausaufgabenbearbeitung begrenzt ist. Somit lässt sich anhand der Studien nur eingeschränkt Aufschluss über die Prozesse um Hausaufgaben im Unterricht und die damit verbundenen Anforderungen für die Akteure gewinnen. Eine Beschreibung des alltäglichen Geschehens um Hausaufgaben im Unterricht fehlt demnach. Dies impliziert auch eine Forschungslücke, was Hausaufgaben als Schnittstelle zwischen schulischen und außerschulischen Kontexten betrifft und die unterrichtlichen Vorgänge, in denen die Grenzen dieser Bereiche ausgehandelt werden.

Diese Leerstelle der Hausaufgabenforschung verwundert gerade insofern, als dass an Hausaufgaben festgehalten wird, obwohl sie mit Debatten über eine Abschaffung verbunden sind. So betitelte beispielsweise Nilshon (1995) ihre Studie zu Hausaufgaben mit der Frage „Schule ohne Hausaufgaben?“ und plädierte darin für eine Überwindung des Hausaufgabenkonzepts. 25 Jahre nach Erscheinen dieser Studie ist festzustellen, dass Hausaufgaben nach wie vor an Schulen zu finden sind und sich gegenüber einer Abschaffung oder einer vollständigen Integration in den schulischen Bereich resistent erweisen. Daran hat auch die Ganztagschulentwicklung nichts geändert: Zwar findet die Hausaufgabenbearbeitung nicht länger zuhause statt, sondern ist in den Schultag über dafür vorgesehene „Lernzeiten“ (Rabenstein & Podubrin 2015, S. 223) integriert, doch wird das Konzept, dass Aufgaben, nun in Form von Lernzeit- oder Schulaufgaben, außerhalb des Unterrichts bearbeitet werden, beibehalten. An Hausaufgaben wird festgehalten, sie scheinen eine Bedeutung für Schule und Unterricht zu tragen, die angesichts ihrer umstrittenen Wirksamkeit (Trautwein & Köller 2003) jedoch jenseits ihrer normativen Funktionen zu liegen scheint.

In Orientierung an der offenen Fragestellung, was mit Hausaufgaben alltäglich im Unterricht passiert, wird das Geschehen um Hausaufgaben, die damit verbundenen Prozesse und Tätigkeiten von Lehrpersonen und Schüler:innen in den Blick genommen. Ausgehend von der konstatierten Leerstelle der Hausaufgabenforschung wird die unterrichtliche Hausaufgabenpraxis empirisch nachgezeichnet, um den impliziten Bedeutungen von Hausaufgaben für Schule und Unterricht nachzugehen, die ihnen in der alltäglichen Hausaufgabenpraxis im Unterricht verliehen werden. Durch diese umfassende Betrachtung der unterrichtlichen Hausaufgabenpraxis rückt auch die Schnittstelle zum außerschulischen und -unterrichtlichen Kontext in den Fokus und die darauf gerichteten Prozesse der Grenzbearbeitung durch die Unterrichtsteilnehmer:innen. Mit der Rekonstruktion, wie sich die Beteiligten auf das außerunterrichtliche Geschehen beziehen, lassen sich Hausaufgaben als ein schulisches Entgrenzungsphänomen verstehen. Zu den damit verbundenen Mechanismen setzen sich Lehrer:innen und Schüler:innen in ein Verhältnis, wodurch es insbesondere Schüler:innen gelingt, Entgrenzungen auch Begrenzungen entgegenzusetzen.

Konzeption und Fragestellung der Studie

In der vorliegenden Studie stehen unterrichtliche Vorgänge um Hausaufgaben im Mittelpunkt. Die Untersuchung folgt einem qualitativ-rekonstruktiven Paradigma, das ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Perspektive soziale Wirklichkeit als beständige Herstellungsleistung durch die beteiligten Akteure auffasst (Berger & Luckmann 2016). In der vorliegenden Untersuchung erfährt dieses Verständnis eine Konkretisierung über einen praxistheoretischen Ansatz: Im Vollzug von Praktiken, die nach Andreas Reckwitz (2002, 2003) als routinisierte Kör-

perbewegungen zu verstehen sind, soll aufgezeigt werden, wie Lehrpersonen und Schüler:innen unterrichtliche Hausaufgaben-situationen herstellen und ihrem Handeln darin für sich und andere Bedeutung verleihen.

Die Forschung zu Hausaufgaben nimmt bislang isolierte Ausschnitte der Hausaufgabenpraxis in den Blick. Demgegenüber geht es der vorliegenden Untersuchungen darum, verschiedene Facetten der Hausaufgabenpraxis herauszuarbeiten, das Geschehen in seiner Vielschichtigkeit und eigenen Dynamik zu beschreiben, um so die Besonderheit dieser unterrichtlichen Situationen herausstellen zu können. Ausgehend von den Studien Erving Goffmans (1980, 1983, 1986) zu sozialen Situationen wird ein Analysewerkzeug ausgearbeitet, mit dem der Blick auf das Geschehen um Hausaufgaben verfeinert wird. Goffman macht deutlich, wie unter der wechselseitigen Bezugnahme von Interaktionsteilnehmer:innen situativ eine Interaktionsordnung etabliert wird und mit welchen Anforderungen dies für die Beteiligten verbunden ist (s. Kap. 3). Die Verbindung der Arbeiten Goffmans mit den Erkenntnissen der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung sowie deren praxistheoretischer Einbettung bieten der Arbeit ein „sensibilisierendes Konzept“¹ (übersetzt nach Blumer 1954, S. 7), das unterrichtliche Hausaufgaben-situationen als eine soziale Situation mit eigener Ordnung, hervorgebracht in den sozialen Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen, sichtbar machen soll. Damit wird der Fokus der Analyse auf das aufeinander bezogene Handeln der Unterrichtsteilnehmer:innen sowie die darin hergestellte Ordnung ausgerichtet.

Mit Hausaufgaben im Unterricht wird eine Praxis untersucht, die bekannt zu sein scheint. Auch der Forscherin sind Hausaufgaben aufgrund eigener schulischer Erfahrungen vertraut. Um jedoch der Hausaufgabenpraxis in ihrer eigenen Dynamik, den Praktiken der Akteure sowie ihren Bedeutungszuschreibungen Raum zu geben, wird eine unvoreingenommene Sicht auf unterrichtliche Hausaufgaben-situationen erforderlich. Entgegen einer durch Vorannahmen geleiteten und darin begrenzten Perspektive auf das Geschehen soll ein ‚befremdeter‘ Blick auf Hausaufgaben eingenommen werden, der sich von der Hausaufgabenpraxis überraschen lässt und bereit ist, Neues und vielleicht auch Kurioses um Hausaufgaben zu entdecken. Realisiert wird dieser Anspruch in der vorliegenden Untersuchung über ein ethnographisches Forschungsvorgehen. Die Ethnographie zeichnet sich als eine Strategie für die Erforschung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen insbesondere dadurch aus, dass sie scheinbar Vertrautes und Bekanntes zu irritieren und so den Blick für das Geschehen selbst und die Praktiken der unterrichtlichen Akteure zu sensibilisieren vermag.

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht demnach in der Rekonstruktion der Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen und den damit verbundenen impliziten Bedeutungszuschreibungen. Ausgehend von der vorgenommenen theoretischen Perspektivierung folgt die vorliegende Untersuchung der Frage, wie in den Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen eine Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen hergestellt und welche Bedeutungen Hausaufgaben in diesen Vollzügen zugeschrieben werden. Mit ihrem Interesse an unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen widmet sich die Untersuchung einer Praxis, die sich im Unter-

1 Es wird hier ein Begriff von Blumer bedient, der den Stellenwert dieser theoretischen Darstellungen für die vorliegende Arbeit verdeutlichen soll. So sollen diese den Blick für die Vorgänge in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen schärfen, gleichzeitig aber keine eingrenzende Wirkung haben oder gar dazu beitragen, dass dem empirischen Material Annahmen übergestülpt werden (vgl. dazu auch Bräu & Fuhrmann 2019, S. 43f.). Das erforderliche Wechselspiel aus Sensibilisierung und Offenheit wird in dieser Studie mal über die Bezeichnung sensibilisierendes Konzept zum Ausdruck gebracht, an anderen Stellen wird korrespondierend mit dem beobachtenden Zugang zum Feld von einer analytischen Brille gesprochen.

richt vollzieht, gleichzeitig aber – und das wird zu zeigen sein – im Verweisungszusammenhang mit außerunterrichtlichen Tätigkeiten steht. Es gerät so auch das Verhältnis der Schule zum Elternhaus der Schüler:innen in den Blick, wodurch die Erkenntnisse nicht ausschließlich unterrichtstheoretisch zu fassen sind, sondern Schnittstellen zu schulischer Ungleichheits- und Differenzforschung aufweisen. Die vorliegende Untersuchung schließt damit an die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung an. Sie ermöglicht die Annäherung und Beschreibung von alltäglichen, aber bislang randständig betrachteten Unterrichtssituationen und bietet Aufschluss über die Bedeutungen von Hausaufgaben für Schule und Unterricht.

Aufbau der Studie

Im Anschluss an die Einleitung wird in Kapitel *zwei* der Forschungsstand zu Hausaufgaben dargelegt. Nach einem kurzen Einblick in die Diskussion um Hausaufgaben werden zunächst die Befunde der quantitativ empirischen Lehr-Lern-Forschung zusammengetragen, die eine dominante Stellung im Diskurs der Hausaufgabenforschung einnehmen. Anhand der Systematisierung dieser Erkenntnisse soll aufgezeigt werden, dass zu Hausaufgaben widersprüchliche Untersuchungsergebnisse zu verzeichnen sind. In Abgrenzung zu dem Vorgehen der quantitativen Lehr-Lern-Forschung wird anschließend reflektiert, inwiefern gerade eine ethnographische Hausaufgabenforschung mit einem Blick auf soziale Praktiken eine andere Perspektive auf Hausaufgaben einnehmen und zu neuen Erkenntnissen in der Hausaufgabenforschung beitragen kann. Die Potenziale eines ethnographischen Zugangs zur unterrichtlichen Hausaufgabenpraxis werden anhand von drei für die Ethnographie konstitutiven Kriterien der „Teilnahme“, „Befremdung“ und „Reflexion“ gebündelt. Weitergeführt werden diese Überlegungen in der Skizzierung bisheriger Erkenntnisse der ethnographischen Hausaufgabenforschung sowie der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung, um die Anschlussstellen dieser Studie kenntlich zu machen.

In Kapitel *drei* „Hausaufgaben im Unterricht: Eine Praxis mit eigener Ordnung“ folgt die Vorstellung des „sensibilisierenden Konzepts“ (Blumer 1954, S. 7) dieser Arbeit, in dem die Studien Goffmans zu sozialen Interaktionen mit den Erkenntnissen der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung verknüpft werden. Darüber wird nicht nur ein Verständnis über die Interaktionsordnung sozialer Situationen entfaltet, die Teilnehmende ausgehend von der wechselseitigen Bezugnahme aufeinander etablieren, sondern zugleich auch verdeutlicht, dass Unterricht und anknüpfend daran unterrichtliche Hausaufgaben-situationen als soziale Situation mit eigener Ordnung verstanden werden können. Über die Darstellung der Theorie sozialer Praktiken werden die aufeinander erfolgenden Bezugnahmen der Unterrichtsteilnehmer:innen als Zusammenhang von Praktiken greifbar gemacht. Mit diesen Ausführungen wird der Untersuchung ein Analysewerkzeug zur Seite gestellt, mit dem für das Geschehen um Hausaufgaben und die darin gestellten Anforderungen sensibilisiert werden soll, um so die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen rekonstruieren zu können.

Die Praktiken unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen sind beobachtbar, sodass in Kapitel *vier* die Vorstellung der „Ethnographie“ (4.1) als Forschungsvorgehen dieser Studie folgt. Neben den zentralen Prinzipien ethnographischen Forschens wird insbesondere auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung Bezug genommen, die der Untersuchung schwerpunktmäßig zugrunde liegt. Ergänzt wird die Darstellung in Kapitel 4.2 um das Analyseverfahren der „Grounded Theory“, ebenfalls unter Erläuterung der methodologischen Prämissen des Ansatzes. Ein Forschungsvorhaben, das sich das Ziel gesetzt hat, seinem Gegenstand in seiner Komplexität gerecht zu werden, hat beständig Anpassungen und Ausrichtungen im Forschungsprozess vorzunehmen, um dies leisten zu können. Sichtbar wird dies in den Anforderungen, die von der

Forscherin im Verlauf der Forschungstätigkeit zu bewältigen sind. Dazu zählt es, die Rolle der Ethnographin im Feld auszuloten, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie auch weniger dominante Stimmen im Feld sichtbar gemacht werden können sowie einen offenen Blick beizubehalten, selbst wenn dieser durch die Dynamiken des Feldes begrenzt zu werden droht. Die hier nur kurz skizzierten „[f]orschungspraktische[n] Entscheidungen“ des Forschungsprozesses werden in Kapitel 4.3 dargestellt und damit zugleich den reflexiven Anforderungen hinsichtlich der Rolle der Forscherin im Feld Rechnung getragen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden in den Kapiteln *fünf* und *sechs* vorgestellt. Die empirischen Analysen I „Hausaufgaben im Unterricht – von der Vergabe bis zur Besprechung“ in Kapitel *fünf* zeichnen den Verlauf von Hausaufgaben im Unterricht in fünf Unterkapiteln nach. Zunächst wird in Kapitel 5.1 der „Vergabe von Hausaufgaben I“ und 5.2 „Vergabe von Hausaufgaben II“ rekonstruiert, wie Hausaufgaben bekannt gegeben werden. Zwar widmet sich die Untersuchung Hausaufgaben im Unterricht, doch finden sich in unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen auch Verweise auf die Bearbeitungssituation. Diese „Konstruktion der Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht“ rückt in Kapitel 5.3 in den Blick und ermöglicht eine Analyse, wie die Bearbeitungsprozesse von den Unterrichtsteilnehmer:innen dargestellt und beurteilt werden. Die Vorgänge im Unterricht im Anschluss an die Bearbeitung thematisiert Kapitel 5.4 mit der „Kontrolle der Hausaufgaben“ und zeigt darüber auf, dass Hausaufgaben vor allem über eine formale Bezugnahme auf die Bearbeitungen wieder Eintritt in den Unterricht erhalten. Nachfolgend werden mit der „Besprechung der Hausaufgaben“ die Prozesse im Anschluss an die Hausaufgabenkontrolle herausgearbeitet (5.5). Die Analysen dieses Kapitels verdeutlichen, wie Hausaufgabenbearbeitungen von Lehrpersonen und Schüler:innen nicht nur für die unterrichtliche Wissensorganisation und für Leistungsattestierungen verwertet, sondern auch von den Schüler:innen als gestaltendes Element der Beziehung zu ihren Peers, der Gruppe von Gleichaltrigen in der Schulklasse, aufgegriffen werden. Der erste Teil der empirischen Analysen beleuchtet die Prozesse im Unterricht in den jeweiligen Phasen und stellt deren Verweisungszusammenhänge heraus. Die unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen werden dabei auch als eine Bezugnahme auf die Auslagerung von Hausaufgaben aus dem Unterricht und den damit verbundenen Möglichkeiten und Eventualitäten rekonstruierbar.

Mit diesen ersten empirischen Analysen ist ein übergreifendes Bild von unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen aufgespannt, aus dem nun in den empirischen Analysen II in Kapitel *sechs* die „Verfahren der Hausaufgabenkontrolle“ für eine fokussierte Betrachtung herausgegriffen werden. Diese Fokussierung resultiert aus einer Relevanzsetzung des Feldes, denn die Kontrollverfahren stellen eine zentrale Form dar, über die Hausaufgaben an den Unterricht rückgebunden werden. In der Analyse finden die Verfahren in sechs Unterkapiteln eine differenzierte Betrachtung. Die „Kategorisierung von Hausaufgaben“ (6.1) beleuchtet zunächst die Prozesse, in der die Schüler:innen über den Status ihrer Hausaufgabe unterschieden werden. Anschließend wird mit der „Identifizierung fehlender Hausaufgaben“ in Kapitel 6.2 herausgearbeitet, wie Lehrpersonen Schüler:innen ohne vorliegende Hausaufgabe im Unterricht ermitteln. Die Vorgehensweisen der Schüler:innen, sich den Verfahren der Lehrperson zu entziehen, werden als „Hausaufgaben und Täuschungsmanöver“ beschrieben (6.3). Es folgt der Blick auf die „Begründung fehlender Hausaufgaben“ (6.4), mit der die Unterrichtsteilnehmer:innen eine Ursachenzuschreibung der nicht vorliegenden Hausaufgaben vornehmen. Die Analysen zu den „Konsequenzen fehlender Hausaufgaben“ in Kapitel 6.5 fokussieren abschließend auf die Verfahren, mit denen Hausaufgaben im Unterricht nachverfolgt werden. Insgesamt betrachtet können die Rekonstruktionen dieses zweiten Teils der empirischen Analysen zeigen, wie insbesondere der

Ermittlung nicht vorliegender Hausaufgaben Relevanz verliehen wird, Schüler:innen sich dem gleichzeitig aber auch entziehen. Neben den Anforderungen, die das Setting an die einzelnen Akteure stellt, wird darüber hinaus auch beleuchtet, wie Hausaufgaben zur Erzeugung und Verstärkung von Ungleichheit beitragen.

Die Ergebnisse werden in Kapitel *sieben* diskutiert. Dabei wird eine zusammenführende Betrachtung der Ergebnisse vorgenommen, die Forschungsfragen beantwortet sowie die Erkenntnisse in ein Verhältnis zur ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung gesetzt, um so den Beitrag der Studie für dieses Forschungsfeld zu verdeutlichen. Eine abschließende Hervorhebung der zentralen Erkenntnisse sowie ein Ausblick auf weiterführende Untersuchungsperspektiven erfolgt in Kapitel *acht*.

2 Forschungsstand Hausaufgaben: Über die Funktionen von Hausaufgaben und die Potenziale einer Ethnographie unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen

Der Forschungsstand stellt die verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven auf Hausaufgaben entlang eines Dreischritts zusammen. Zunächst wird ausgehend von der „Diskussion um Hausaufgaben“ (2.1) und den daran anschließenden Forderungen der Allgemeinen Didaktik eine Idealvorstellung der Hausaufgabenpraxis nachgezeichnet. Anschließend wird zweitens anhand der „Befunde der quantitativen Lehr-Lern-Forschung“ (2.2) eine funktionale Sicht auf Hausaufgaben dargelegt und diskutiert, inwiefern Hausaufgaben den an sie gestellten Forderungen Rechnung tragen können. In Abgrenzung dazu wird schließlich in einem dritten Schritt ausgehend von der „ethnographische[n] Schul- und Unterrichtsforschung“ (2.3) eine Perspektive entfaltet, die auf Hausaufgaben als eigenlogisches Geschehen blickt. Dabei werden die Potenziale einer ethnographischen Hausaufgabenforschung herausgestellt, die sich für die Praktiken unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen interessiert, und die bisherigen Erkenntnisse der ethnographischen Hausaufgabenforschung sowie der Schul- und Unterrichtsforschung aufgezeigt, an die diese Arbeit anschließt.

In der Darstellung wird die Beziehung zwischen den drei Perspektiven auf Hausaufgaben als spannungsreiches Verhältnis hervorgehoben, welches sich in der gegenläufigen Anforderung von „Präskription vs. Deskription“ (Breidenstein 2008a, S. 210) sowie unterschiedlichen Gegenstandsbestimmungen manifestiert, bei denen die Orientierung am In- und Output auf der einen Seite dem Interesse an der Eigenlogik der Unterrichtsprozesse auf der anderen Seite gegenübersteht (ebd.).

2.1 Die Diskussion um Hausaufgaben

Im Wörterbuch der Pädagogik werden Hausaufgaben als „eine mit der Halbtagsschule verbundene, aber bis heute umstrittene und erziehungswissenschaftlich nicht ausreichend untersuchte Maßnahme zur Unterstützung, Ergänzung und Steigerung der Schulleistungen“ (Böhm & Seichter 2018, S. 208) beschrieben. Neben der Verortung im Konzept der Halbtagsschule und der Konstatierung fortbestehenden Forschungsbedarfs werden Hausaufgaben in dieser Definition als kontrovers diskutierter Gegenstand betont.

In der Debatte um Hausaufgaben machen Befürworter:innen einen positiven Nutzen von Hausaufgaben in einer Förderung der Selbstständigkeit und der Verantwortung für den eigenen Lernprozess aus (Petersen, Reinert & Stephan 1990, S. 24; Schwemmer 1980, S. 40f.), während Gegner:innen die mit der Bearbeitung häufig einhergehenden familiären Konflikte kritisieren. Konfliktpotenzial bestehe vor allem durch das Eingreifen in das Familienleben und die zeitliche und emotionale Beanspruchung von Schüler:innen und Eltern (Appel & Rutz 2009, S. 125f.). Darüber hinaus komme es durch Hausaufgaben zu einer Verstärkung von Chancenungleichheit, wenn Schüler:innen zuhause unterschiedliche Betreuungsqualitäten durch Eltern erfahren (Eigler & Krumm 1972, S. 123-126; Kaufmann & Wach 2010, S. 141; Killus & Paseka 2014, S. 147). In bildungspolitischen Reformen wird diesen Einwänden Rechnung getragen, wenn im Rahmen von Ganztagschulen die Hausaufgabenbearbeitung stärker in die Schule integriert wird (Deckert-Peaceman 2005). Bei den von Hausaufgaben betroffenen Personengruppen, den

Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern ist indes eine hohe Zustimmung zu Hausaufgaben zu verzeichnen (Standop 2013, S. 223-225).

Aus didaktischer Perspektive wird dem Unterricht eine zentrale Rolle zugeschrieben, um die erhofften positiven Wirkungen von Hausaufgaben befördern zu können. Demnach wird es erforderlich, Hausaufgaben in die unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesse einzubetten, sie als daran anknüpfend zu konzipieren und sie nach deren Bearbeitung in diese zurückzuführen, sodass sie für die Schüler:innen nachvollziehbar und überzeugend hinsichtlich ihrer Vorgehensweisen und Zielsetzungen werden (Dietz & Kuhrt 1960a, S. 264; Standop 2013, S. 20). Eine solche didaktische Fundierung trage dann dazu bei, dass Hausaufgaben für schulisches Lernen motivieren, leistungssteigernde Wirkung entfalten und selbstständiges Lernen initiieren können (Aebli 1995, S. 210-213). Diesen Ansprüchen an Hausaufgaben soll im Folgenden nachgegangen und anhand empirischer Befunde aufgezeigt werden, inwiefern sie eingelöst werden können.

2.2 Die Befunde der quantitativen Hausaufgabenforschung

Die empirischen Befunde der quantitativen Hausaufgabenforschung werden in Orientierung an den oben skizzierten Forderungen aufgearbeitet, welche mit Hausaufgaben verbunden sind. Sie lassen sich in folgende vier Punkte übertragen (vgl. auch Aebli 1995, S. 210-213; Standop 2013, S. 20f.): Hausaufgaben sollen in die Prozesse des Unterrichts eingebettet sein (Forderung 1), sie sollen lernwirksam/leistungssteigernd² sein (Forderung 2), motivieren (Forderung 3) und selbstständiges Lernen befördern (Forderung 4).

Der Beginn der Hausaufgabenforschung ist in den 1960er Jahren auszumachen mit Studien der Allgemeinen Didaktik, die vor allem unter der ersten Forderung abgebildet werden. Mehrheitlich sind die Untersuchungen aber der quantitativen Lehr-Lern-Forschung zuzurechnen, die seit den 2000er Jahren einen Schwerpunkt der Hausaufgabenforschung bildet (Standop 2013, S. 76). In die folgende Darstellung werden somit sowohl ältere als auch aktuelle Studien einbezogen, um einen Überblick über das Forschungsfeld zu geben. Insgesamt lässt sich im zeitlichen Verlauf der Untersuchungen eine inhaltliche Kontinuität bezüglich des Forschungsinteresses an Hausaufgaben und den damit verbundenen schulischen, unterrichtlichen sowie außerschulischen Vorgängen konstatieren, denen sich mit jeweils unterschiedlichen methodischen Zugängen angenähert wird.

Forderung 1: Hausaufgaben sollen in die Prozesse des Unterrichts eingebettet sein

Die Einbettung von Hausaufgaben in die Prozesse des Unterrichts tangiert sowohl die Hausaufgabenvergabe als auch die spätere Rückführung der bearbeiteten Hausaufgabe in den Unterricht. Für die Hausaufgabenvergabe lässt sich ausgehend von dem Prozessmodell von Kohler (2011) annehmen, dass der Auswahl und der Vergabe von Hausaufgaben jeweils unterschiedliche Zielsetzungen der Lehrkräfte zugrunde liegen und sich eine getrennte Betrachtung empfiehlt (ebd., S. 212).

Obwohl Lehrpersonen in einer Befragung von Standop (2011) auf die Wichtigkeit einer didaktischen Fundierung der Hausaufgaben als Grundlage für selbstständiges Lernen verweisen, lässt sich gleichzeitig davon ausgehen, dass dieser Zielsetzung eine mangelnde Planung der

2 Während in den älteren Studien die Lernwirksamkeit von Hausaufgaben untersucht wurde, richtet sich der Blick in neueren Untersuchungen auf die Leistungssteigerung. Beides wird hier mit Verweis auf die Argumentation von Standop (2013), „dass nur lernwirksame Hausaufgaben zugleich einen Leistungszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern bedingen können“ (ebd., S. 82), zu einer Kategorie zusammengefasst.

Hausaufgaben gegenübersteht (ebd., S. 250). Die diagnostischen Kompetenzen für eine planvolle Auswahl werden im Verlauf der Professionalisierung erst erworben, worauf Hascher und Hofmann (2011) in einer Befragung von Lehrer:innen und Lehramtsstudierenden verweisen. Zwar orientieren sich beide befragten Gruppen an den Schüler:innen, doch wählen sie verschiedene Zugänge: Während Lehramtsstudierende den Zeitaufwand über eine eigene Bearbeitung der Hausaufgabe einschätzen und das Anforderungsniveau durch Auskünfte der Schüler:innen ermitteln würden, nehmen tätige Lehrer:innen Beobachtungen, Arbeitsmaterialien, Bearbeitungszeiten sowie Rückmeldungen von Schüler:innen und Eltern als Maßstab für die Vergabe von Hausaufgaben (ebd., S. 231).

In einer Reihe weiterer Studien wird eine grundsätzliche Orientierung von Lehrpersonen an der Klasse und weniger an den Einzelschüler:innen bei der Hausaufgabenvergabe hervorgehoben, was am geringen Maß differenzierter Aufgaben bzw. den wenigen darauf bezogenen Aussagen von Lehrkräften festgemacht wird (Hascher & Hofmann 2011, 2008; de Jong et al. 2000; Kohler 2020; Roßbach 1995; Schnyder, Niggli & Trautwein 2008; Standop 2011; Sumfleth, Kieren & van Ackeren 2011; Wittmann 1964). Dem stehen Selbstauskünfte von Lehrkräften entgegen, die eine Vergabe differenzierter Aufgaben bejahen, auch wenn die tatsächliche Umsetzung in den Erhebungen nicht abgebildet wird (Petersen, Reinert & Stephan 1990; Sommerla 1978; Standop 2013). Die von Lehrpersonen angeführten Kriterien zur Aufgabendifferenzierung sind größtenteils Arbeitsform, gefolgt von Arbeitsthemen, Fächern, Leistung und zuletzt zeitlichem Umfang (Petersen, Reinert & Stephan 1990). Hinsichtlich der Art der Aufgaben wird aufgezeigt, dass vorwiegend Reproduktionsaufgaben gestellt werden, mit denen die Unterrichtsinhalte geübt, wiederholt und nachbereitet werden (Dietz & Kuhrt 1960a; Hascher & Hofmann 2008; Petersen, Reinert & Stephan 1990; Schnyder Godel 2015; Standop 2011, 2013). Zudem werden Hausaufgaben zur Disziplinierung der Schüler:innen eingesetzt (Epstein 1988; Petersen, Reinert & Stephan 1990; Wittmann 1964).

Die Vergabe von Hausaufgaben erfolgt meist täglich (Roßbach 1995) bzw. in jeder Stunde (Sumfleth, Kieren & van Ackeren 2011), vorwiegend am Ende der Stunde (Kohler 2020) und mit einem aufgewendeten Zeitaufwand von durchschnittlich fünf Minuten (ebd.; Petersen, Reinert & Stephan 1990; Sommerla 1978). Die Rückführung der bearbeiteten Hausaufgaben in den Unterricht wird Auskünften von Lehrpersonen zufolge in jeder Stunde oder zumindest häufig mittels einer Kontrolle und Besprechung vorgenommen (Dietz & Kuhrt 1960b; Petersen, Reinert & Stephan 1990; Roßbach 1995; Sommerla 1978; Standop 2011, 2013; Sumfleth, Kieren & van Ackeren 2011; Wittmann 1964). Dabei wird von Lehrpersonen eine Erledigungskontrolle vor einer inhaltlichen Kontrolle priorisiert (Sommerla 1978, S. 89; Standop 2011, S. 247; ebd. 2013, S. 172). Die Kontrollen erstrecken sich nach Wittmann (1964) nicht immer auf alle, sondern durchaus auch nur auf eine stichprobenartige Überprüfung einzelner Schüler:innen durch die Lehrpersonen.

Zusammenfassend lässt sich ausgehend von den Befunden festhalten, dass die Hausaufgaben nur wenig vorgeplant und diagnostisch fundiert werden und überdies eine inhaltliche Rückführung in den Unterricht häufig unterbleibt. Die geforderte Einbettung in die unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesse scheint somit nicht Bestandteil der täglichen Hausaufgabenpraxis zu sein.

Forderung 2: Hausaufgaben sollen lernwirksam/leistungssteigernd sein

Von Lehrpersonen wird den möglichen lernförderlichen Effekten von Hausaufgaben hohe Relevanz verliehen, die noch vor der Förderung von Motivation sowie selbstreguliertem Lernen benannt werden (Trautwein et al. 2009). Allerdings widerlegt eine frühe Studie von Wittmann (1964), in der die Leistung von Schüler:innen mit Hausaufgaben gegenüber Schüler:innen

ohne Hausaufgaben untersucht wird, einen solchen Effekt für Hausaufgaben. Nachfolgende Untersuchungen bringen widersprüchliche Ergebnisse hervor: Ausgehend von einer Metaanalyse von Studien, die Klassen mit und ohne Hausaufgaben hinsichtlich der Leistung verglichen haben, bestätigt Cooper (1989) einen positiven Effekt von Hausaufgaben auf die Leistung. Das Ergebnis wird jedoch aufgrund der methodischen Mängel der einbezogenen Studien als nicht aussagekräftig angesehen und ein leistungssteigernder Effekt von Hausaufgaben in Frage gestellt (Trautwein & Köller 2003, S. 119).

Andere Untersuchungen stellen traditionelle Hausaufgaben, d. h. außerhalb der Schule bearbeitete Hausaufgaben, solchen gegenüber, die in den Schulalltag integriert sind. Die Befunde hinsichtlich der Lernwirksamkeit widersprechen sich allerdings, denn während traditionellen Hausaufgaben von Nilshon (1995) kein Vorteil gegenüber den in den Schulalltag integrierten Hausaufgaben nachgewiesen wird, belegen andere Studien durchaus eine lernförderliche Wirkung von außerschulisch bearbeiteten Hausaufgaben (Keith, Diamond-Hallam & Goldenring Fine 2004).

Um solche leistungsfördernden Effekte über Hausaufgaben erzielen zu können, werden mehrere Faktoren als bedeutsam angesehen. So spielt u. a. die Hausaufgabenvergabe eine Rolle, für die gemäß dem Prinzip „Lieber oft als viel“ (Trautwein, Köller & Baumert 2001) eine regelmäßige Erteilung von Hausaufgaben statt einer großen Menge an Aufgaben als entscheidend für Leistungssteigerungen veranschlagt wird (Lipowsky et al. 2004; Schnyder et al. 2006). Strittig bleibt im Zuge der Ergebnisse allerdings die Frage, welche Wirkung die Aufgabenmenge auf die Leistung von Schüler:innen mit Lernrückständen besitzt. Während die Studien um Trautwein verzeichnen, dass gerade eine erhöhte Bearbeitungsmenge und -dauer positive Auswirkungen auf die Leistung besitzt (Trautwein, Köller & Baumert 2001, S. 720; Trautwein et al. 2002, S. 45), kann dies bei Lipowsky et al. (2004) nicht nachgewiesen werden (ebd., S. 262).

In mehreren Studien wird hervorgehoben, dass der Typ der Aufgabe sowie deren Qualität einen positiven Effekt auf die Leistung hat (Dettmers, Trautwein & Lüdtke 2009; Lipowsky et al. 2004; Schnyder Godel 2015; Schnyder, Niggli & Trautwein 2008). Dies trifft z. B. auf Hausaufgaben zu, die etwas Neues behandeln (Lipowsky et al. 2004), einen hohen Anregungsgehalt besitzen (Schnyder, Niggli & Trautwein 2008) und von Schüler:innen „als interessant und gut ausgewählt“ (Dettmers, Trautwein & Lüdtke 2009, S. 207) wahrgenommen werden. Grundsätzlich besitzen festigende Aufgaben gegenüber Aufgaben, die den Unterricht vorbereiten und praktisch gelagert sind, nur einen geringen Effekt auf die Leistung (Dietz & Kuhrt 1960a, S. 269).

Ein Einfluss auf einen Leistungszuwachs wird auch bei der Hausaufgabenbearbeitung verortet (Trautwein et al. 2006b; Sharp, Keys & Benefield 2001). Während Studien dabei die absolute Zeit für die Bearbeitung als lernförderlich ausweisen (Cooper, Robinson & Patall 2006; Leone & Richards 1989), revidieren dies andere Studien (de Jong et al. 2000; Schnyder et al. 2006; Trautwein et al. 2002; Trautwein et al. 2006b). Eine große Menge an Hausaufgaben führt demnach nicht zwangsläufig zu besseren Leistungen, zentral ist, wie diese erledigt werden, wobei sich vor allem eine regelmäßige Hausaufgabenbearbeitung (Haag & Mischo 2002) sowie die investierte Anstrengung und Konzentration (Trautwein & Köller 2003), die Motivation sowie die Sorgfalt (Dettmers, Trautwein & Lüdtke 2009; Schnyder et al. 2006; Trautwein & Lüdtke 2009) positiv auswirken.

Das häusliche Umfeld betreffend werden die Wirkung von elterlicher Hilfe sowie milieuspezifische Unterschiede bei der Hausaufgabenbearbeitung in den Blick genommen. Neben Studien, die einen negativen Einfluss von Hilfe auf die Leistung von Schüler:innen verzeichnen (Lipowsky et al. 2004, S. 261; Trautwein, Köller & Baumert 2001, S. 717), wird in anderen Studien die

Art der Hilfestellung als entscheidend für einen leistungssteigernden Effekt von Hausaufgaben betont: Diese ist vor allem am Prozess der Bearbeitung, statt rein an deren Ergebnis orientiert und fördert das Autonomieempfinden und die selbstregulativen Lernprozesse (Cooper, Lindsay & Nye 2000, S. 483; Cooper et al. 2001, S. 197; Haag & Streber 2015, S. 94).

Die Befunde von Kaufmann und Wach (2010) verweisen darauf, dass ein kontrollierendes Verhalten der Eltern und eine Orientierung an richtigen Ergebnissen und guten Noten milieübergreifend vorkommen. Dagegen ist eine Kontrolle, die das Verständnis bei der Hausaufgabenbearbeitung in den Mittelpunkt rückt und als förderlich gilt, eher in Familien mit mittlerem und höherem sozioökonomischem Status zu finden (ebd., S. 130-133). Trotzdem bleibt der Einfluss des sozialen Milieus widersprüchlich: So stellen Trautwein, Köller und Baumert (2001) bei einem hohen sozioökonomischen Status des Elternhauses keinen Einfluss auf die Leistung fest (ebd., S. 717), wohingegen Lipowsky et al. (2004) zumindest einen schwachen Effekt aufzeigen (ebd., S. 261).

Ebenfalls uneindeutig ist die Wirkung der späteren Einbindung der Hausaufgabe in den Unterricht. Für eine generelle Kontrolle der Bearbeitung zeigt sich kein leistungssteigernder Effekt (Dettmers, Trautwein & Lüdtke 2009, S. 207), während sich ein prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben sowie inhaltliche oder schriftliche Rückmeldungen durchaus positiv auf die Leistungsentwicklung auswirken (Elawar & Corno 1985; Lipowsky et al. 2004). Allerdings kann ein diesbezüglicher Effekt von inhaltlichen Kontrollen in anderen Studien nicht nachgewiesen werden (Trautwein, Köller & Baumert 2001, S. 718).

Insgesamt hebt die Zusammenstellung der Befunde hervor, dass ein Leistungszuwachs über Hausaufgaben voraussetzungsreich und darin begrenzt ist. Dies zeigt sich auch in der Hattie-Studie (2009) in einem nur geringen positiven Effekt von Hausaufgaben auf Leistung, der überdies stark von Faktoren wie Alter, Leistungsniveau, Fach, Art der Aufgabe und deren Einbettung in den Unterricht abhängig ist. Im Durchschnitt profitieren ältere und leistungsstärkere Schüler:innen von Hausaufgaben (ebd., S. 234-236). Von einer generellen Leistungssteigerung bei Hausaufgaben ist jedoch nicht auszugehen.

Forderung 3: Hausaufgaben sollen für schulische Arbeitsprozesse motivieren

Im vorherigen Abschnitt wurde bereits angedeutet, dass eine als gut eingeschätzte Qualität von Hausaufgaben sich nicht nur positiv auf die Leistung, sondern auch auf die Motivation auswirkt, die neben Engagement und Anstrengungsbereitschaft als Indikator für selbstregulierte Lernprozesse gesehen wird (Niggli, Trautwein & Schnyder 2010, S. 46). Studien weisen nach, dass bereits die Zielsetzung der Lehrperson bei der Aufgabenvergabe Auswirkungen auf die Anstrengungsbereitschaft und Motivation von Schüler:innen bei der Hausaufgabenbearbeitung hat (Trautwein et al. 2009). Lehrer:innen, die eine Förderung der Schüler:innenmotivation als relevant erachten, eine eigenständige Bearbeitung der Hausaufgaben befürworten und Hausaufgaben nicht zur Vertiefung der schulisch-häuslichen Beziehungen vergeben, erzielen bei ihren Schüler:innen eine höhere Anstrengungsbereitschaft und positivere Gefühle bei der Hausaufgabenbearbeitung (ebd., S. 148f.).

Des Weiteren heben die Untersuchungen die Aufgabe selbst als entscheidend hervor. Neben der Qualität der Hausaufgaben und einem passenden Anspruchsniveau (Lipowsky et al. 2004; Trautwein et al. 2006b) werden auch der kognitive Anregungsgehalt der Aufgaben sowie die Überzeugung vom Nutzen der Hausaufgaben als zentral für die Motivation und die Anstrengungsbereitschaft bei der Hausaufgabenbearbeitung gesehen (Dettmers, Trautwein & Lüdtke 2009; Trautwein & Lüdtke 2007, 2009; Trautwein et al. 2006a).

Den Ergebnissen der Studien zufolge schlägt sich auch die Rückführung der Aufgaben in den Unterricht auf die Motivation bei der Hausaufgabenbearbeitung nieder: So bieten Schüler:innen mehr Zeit und Anstrengung bei der Bearbeitung auf, wenn sie wahrnehmen, dass Hausaufgaben regelmäßig kontrolliert werden (de Jong et al. 2000, S. 145; Dettmers, Trautwein & Lüdtke 2009, S. 205; Trautwein & Lüdtke 2007, S. 441; Trautwein et al. 2006b, S. 452). Allerdings ist dieser Befund mit Einschränkungen behaftet, denn ein stark kontrollierendes und benotendes Vorgehen der Lehrer:innen weist wiederum negative Auswirkungen auf die Anstrengungsbereitschaft während der Bearbeitung auf und kann die Motivation und das Autonomieempfinden der Schüler:innen einschränken (Trautwein & Lüdtke 2009, S. 255; Trautwein et al. 2009, S. 185).

Als Faktoren für die Motivation bei der Hausaufgabenbearbeitung rücken auch die Schüler:innen selbst in den Blick. Demnach wird die Motivation bei der Hausaufgabenerledigung anhand der Gewissenhaftigkeit der Schüler:innen vorhergesagt, der ein förderlicher Effekt auf die Bearbeitungsprozesse zugesprochen wird (Trautwein & Lüdtke 2007, S. 438; ebd. 2009, S. 255; Trautwein et al. 2006a, S. 1108; Trautwein et al. 2006b, S. 449). Weitere Studien zeigen auf, dass die aufgewendete Zeit für die Hausaufgaben vom Anfang bis zur Mitte der Woche abnimmt und sonntags sehr hoch ist (Wagner, Schober & Spiel 2008, S. 317f.), bei Schülerinnen höher ausfällt als bei Schülern (Chatzidimou 1994, S. 85; Harris, Nixon & Rudduck 1993, S. 9; Leone & Richards 1989, S. 536; Schrader et al. 2008, S. 264) oder je nach Schulfach variiert und für Hauptfächer wie Mathematik, Deutsch und Englisch mehr Zeit investiert wird (Trautwein & Lüdtke 2009, S. 255). Allerdings nimmt die Sorgfalt, Anstrengung und Motivation bei der Hausaufgabenbearbeitung im Verlauf der Sekundarstufe I bzw. in höheren Klassen ab (ebd. 2007; Trautwein et al. 2006a).

Insgesamt bestätigt sich auch in Hinblick auf die Motivation, was bereits bei der Leistungsentwicklung angeklungen ist. Ob Hausaufgaben mit Anstrengungsbereitschaft der Schüler:innen einhergehen und deren Motivation steigern, hängt vom Zusammenspiel mehrerer Faktoren ab und erfordert eine differenzierte Betrachtung. Eine motivationsförderliche Wirkung von Hausaufgaben für das schulische Arbeiten kann durch die entsprechenden Studien nicht per se bestätigt werden.

Forderung 4: Hausaufgaben sollen selbstständiges Lernen befördern

Lehrpersonen und Eltern sehen neben dem Üben von Inhalten auch die Entwicklung von Selbstständigkeit als Nutzen der Hausaufgabenbearbeitung an (Standop 2011, S. 242; ebd. 2013, S. 224f.). Allerdings gehen Lehrpersonen dabei zugleich von einer Unterstützung der Eltern aus, insbesondere bei Schüler:innen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird oder die als leistungsschwächer eingestuft werden (Sommerla 1978, S. 78f.; Standop 2013, S. 227-229). Dass Schüler:innen, denen Leistungsschwäche zugeschrieben wird, häufiger Hilfe durch die Eltern erhalten oder dies von Lehrpersonen eingefordert wird, zeigen weitere Studien auf (Epstein 1988). Obwohl also eine selbstständige Bearbeitung gefordert und gewünscht ist, wird gleichzeitig eingeräumt, dass dies nicht der Praxis der Hausaufgabenbearbeitung entspricht. Vor allem bis zur 7. Klasse sind Eltern oder andere Familienmitglieder bei der Hausaufgabenbearbeitung sehr vieler Schüler:innen beteiligt (Killus & Paseka 2014, S. 137; Wild & Gerber 2007, S. 375). Die Unterstützung erstreckt sich dabei auf die Organisation der Hausaufgabenanfertigung oder auf Hilfestellungen und Kontrollen (Grolnick & Pomerantz 2009; Trudewind & Wegge 1989). Doch nicht nur Eltern unterstützen bei der Hausaufgabenanfertigung, vielfach wird auf Online-Medien wie Google, Wikipedia, YouTube-Erklärvideos oder Hausaufgabenportale zurückgegriffen, die der JIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016) zufolge, je nach Alter und Geschlecht, zwischen 30 und 45 Minuten täglich für das Hausauf-

gabenmachen genutzt werden (ebd., S. 46). Digitale Medien dienen zudem dazu, Hausaufgaben in sozialen Netzwerken zu teilen, wie Rummler (2018b) rekonstruieren kann (ebd., S. 158). Offen bleibt dabei allerdings, ob die Veröffentlichung der Hausaufgaben auch ein Abschreiben umfasst (2018a, S. 57). Dass die selbstständige Bearbeitung von Hausaufgaben umgangen wird und Hausaufgaben abgeschrieben werden, untersuchen Kohler et al. (2014). Die Befunde verweisen auf eine Abhängigkeit des Abschreibens von der Klassenstufe, wonach „Schülerinnen und Schüler der fünften Klassenstufe kaum abschrieben, ein deutlicher Anstieg bis zur achten Klasse erfolgte und danach die Abschreibehäufigkeit wieder abnahm“ (ebd., S. 238). Zudem erweist sich das Abschreiben u. a. fächerabhängig, Hausaufgaben werden häufiger in Mathematik und Englisch abgeschrieben (ebd.).

Die Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben ergibt sich bei Eltern und Lehrer:innen großteils aus einer angenommenen Förderung von Selbstständigkeit für schulisches Lernen. Dies wird durch die Beteiligten aber zugleich negiert, wenn die Hilfe der Eltern eingefordert und in hohem Maße geleistet wird oder Schüler:innen Ergebnisse austauschen und abschreiben. Somit ist auch eine Förderung von Selbstständigkeit über Hausaufgaben nur bedingt anzunehmen.

2.3 Zwischenfazit: Die widersprüchlichen Befunde der Hausaufgabenforschung

Die Systematisierung der Forschung entlang der vier didaktischen Forderungen gegenüber Hausaufgaben hat aufgezeigt, dass Hausaufgaben nicht erfüllen können, was von ihnen erhofft wird. Der als notwendig veranschlagte Aufgabenqualität und der Einbindung in den Unterricht, die durchaus auch im Selbstverständnis der Lehrer:innen einen hohen Stellenwert erfährt, stehen überwiegend reproduktive Hausaufgaben und häufige, rein auf die Erledigung bezogene Kontrollen von Bearbeitungen entgegen. Zudem besitzen Hausaufgaben keine automatisch leistungssteigernde Wirkung. Vielmehr scheint ein lernförderlicher Nutzen je nach Lehrperson, Schüler:in, häuslicher Bearbeitungssituation, der Aufgabe selbst sowie den damit verbundenen unterrichtlichen Prozessen zu variieren. Eine eindeutige Aussage kann damit nicht getroffen werden, vielmehr bleibt der Leistungszuwachs in Hinblick auf Hausaufgaben „still much of a mystery“ (Trautwein & Köller 2003), was sich in ähnlicher Weise auch aus den Befunden zur motivationsförderlichen Wirkung von Hausaufgaben konstatieren lässt. Eine weitere Einschränkung zeigt sich in Bezug auf den Anspruch, über Hausaufgaben das selbstständige Lernen zu fördern. Hausaufgaben werden nicht nur unter der Hilfe weiterer Familienmitglieder angefertigt, sondern auch abgeschrieben, sodass eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Aufgaben nur bedingt erfolgt.

Insgesamt lässt sich ausgehend von der Zusammenstellung des Forschungsstandes festhalten, dass trotz aufwendiger Forschungstätigkeit im Bereich der Hausaufgaben widersprüchliche und keine eindeutigen Ergebnisse zu verzeichnen sind. Im Folgenden soll nun herausgearbeitet werden, welche Erkenntnisse aus dieser Widersprüchlichkeit abgeleitet werden können und deren Konsequenzen für weitere Forschungstätigkeiten im Bereich der Hausaufgaben erörtert werden.

2.4 Die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung

Was kann nun aus den Befunden der quantitativen Hausaufgabenforschung gewonnen werden, die sich als widersprüchlich und nicht eindeutig erweisen? Die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse wird u. a. auf die Komplexität von Hausaufgaben zurückgeführt. Demnach hängen die Effekte von Hausaufgaben von verschiedenen Faktoren ab, die in den Hausaufgabenprozessen

zusammenwirken (Sharp, Keys & Benefield 2001, S. 46). Die methodische Kritik, dass Studien dieser Multidimensionalität von Hausaufgaben Rechnung tragen müssen, wurde von Trautwein und Köller (2003) sowie für den anglo-amerikanischen Raum von Cooper, Robinson und Paltall (2006) bereits dargelegt und wird hier nicht erneut aufgegriffen. Doch trotz der daran anschließenden methodischen Optimierungen scheint es in letzter Konsequenz nicht zu gelingen, Hausaufgaben-situationen abbilden und ihre Effekte bestimmen zu können.

Insbesondere das Vorgehen der quantitativen Lehr-Lern-Forschung, das darin besteht „einzelne ‚Faktoren‘ aus der Vielfalt und Vielschichtigkeit des Unterrichtsgeschehens zu isolieren“ (Breidenstein 2008a, S. 202), vermag es nicht die Komplexität der Hausaufgaben-situation abzubilden. Gleichzeitig erscheint dies aber notwendig für ein Verständnis und eine Reflexion von Hausaufgaben als eines alltäglichen Bestandteils von Schule und Unterricht. Denn trotz ihrer widerlegten bzw. umstrittenen Wirkungen wird an Hausaufgaben festgehalten, sie sind weiterhin in Schule, Unterricht und dem häuslichen Bereich zu finden.

Im Festhalten an Hausaufgaben deutet sich an, dass Hausaufgaben durchaus einen Nutzen haben, der allerdings nicht im erhofften Output zu liegen scheint. Es stellt sich die Frage, was mit Hausaufgaben passiert, wenn nicht das passiert, was sich programmatisch von Hausaufgaben versprochen wird. Dafür scheint es angebracht, stärker die Situation selbst in den Blick zu nehmen, um ein Verständnis über den Gegenstand Hausaufgaben und seine Bedeutung im Unterricht zu erlangen. Dies spricht für eine Verschiebung des Ansatzes, der nicht auf den Output von Hausaufgaben fokussiert, sondern auf die Praxis selbst. Der Gegenstand ist dann nicht auf der Entscheidungs- und Wirkungsebene verortet, vielmehr sind es die Eigenlogik der Praxis und die impliziten Wissensbestände der Akteure, denen sich deskriptiv statt präskriptiv angenähert werden soll (Breidenstein 2008a, S. 210). Untersuchen lässt sich dies im Rahmen eines ethnographischen Forschungsdesigns, mit dem die Beobachtung und Beschreibung der Praxis im Mittelpunkt stehen. Die Möglichkeiten, die eine praxistheoretisch fundierte ethnographische Hausaufgabenforschung bietet, können anhand dreier Kriterien veranschaulicht werden:

1. Annäherung durch Teilnahme

Zentraler Bestandteil eines ethnographischen Forschungsprojekts ist die Nähe der Forscher:innen zum Feld und die Teilnahme in diesem. In Bezug auf unterrichtliche Hausaufgaben-situationen ermöglicht die Feldteilnahme einen unmittelbaren Einblick, was mit Hausaufgaben im Unterricht passiert und welche Anforderungen damit für die Feldteilnehmer:innen verbunden sind. Mit dieser Herangehensweise wird die Komplexität der Situation als entscheidender Bestandteil der sozialen Praxis behandelt, sie ist nicht etwas, das einer Kontrolle und Reduktion bedarf, vielmehr erfordert sie ein Miterleben durch die Forscher:innen. Der Komplexität wird mit der Person der Forscherin mit einem Erhebungsinstrument begegnet, mit dem die Vielschichtigkeit der Situation beobachtet und beschrieben werden kann (Amann & Hirschauer 1997, S. 25). Gerade durch eine solche Beschreibung kann eine umfassende Annäherung an den Gegenstand in seiner eigenen Logik erfolgen, statt diesen lediglich separiert zu erfassen.

2. Entdecken durch Befremdung

Wenn es nun darum geht, Hausaufgaben in ihrer Eigenlogik zugänglich zu machen, so sollte dieser Raum gegeben werden. Dazu bedarf es eines Vorgehens, das nicht von programmatischen Zuschreibungen und Erwartungen an Hausaufgaben geleitet ist, sondern sich von diesen löst, um offen an den Gegenstand der Hausaufgaben heranzutreten. Doch wie kann eine solche Distanzierung vollzogen werden, wenn bereits eine Vorstellung darüber besteht, was Hausaufgaben sind und welche Prozesse damit verbunden sind? Eine ethnographisch orientierte Hausaufga-

benforschung begegnet dieser widersprüchlichen Anforderung mit der Prämisse der „Befremdung“ (Amann & Hirschauer 1997), sodass Forscher:innen aufgefordert sind, den Gegenstand als etwas Unbekanntes zu betrachten. Gerade diese Indifferenz ermöglicht einen geschärften Blick, der Praktiken in Hausaufgaben-situationen wahrzunehmen vermag und dabei auch Überraschendes und Neues entdeckt.

3. Verstehen durch Reflexion

Das Anliegen, sich dem unterrichtlichen Geschehen offen und beschreibend zu nähern, ist mit der Anforderung für Forscher:innen verbunden, nicht in einen beurteilenden Modus zu verfallen und die beobachteten Phänomene vorschnell zu interpretieren. Diesem Risiko wird durch ein methodisches Vorgehen begegnet, in dem eine beständige Reflexion der eigenen Forscher:innenrolle sowie der gewonnenen Erkenntnisse angelegt ist. Dazu zählen u.a. die Verschriftlichung der Beobachtungen und ein zyklisch organisierter Forschungsprozess, der sich in Rückkoppelung an die Beobachtungen und die bisherigen Interpretationen vollzieht.

Zusammenfassend lässt sich für den Gegenstand der Hausaufgaben und ein ethnographisches Forschungsdesign, das sich für Praktiken und deren implizite Wissensbestände interessiert, ein hohes Passungsverhältnis konstatieren. Die Ethnographie bietet einen Ansatz, um sich dem komplexen Phänomen der Hausaufgaben anzunähern und dieses zu beschreiben. Die Komplexität stellt nicht eine Herausforderung dar, die einer Kontrolle und Separierung in einzelne Faktoren bedarf, vielmehr wird sie als der Situation zugehörig und ihre Beschreibung als notwendig verstanden, um unterrichtliche Hausaufgaben-situationen in ihrer Eigenlogik verstehen zu können.

Forschungsstand ethnographische Hausaufgabenforschung

Das Vorhaben einer Ethnographie unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen kann auf Erkenntnisse einiger Studien zurückgreifen, die sich Hausaufgaben ebenfalls ethnographisch annähern haben. Diese Untersuchungen interessieren sich zum einen für die Bearbeitungssituation, zum anderen für die unterrichtliche Hausaufgabenkontrolle. Auch wenn in der vorliegenden Untersuchung Hausaufgaben im Unterricht von Interesse sind, soll an dieser Stelle auf beide Schwerpunkte eingegangen werden, um einen Überblick über die Prozesse um Hausaufgaben zu geben.

Für die häusliche Bearbeitung lässt sich festhalten, dass Eltern, von denen vor allem die Mütter in die Hausaufgabenbearbeitung involviert sind (Xu & Corno 1998), sich bemühen, den Bearbeitungsprozess zu organisieren und die notwendigen räumlichen und materiellen Voraussetzungen bereitzustellen (Krinninger, Kesselhut & Kluge 2018, S. 152; Wingard & Forsberg 2009, S. 1591f.; Delgado-Gaitan 1992, S. 512). Untersuchungen aus der ethnographischen Familienforschung von Krinninger, Kesselhut und Kluge (2018) zum Übergang von Kindern in die Grundschule zeigen, wie Eltern und ihre Kinder in der Einrichtung eines Arbeitsplatzes für die Hausaufgabenbearbeitung den Status des Schulischen innerhalb der Familie ausjustieren. Dannesboe (2020) verdeutlicht zudem, dass Schüler:innen die Hausaufgabenbearbeitung in räumlicher Nähe zu ihren Eltern durchführen, wodurch der Arbeitsprozess zu einer gemeinsamen Beschäftigung wird (ebd., S. 116).

Den Bearbeitungsprozess selbst fasst Nieswandt (2014) als „störanfällige Kommunikationssituation“ (ebd., S. 189) zwischen den Schüler:innen und ihren Eltern. Die Bearbeitung der schulischen Aufgaben ruft Konflikte hervor, gleichzeitig bedarf es aber der Aufrechterhaltung der Situation, um auf eine Lösung der Aufgaben hinzuwirken (ebd., S. 189f.; Delgado-Gaitan 1992, S. 512; Wingard & Forsberg 2009, S. 1591). Dass die Ergebnisse vielfach im Mittelpunkt

des Hausaufgabenmachens stehen, um schlechte Bewertungen im Unterricht zu vermeiden, rekonstruieren Bräu, Harring und Weyl (2016) sowie Bräu (2017). Während die Eltern dabei die schulischen Vorstellungen einer selbstständigen Bearbeitung der Hausaufgaben durch die Kinder unterminieren, nehmen sie gleichzeitig den schulischen Kontrollauftrag an und solidarisieren sich darin mit den Lehrpersonen (Bräu 2017, S. 6; Bräu, Harring & Weyl 2016, S. 10; Wingard & Forsberg 2009, S. 1586).

In der Heimerziehung wird die Hausaufgabenbearbeitung über feste Zeiten in die Abläufe der Kinder und Jugendlichen integriert. Kliche (2021) sieht dies als Etablierung einer Routine, mit denen die Abläufe in den Wohngruppen in Übereinstimmung mit den schulischen Erwartungen gebracht werden und Schule die „Funktionalität“ (ebd., S. 234) des häuslichen Bereichs signalisiert wird. Dies spiegelt sich zudem in den Praktiken der Fachkräfte als einem Wechselspiel von Unterstützung und Kontrolle, über das eine selbstständige Hausaufgabenbearbeitung eingefordert und auf richtige Ergebnisse hingearbeitet wird, um so „die Herstellung eines (besseren) Passungsverhältnisses der Kinder und Jugendlichen zu den Anforderungen der Schule“ (ebd., S. 232) zu gewährleisten.

Eine Unterstützung bei der Hausaufgabenbearbeitung wird von Rother (2019) auch für das kooperative Ganztagschulkonzept aufgezeigt. Sie rekonstruiert eine individuelle Betreuung in ruhiger Atmosphäre in einem Kinderhaus, das als außerschulischer Partner mit der Schule zusammenarbeitet, kontrastierend zur Anforderung der selbstständigen Hausaufgabenbearbeitung und einem höheren Maß an Bewegung der Schüler:innen in der Grundschule. Rother deutet die jeweiligen Ausgestaltungen resultierend aus dem Verhältnis der Betreuer:innen pro Kind, das im Kinderhaus höher ausfällt und so eine individuelle Betreuung erst ermöglicht (ebd., S. 237).

Einen kontrollierenden Modus bei der Hausaufgabenbearbeitung analysieren Rabenstein und Podubrin (2015) in den von ihnen untersuchten Ganztagschulen, in denen die betreuenden Pädagog:innen über Kontrollpraktiken eine ihren Vorstellungen zufolge korrekte Ausführung und Fertigstellung der Aufgaben von den Schüler:innen einfordern (ebd., S. 242f.). Dass Schüler:innen sich der Kontrolle ihrer Hausaufgabenbearbeitung auch entziehen, indem sie vor Beginn der Hausaufgabenbetreuung ihre Aufgaben auf dem Flur bearbeiten, zeigt Deckert-Peaceman (2005, 2009) in ihrer Studie an Ganztagsgrundschulen. Das Tun ist dabei weniger einem Zeitgewinn, als vielmehr einer selbstbestimmten Durchführung von Tätigkeiten im strukturierten Ablauf des Ganztags geschuldet (ebd. 2005, S. 81). Gleichzeitig geht es vor allem um den Spaß, wenn das Tun unentdeckt bleiben und möglichst schnell absolviert werden muss – die Praktik der Hausaufgabenbearbeitung „transformiert die schulische Ordnung zu einem Teil der Peerkultur“ (ebd. 2009, S. 99) und erlangt darin zentrale Bedeutung als weitere Gestaltungsmöglichkeit des Schulalltags.

Untersuchungen zur Hausaufgabenkontrolle im Unterricht rekonstruieren unterschiedliche Praktiken an einem Gymnasium, einer Sekundar- und Gesamtschule. In Referenz auf die Rahmentheorie Basil Bernsteins zeigen Budde und Geßner (2017) sowie Geßner (2015) auf, dass am Gymnasium ein inhaltlicher Bezug, ein instruktionaler Diskurs, bei der Kontrolle überwiegt, wohingegen in der Sekundar- und Gesamtschule sehr viel stärker erzieherisch auf Hausaufgaben eingegangen und der instruktionale dem regulativen Diskurs untergeordnet wird (Budde & Geßner 2017, S. 250). Geßner schlussfolgert, „je höher qualifizierend die Schulform, desto stärker steht bei der Hausaufgabenkontrolle der instruktionale Diskurs im Vordergrund“ (2015, S. 160).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch Zaborowski und Breidenstein (2011), die den Umgang mit fehlenden Hausaufgaben und Materialien an einem Gymnasium und einer Sekun-

darschule untersucht haben. Während sie am Gymnasium einen pragmatischen Umgang mit fehlenden Unterlagen beobachten, was überdies selten vorkam, zeigen sie auf, wie an der Sekundarschule die Bedeutsamkeit unterrichtlicher Materialien über Kontroll-, Disziplinierungs- und Moralisierungspraktiken hergestellt wird, in deren Zuge auch die Eltern durch die Lehrkräfte vom Fehlen der Materialien in Kenntnis gesetzt werden. Zaborowski und Breidenstein machen in diesen Prozessen eine Ambivalenz aus, denn einerseits externalisiert die Schule die Verantwortlichkeit für fehlende Unterlagen, wenn sie diese den Schüler:innen und dem häuslichen Kontext als Versäumnis zuschreibt, doch weitet sie darüber gerade ihren Einfluss aus, indem sie die Pflichten des Elternhauses festlegt (ebd., S. 158).

Der kontrollierende Modus der Sekundarschule im Zusammenhang mit Hausaufgaben spiegelt sich auch in der Benutzung des Hausaufgabenheftes wider, denn das Eintragen der Hausaufgabe überprüfen die Lehrpersonen mit der Praktik des „Homework Entry Check“ (Zaborowski & Breidenstein 2011, S. 151), womit den Schüler:innen ein eigenverantwortliches Notieren oder Merken der Hausaufgaben, wie es am Gymnasium der Fall ist, abgesprochen wird. Neben seiner Dokumentationsfunktion dient das Heft außerdem als ein Informationsmedium für die Eltern sowie dem Überblick über die jeweiligen Unterrichtstage, den damit verbundenen Aufgaben und den erhaltenen Noten (ebd., S. 150-153).

In einem weiteren ethnographischen Forschungsprojekt nimmt Rademacher (2015) die Aufgaben fehlender Hausaufgaben durch Schüler:innen in den Blick. In Rückbindung an Piaget und seinen Studien zum Regelverhältnis von Kindern und Jugendlichen arbeitet sie heraus, dass die Schüler:innen in der fünften Klasse die Hausaufgabenerledigung anerkennen, auch wenn sie dieser nicht nachkommen, was Rademacher als Ausdruck eines heteronomen Regelverständnisses deutet. Im Gegensatz dazu versteht sie die mit der Angabe fehlender Hausaufgaben verbundenen Aushandlungen und Begründungen in der elften Klasse hervorgehend aus einem autonomen Regelverständnis der Schüler:innen (ebd., S. 233f.).

Die Darstellung der bisherigen Ergebnisse der ethnographischen Hausaufgabenforschung verdeutlicht die Schwerpunktsetzung auf der Bearbeitung und Kontrolle von Hausaufgaben. Demgegenüber steht eine umfassende Beschreibung der Vorgänge um Hausaufgaben im Unterricht aber weiterhin aus. Mit der vorliegenden Untersuchung geht es nun darum, Hausaufgaben und die damit verbundenen unterrichtlichen Prozesse in den Mittelpunkt zu rücken, um so die Besonderheit und Bedeutung dieses Gegenstandes für Schule und Unterricht rekonstruieren zu können. Mit diesem Anliegen erlangt der Unterricht an Relevanz, in dem Lehrpersonen und Schüler:innen zusammentreffen, Arbeitsprozesse initiieren und über diese in einen Austausch treten. Ausgehend von einer offenen Annäherung an Hausaufgaben stellt sich die Frage, was im Unterricht alltäglich um Hausaufgaben geschieht. Es wird sich dabei zeigen, dass über Hausaufgaben nicht nur Prozesse *im* Unterricht initiiert werden, sondern auch *außerhalb* des Unterrichts, womit die vorliegende Untersuchung ebenfalls die Rolle der Schule als Akteur in seinem Verhältnis zum außerschulischen Bereich beleuchtet. Mit dieser Perspektivierung auf Unterricht und Schule ordnet sich die Studie in der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung ein und bietet die Möglichkeit, deren bisherige Befunde mit den hier vorgenommenen Analysen zu erweitern.

Die Erkenntnisse der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung werden in der vorliegenden Arbeit als ein Analysewerkzeug genutzt, um unterrichtliche Hausaufgaben-situationen in ihrer Komplexität und eigenen Dynamik sehen zu können. Bevor diese analytische Brille in Kapitel drei entfaltet wird, soll an dieser Stelle eine Systematisierung der einbezogenen Studien vorgenommen und deren Anschlussstellen an die Hausaufgabenforschung verdeutlicht werden. Das Kapitel des

Forschungsstands schließt daher mit der Übersicht über die Untersuchungen der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung, die für die vorliegende Studie relevant sind.

Forschungsstand ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung

Die folgenden Ausführungen stellen einen Ausschnitt aus dem Feld der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung dar. So werden ausschließlich die Studien skizziert, die sich für diese Untersuchung als relevant erweisen, indem über sie Bezüge zu der Untersuchung von Hausaufgaben hergestellt werden können. Diese lassen sich unter fünf Schwerpunkten bündeln³: Erstens werden Untersuchungen vorgestellt, die Unterricht als ein Vermittlungsgeschehen beschreiben. Es folgen zweitens Studien, die sich mit Differenzkategorien beschäftigen, wobei hier insbesondere auf Leistung eingegangen wird. Als ein dritter Strang werden Untersuchungen zu den Anforderungen für Schüler:innen im Unterrichtsgeschehen vorgestellt. Es wird viertens auf Unterrichtsettings fokussiert und schließlich in einem fünften Schritt Untersuchungen dargestellt, die sich mit dem Thema der Privatheit im Unterricht auseinandersetzen. Mit der Untersuchung von Hausaufgaben im Unterricht rücken die unterrichtlichen Prozesse in den Blick, in denen Lehrer:innen und Schüler:innen das gemeinsame Arbeiten organisieren, aushandeln und durchführen. Unter dem ersten Schwerpunkt Unterricht als ein Vermittlungsgeschehen lassen sich Studien nennen, die zeigen, wie die Unterrichtsordnung als Ausgangspunkt des gemeinsamen Arbeitens hergestellt wird. So verdeutlichen Wagner-Willi (2005) sowie Göhlich und Wagner-Willi (2001) in einer video-ethnographischen Untersuchung zu den Übergängen zwischen Pause und Unterricht, wie sich Schüler:innen im Zusammenspiel mit der Lehrperson auf das beginnende Unterrichtsgeschehen einstellen.

Kalthoff und Kelle (2000) zeigen die Organisation von Unterricht über die Rekonstruktion von oftmals implizit verbleibenden räumlichen und kommunikativen Regeln auf. Für das Unterrichtsgespräch betonen sie u. a., dass das Tätigen eines Beitrags für Schüler:innen einer Erlaubnis oder Aufforderung der Lehrperson bedarf. Sie erweitern damit die Erkenntnisse einer früheren Studie von Mehan (1979), der die Unterrichtskommunikation als einen Dreischritt aus Lehrer:innenfrage, darauffolgender Schüler:innenantwort und abschließendem Lehrer:innenkommentar darstellt. Kalthoff (1995) veranschaulicht am Bild eines „Wissenscontainer[s]“ (ebd., S. 929) überdies, wie in diesem Vorgehen offizielles Unterrichtswissen produziert und sukzessive um neue Inhalte angereichert wird. Nach Kolbe et al. (2008) können dabei Praktiken identifiziert werden, mit denen zwischen dem „*schulisch relevanten und dem schulisch nicht relevanten Wissen und Können*“ (ebd., S. 133, Hervorh. im Original) differenziert wird. Die Autor:innen konstatieren, dass über solche pädagogischen Praktiken eine soziale Ordnung hergestellt wird, die sie als schulische Lernkultur fassen.

Die unterrichtlichen Prozesse vollziehen sich zu einem großen Teil auch auf einer nicht-sprachlichen und materiellen Dimension. Dies zeigt Falkenberg (2013) mit dem Fokus auf die „stummen Praktiken von Schülerkörpern“ (ebd., S. 37). Röhl (2013) hebt anhand von Objekten wie der Tafel oder Anschauungsobjekten im naturwissenschaftlichen Unterricht hervor, dass diese die zu lernenden Inhalte zur Darstellung bringen und eine zentrale Rolle bei deren Vermittlung besitzen.

Im Zuge der unterrichtlichen Kommunikation wird nicht nur das offizielle Unterrichtswissen markiert, vielmehr wird in diesem Prozess auch die Leistung von Schüler:innen erzeugt, was

³ Einen detaillierten Überblick zu einzelnen Schwerpunkten geben z.B. Bennewitz (2014) bezogen auf den Lehrer:innenberuf, Bräu und Fuhrmann (2015) zu Praktiken der Leistungsbewertung oder Breidenstein (2008b) zur Peer-Kultur. Die beiden letztgenannten Artikel beziehen dabei auch Studien ein, die nicht ethnographisch angelegt sind.

verschiedene Untersuchungen, zusammengefasst zu einem zweiten Strang ethnographischer Schul- und Unterrichtsforschung, rekonstruieren können. So zeigt Kalthoff (2000) auf, dass mit der Markierung richtiger oder falscher Beiträge im Unterrichtsgespräch den Schüler:innen gleichzeitig ihre Leistung attestiert wird. Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) heben ebenfalls auf das Wechselspiel zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen bei der Herstellung von Leistung ab, wenn sie auf Praktiken fokussieren, mit denen das Bild gute:r Schüler:innen erzeugt und aufrechterhalten wird. An diese Erkenntnisse knüpfen Bräu und Fuhrmann (2019) an und zeigen auf, dass sich Schüler:innen über solche Praktiken, genauer den Imagepraktiken, auch von Mitschüler:innen abgrenzen und so die eigene Leistung betonen.

Mit den Untersuchungen zur Leistungserzeugung werden Praktiken in den Blick gerückt, über die Differenzen zwischen Schüler:innen erzeugt, reproduziert und verfestigt werden. Im Unterricht geschieht dies nicht losgelöst von anderen Differenzkategorien, wie weitere Studien aufzeigen. So arbeiten Kalthoff (2006) sowie Rabenstein et al. (2013) beispielsweise heraus, welche Rolle die soziale Herkunft im Unterrichtsgespräch spielt bzw. wie sie mit der Erzeugung von Leistung verwoben ist.

Für Hausaufgaben im Unterricht ist anschließend an diese Erkenntnisse zu fragen, wie Leistung über Hausaufgaben konstruiert wird bzw. welche Differenzkategorien über Hausaufgaben aufgerufen werden. Gleichzeitig wirft dies auch die Frage auf, wie Schüler:innen mit differenzierenden Mechanismen in Hausaufgaben Situationen umgehen. In Bezug auf andere unterrichtliche Situationen sind für den Umgang der Schüler:innen mit den Anforderungen in Schule und Unterricht, hier als ein dritter Schwerpunkt von Studien gefasst, die bisherigen Erkenntnisse zu verzeichnen: Frühe Studien von Zinnecker (1978) und Willis (1979) zeichnen nach, wie Schüler:innen die schulische Ordnung unterwandern. Schüler:innen schaffen sich z. B. Bereiche in der Institution, in denen sie Tätigkeiten im eigenen Interesse, mitunter auch Verstößen gegen das institutionelle Regelwerk nachgehen, diese aber unbemerkt bleiben. Neuere Studien nehmen eine weniger dualistische Gegenüberstellung von der institutionellen Ordnung und den Schüler:innen ein, indem sie verdeutlichen, dass gerade die Distanzeinnahme zu den schulischen Anforderungen notwendig für deren pragmatisches und routinisiertes Abarbeiten ist (Breidenstein 2006).

Die Distanzierungen vollziehen sich maßgeblich auch über den Austausch mit den Peers, der Gruppe der Mitschüler:innen. Untersuchungen von Krappmann und Oswald (1995), Breidenstein und Kelle (1998) sowie Rabenstein et al. (2017) verdeutlichen, wie Schüler:innen Beziehungen zu ihren Mitschüler:innen im schulischen Setting gestalten und dabei Hierarchien und Regeln aushandeln. In Bezug auf die Unterrichtskommunikation heben Breidenstein und Kelle (2002) den öffentlichen Modus des Geschehens hervor, der Schüler:innen jederzeit die Kommentierung der Beiträge von Mitschüler:innen eröffnet, insbesondere auch in Bezug auf deren Leistung, wie Breidenstein und Meier (2004) am Beispiel der Streber-Etikettierung aufzeigen.

Untersuchungen zum individualisierten Unterricht weisen darauf hin, dass die bisher vorgestellten Phänomene je nach Unterrichtssetting unterschiedlich ausgestaltet werden und so auch andere Anforderungen an die Beteiligten stellen. Mit der Annahme, dass es sich bei unterrichtlichen Hausaufgaben Situationen um ein spezifisches Setting handelt, erscheint viertens die Betrachtung entsprechender Studien zu Unterrichtsettings, hier am Beispiel des individualisierten Unterrichts, lohnenswert. Zur Organisation individualisierten Unterrichts stellen Studien heraus, dass nicht eine Aufgabe von allen bearbeitet und anschließend gemeinsam geklärt wird. Vielmehr arbeiten die Schüler:innen im individualisierten Unterricht an den je eigenen und

darin unterschiedlichen Aufgaben, wodurch das gemeinsame Unterrichtsgespräch durch andere, individuelle Abstimmungsformen ersetzt wird (Breidenstein 2014; Idel 2013; Rabenstein 2017). Dabei wird es für Schüler:innen relevant, sich als selbstständig hinsichtlich der Planung, Durchführung, aber auch der Kontrolle und Bewertung des Tuns zu erweisen, die vor allem anhand formaler Kriterien vorgenommen werden (Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011; Rabenstein 2017).

Die verschiedenen Unterrichtsettings zeigen sich darüber hinaus verbunden mit dem außerschulischen bzw. privaten Bereich der Schüler:innen, was hier als ein fünfter Schwerpunkt aufgegriffen wird. Dies scheint für Hausaufgaben insofern anschlussfähig zu sein, als dass sich nicht ausschließlich im Unterricht mit ihnen beschäftigt wird, sondern die Bearbeitung außerhalb erfolgt, wodurch auch eine Thematisierung außerschulischer Bezüge um Hausaufgaben im Unterricht anzunehmen ist. Untersuchungen, die dies unabhängig von Hausaufgaben für andere Unterrichtsettings rekonstruiert haben, stellen heraus, dass Schüler:innen in Kreisgesprächen aufgefordert sind, sich zu privaten Themen zu äußern, was vor der Lehrperson sowie den Mitschüler:innen mit deren potenziellen Kommentierungen zu einer entblößenden Situation avancieren kann (Bennewitz & Hecht 2018; Heinzel 2003). Umgekehrt verdeutlichen die Studien auch, wie Schüler:innen private Erzählungen zum Teil des jeweiligen Settings machen und sich darüber vor ihren Mitschüler:innen in bestimmter Weise inszenieren, wodurch diese Austauschformen von Schüler:innen als Möglichkeit genutzt werden, ihre Positionierung zwischen peerkulturellen und institutionellen Anforderungen auszubalancieren und Beziehungen zu ihren Mitschüler:innen auszugestalten.

Das Erfordernis eines besonderen Umgangs mit privaten Informationen im Unterricht, um sich von den Anforderungen distanzieren und diese routinisiert bearbeiten zu können und/oder keiner Bloßstellung im Zuge der öffentlichen Kommentierungen zu erliegen, arbeiten Studien auch für das Unterrichtsgespräch heraus (Breidenstein & Kelle 2002; Breidenstein 2006). Dies gilt in besonderer Weise für die Besprechung lebensweltbezogener Aufgaben, deren Inhalte an den Alltag der Schüler:innen anschließen sollen, wodurch die privaten Informationen zur Notwendigkeit werden, Aufgaben adäquat bearbeiten zu können. Für Schüler:innen wird der Einbezug privater Informationen zum Drahtseilakt, um gerade so viel preiszugeben, dass die Aufgabe beantwortet wird, gleichzeitig aber keine entblößende Wirkung damit verbunden ist (Akbaba, Bräu & Fuhrmann 2018; Fuhrmann 2020). Insgesamt wird das Unterrichtsetting in diesen Studien als keine separierte und nach außen abgeschlossene Einheit betont, sondern seine Schnittstellen zur Alltagswelt der Schüler:innen hervorgehoben.

Die hier vorgestellten Studien erlangen im weiteren Verlauf dieser Untersuchung Relevanz als Teil des sensibilisierenden Konzepts dieser Arbeit. Im Zuge von Kapitel drei werden die skizzierten Studien daher wieder aufgegriffen und deren Ergebnisse näher ausgeführt.

3 Hausaufgaben im Unterricht: Eine Praxis mit eigener Ordnung

Über die Systematisierung der bisherigen Forschung zu Hausaufgaben konnte verdeutlicht werden, dass trotz reger Forschungstätigkeit offen bleibt, was mit Hausaufgaben im Unterricht passiert. Während die quantitative Lehr-Lern-Forschung versucht, die Prozesse um Hausaufgaben auf einzelne Faktoren zu reduzieren, mit diesem Vorgehen allerdings keine eindeutigen Ergebnisse zu generieren vermag, bietet ein ethnographischer Forschungsansatz mit einem Interesse an Praktiken in Hausaufgabenensituationen einen Zugang, um sich Hausaufgaben in ihrer Komplexität annähern zu können. Anders als in quantitativen Studien werden dann keine kausalen Zusammenhänge angenommen, vielmehr sollen unterrichtliche Hausaufgabenensituationen in ihrer Eigendynamik verstanden werden. Ein solcher ‚befremdeter‘ Blick bedeutet, Hausaufgaben und unterrichtliche Prozesse um Hausaufgaben nicht vorauszusetzen, sondern das Geschehen aus sich heraus zu verstehen und in seiner eigenen Logik greifen zu können. Wie werden Aufgaben zu Hausaufgaben, was geschieht im Unterricht um Hausaufgaben und welche Bedeutung wird Hausaufgaben in diesen Prozessen von den Unterrichtsteilnehmer:innen zugeschrieben?

Die Eigendynamik eines Geschehens, wie sie für unterrichtliche Hausaufgabenensituationen rekonstruiert werden soll, zeigt Erving Goffman, Soziologe in der Tradition der Chicagoer School, in seinen Studien in Bezug auf unterschiedliche Situationen in der Öffentlichkeit oder am Beispiel von Institutionen, wie Krankenhäusern oder Gefängnissen auf.⁴ In seinen Feldforschungen widmet er sich den Interaktionen der Teilnehmer:innen in diesen Situationen. So nimmt er über eine mikrosoziologische Annäherung in seinem Werk „Rahmen-Analyse“ (1980) in den Blick, wie sich die Individuen in sozialen Interaktionen orientieren, in seinen Arbeiten „Verhalten in sozialen Situationen“ (1971), „Interaktion: Spaß am Spiel“ (1973), „Das Individuum im öffentlichen Austausch“ (1982a) und „[t]he Interaction Order“ (1983) untersucht er die Bezugnahme der Interaktionsteilnehmer:innen aufeinander, dies auch mit einem Fokus auf die Konstellation der Geschlechter in „Gender Advertisements“ (1979). Darüber hinaus interessieren ihn die Rituale, über die Individuen dem Gegenüber Respekt erweisen, sowie die Selbstdarstellungen, die sie sich und anderen in der Situation zeigen, was er insbesondere in seinen Studien „Interaktionsrituale“ (1986) und „Wir alle spielen Theater“ (1998) zum Thema macht. Aber er studiert auch die Verletzungen und Stigmatisierungen, die in dem Austausch mit anderen Teilnehmer:innen möglich sind, Untersuchungen, die er seinen Werken „Asyle“ (1972) und „Stigma“ (2014) zugrunde legt. Goffmans Arbeiten erlangen für die vorliegende Untersuchung insbesondere dadurch Relevanz, dass für ihn nicht das Erleben und Fühlen der Teilnehmer:innen von Interesse ist, sondern das aufeinander bezogene Handeln in sozialen Situationen im Vordergrund steht. Für Goffman geht es „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (1986, S. 9).

4 Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob Goffmans Arbeiten als eine Theorie angesehen werden können, wo diese einzuordnen wäre und ob er selbst eine solche Einordnung begrüßt hätte (Knoblauch 2001, S. 10-15; Reckwitz 2008, S. 414f.). Für die vorliegende Untersuchung liegt der Gehalt der Werke Goffmans darin, Phänomene sozialer Situationen aufzeigen zu können. Daher werden diese hier als Studien und Arbeiten bezeichnet, die der vorliegenden Untersuchung dazu dienen, für die Besonderheit unterrichtlicher Hausaufgabenensituationen zu sensibilisieren.

Goffman betont die gleichzeitige Anwesenheit der Teilnehmenden in seinem Aufsatz „[t]he Interaction Order“ (1983) als das zentrale Merkmal sozialer Interaktionen und arbeitet heraus, wie über die damit ermöglichte Bezugnahme der Teilnehmer:innen aufeinander eine eigene Ordnung hergestellt wird, die er wiederum als entscheidend zur Aufrechterhaltung von Interaktionen kennzeichnet. Dabei verdeutlicht er auch die Anforderungen an die Interaktionsteilnehmer:innen, die wechselseitigen Erwartungen, die diese aneinander stellen, und die Techniken, mit denen diesen Erwartungen entsprochen wird. Mit seiner umfassenden Beschreibung sozialer Situationen und deren Interaktionsordnung etabliert Goffman diese als eigenständigen Untersuchungsgegenstand.

Für die vorliegende Untersuchung bieten Goffmans Studien mit der eingenommenen Perspektive auf die Vielschichtigkeit sozialer Situationen das Potenzial, den Blick für die Komplexität der Prozesse um Hausaufgaben zu schärfen, sodass die Eigenheit *dieser* Situationen und die damit verbundenen Anforderungen für Lehrpersonen und Schüler:innen beschrieben werden können. Für die Entwicklung eines solchen Analysewerkzeugs aus den Überlegungen Goffmans, bedarf es zunächst deren Systematisierung. Denn seine Untersuchungen zu sozialen Situationen verteilen sich auf mehrere eigenständige Werke, in denen er immer wieder Verweise auf seine anderen Publikationen einstreut, denen es zu folgen gilt. Die sich ergänzenden und erweiternden Überlegungen werden in den folgenden Unterkapiteln anhand ihrer Anknüpfungspunkte zu einer Darstellung zusammengefügt, mit der Aufschluss über die Ordnung sozialer Situationen erlangt werden kann.

Goffman zeigt in seinen Arbeiten Phänomene sozialer Situationen auf, woran wiederum ethnographische Studien der Schul- und Unterrichtsforschung⁵ anschlussfähig sind, anhand derer sich demonstrieren lässt, dass Unterricht als eine soziale Situation verstanden werden kann. Mit der Einbettung in die sozialtheoretischen Grundannahmen der vorliegenden Studie wird zudem davon ausgegangen, dass die Unterrichtssituation in sozialen Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen hergestellt wird. Das Ziel der folgenden Ausführungen ist somit, ein sensibilisierendes Konzept aus den Erkenntnissen Goffmans zur Eigenheit sozialer Interaktionen und deren Verknüpfung mit der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung zu entwickeln sowie dieses in einen praxistheoretischen Zugang zu Hausaufgabensituationen einzubetten. Dieses Konzept dient den empirischen Analysen in Kapitel 6 und 7 als analytische Brille, um die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabensituationen sichtbar zu machen und diese rekonstruieren zu können.

Realisiert wird dieses Vorhaben über eine Systematisierung der Darstellung entlang von drei Ebenen. Auf Ebene der Ordnung wird zunächst dargelegt, dass die „Ordnung sozialer Situationen“ (3.1) im Anschluss an Goffman als situative Aushandlung der Interaktionsteilnehmer:innen anzusehen ist, in der kollektive Wissensbestände sowie Regeln und Normen an Relevanz erlangen. Wie gestaltet sich dies dann im Zusammentreffen der Individuen aus? Dem widmen sich die Ausführungen im zweiten Unterkapitel, das auf Ebene der Interaktion angesiedelt ist und eine Zuspitzung auf den Unterricht vornimmt. Für die „Interaktion im Unterricht“ (3.2) kann aufgezeigt werden, dass den Individuen in der Unterrichtsinteraktion die Verfügung über Bereiche durch Arrangements auf verschiedenen Ebenen eröffnet oder diese begrenzt werden (3.2.1). Die Ausgestaltung von Interaktionen sind überdies von wechselseitigen Identifizierungen der Interaktionsteilnehmer:innen bestimmt, in denen Individuen kategorisiert und, was

5 An ausgewählten Stellen werden überdies Studien herangezogen, die nicht der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung zuzurechnen sind. Sie dienen dazu, die dargestellten Phänomene deutlicher explizieren oder veranschaulichen zu können. Der Einbezug dieser Studien wird innerhalb der Darstellung jeweils kenntlich gemacht.

insbesondere für den Unterricht verdeutlicht werden kann, hierarchisch positioniert werden (3.2.2). Dies wiederum bedingt die Möglichkeiten, sich im Unterricht über Selbstdarstellungen als kompetente Akteure zu zeigen (3.2.3). Der Einzug des Außerschulischen und Privaten in Schule und Unterricht in Form von Entgrenzungen lässt sich schließlich als eine weitere Anforderungen für die Unterrichtsteilnehmer:innen verstehen (3.2.4). In einem kurzen „Zwischenfazit“ (3.3) werden die zentralen Überlegungen aus Kapitel 3.1 und 3.2 nochmals pointiert und zusammengeführt.

Auf Ebene der Praktiken werden den Ausführungen drittens die sozialtheoretischen Grundannahmen dieser Arbeit zur Seite gestellt. Mit den „[s]oziale[n] Praktiken unterrichtlicher Hausaufgabensituationen“ (3.4) wird ein Verständnis entfaltet, das unterrichtliche Hausaufgabensituationen und die darin hergestellte Ordnung als hervorgebracht in routinisierten Körperbewegungen auffasst, basierend auf implizitem Wissen und verbunden durch ein praktisches Verstehen. Die „Zusammenführung: Ein praxistheoretischer Zugang zur Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabensituationen“ (3.5) dient der abschließenden Bündelung und Verknüpfung der Ausführungen des dritten Kapitels.

3.1 Die Ordnung sozialer Situationen

Im Folgenden soll sich der Ordnung sozialer Interaktionen angenähert werden. Zunächst wird dargelegt, wie die Interaktionsordnung unter Bedingung der Kopräsenz der Interaktionsteilnehmer:innen situativ hergestellt und ausgehandelt wird. Es wird gezeigt, dass die Teilnehmenden in diesen Prozessen auf kollektiv verfügbare Deutungsmuster in Form von Rahmen zurückgreifen, mit denen der Situation Sinn verliehen wird. Darüber wird dann auch eine Auswahl von Regeln und Normen aktiviert, die als Erwartungen an das Handeln der Teilnehmer:innen fungieren. Inwiefern diese Überlegungen für den Unterricht gelten und für unterrichtliche Hausaufgabensituationen relevant werden, wird jeweils dargelegt.

Ordnung unter der Bedingung von Kopräsenz

Unterricht stellt ein Setting dar, in dem Lehrer:innen und Schüler:innen gleichzeitig anwesend und damit füreinander präsent sind. Mit der Kopräsenz verbindet Goffman (1983) die wechselseitige Wahrnehmbarkeit der Teilnehmenden: “When in each other’s presence individuals are admirably placed to share a joint focus of attention, perceive that they do so, and perceive this perceiving” (ebd., S. 3). Durch die gleichzeitige Anwesenheit der Teilnehmenden ist es somit unmöglich, selbst nicht wahrgenommen zu werden, andere nicht wahrzunehmen sowie wahrzunehmen, dass die eigene Person wahrgenommen wird, eine Wahrnehmung, die wiederum von den anderen Teilnehmer:innen wahrgenommen wird (ebd. 1971, S. 28).

Die gleichzeitige Anwesenheit zweier oder mehrerer Personen und deren wechselseitige Wahrnehmung sind nach Goffman grundlegende Voraussetzungen sozialer Interaktionen. Denn die wechselseitige Wahrnehmbarkeit erlaubt es den Teilnehmenden, das Gegenüber und die Situation einzuschätzen, anhand dieser Einschätzungen zu agieren und ihr Handeln dabei aufeinander zu beziehen (1983, S. 3). In der wechselseitigen Bezugnahme entwickeln die Interaktionsteilnehmer:innen einen Umgang miteinander und koordinieren das gemeinsame Handeln. Indem sie aufeinander reagieren, ordnen sie das eigene und das Handeln des Gegenübers in einen Bedeutungszusammenhang ein und verleihen der Situation und den darin stattfindenden Tätigkeiten einen Sinn. Es entwickelt sich eine Struktur, eine eigene Ordnung innerhalb der Interaktion – mit den Worten Goffmans eine „*interaction order*“ (ebd., S. 2, Hervorh. im Original) –, anhand derer die Interaktion aufrechterhalten wird und fortschreiten kann.

Die Interaktionsordnung ist damit Ergebnis eines wechselseitigen Verstehens- und Handlungsprozesses, wodurch nicht die individuelle Tätigkeit des:r Einzelnen, sondern deren Verwobenheit und Bezug zu den anderen Teilnehmenden Relevanz erlangt (Knoblauch 2001, S. 14f.). Somit geht es Goffman dann auch nicht um die Einstellungen oder Innensichten der Individuen, als vielmehr um „die syntaktischen Beziehungen zwischen den Handlungen verschiedener gleichzeitig anwesender Personen“ (1986, S. 8).

Als eine Herstellungsleistung in der Situation selbst ist die Interaktionsordnung nach Goffman als „substantive domain in its own right“ (1983, S. 2) zu verstehen, die sich in ihrer je sozialen Eingebundenheit entfaltet. Das bedeutet dann auch, dass all das, was für die Teilnehmenden Relevanz erlangt, sich in ihrer wechselseitigen Präsenz und den Handlungen der Teilnehmer:innen konstituiert. Die Interaktionsordnung sieht Goffman demnach nicht als eine „normativ stabilisierte Struktur“ (1986, S. 8), stattdessen entwickelt sie sich für ihn aus den „*situationellen*“ (ebd. 1971, S. 33, Hervorh. im Original) Gegebenheiten heraus, den Geschehnissen, die sich in dem je spezifischen Zusammentreffen der Individuen ergeben, wodurch sie ihre ganz eigene Logik aufweist (ebd.).

Übertragen auf den Unterricht bedeutet dies: Lehrpersonen und Schüler:innen sind im Unterricht der wechselseitigen Wahrnehmbarkeit der jeweils anderen Teilnehmenden ausgesetzt, sie reagieren auf ihr Gegenüber und beziehen sich in ihrem Handeln aufeinander. In der Bezugnahme der Teilnehmer:innen entfaltet sich das Geschehen in einer eigenen Logik. Gleichzeitig manifestiert sich darin eine Ordnung, an der sich der Austausch zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen vollzieht und voranschreiten kann (Breidenstein 2010, S. 875-877; Naujok, Brandt & Krummheuer 2008, S. 780).

Im Zuge dieser Arbeit richtet sich das Interesse auf die Handlungen von Lehrer:innen und Schüler:innen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen. Es soll nicht nur herausgearbeitet werden, wie sich die Unterrichtsteilnehmer:innen aufeinander beziehen, sondern auch welche Bedeutungszuschreibungen ihrem Handeln zugrunde liegen, um so Aufschluss über die Ordnung dieser unterrichtlichen Situationen zu erlangen. Dazu werden die Überlegungen im Folgenden zunächst im Rekurs auf Goffman weitergeführt. Es wird verdeutlicht, dass Individuen soziale Situationen über die Auswahl von Deutungsmustern definieren. In dieser Situationsdefinition äußert sich ein Verständnis der Teilnehmer:innen, was als zugehörig und angemessen sowie irrelevant und unangemessen anzusehen ist, worüber sich die Ordnung der sozialen Situation konstituiert.

Rahmungen: Das Verstehen von sozialen Situationen

Unter Anwesenheit von zwei oder mehr Personen wird es für die beteiligten Individuen erforderlich, sich in der sozialen Situation zurechtzufinden und sich zu orientieren. Dazu interpretieren sie die Situation und erlangen so ein Verständnis über das Geschehen. Goffman bezeichnet diese Interpretationen als „Rahmen“ (1980, S. 19), anhand derer die Teilnehmenden die Situation definieren. Über die Rahmung der Situation wird für die Teilnehmenden verstehbar, was in der Situation vor sich geht, denn „ein von einer Person angelegter Rahmen bestimmt, was in einer Situation für diese Person abläuft“ (Münch 2003, S. 284). Mit der Definition wird die Situation zu einem sinnhaften Geschehen, ihr wird Bedeutung zugeschrieben und dieser Ausdruck verliehen, indem das Individuum ausgehend von dieser Situationsdefinition handelt. Auf Grundlage des Rahmens können sich die Individuen orientieren, das Verstehen der sozialen Situation ermöglicht ihnen in entsprechender Weise zu agieren, wodurch sie die Situation dann immer auch als solche beständigen und herstellen (Goffman 1973, S. 28f.).

Die Bedeutungsherstellung der Handlungen wird von Goffman nicht vollständig an die Situation gebunden, denn die Rahmen werden nicht durch die Individuen erzeugt. Sie „*schaffen*“ gewöhnlich nicht diese Definition [...]; gewöhnlich stellen sie lediglich ganz richtig fest, was für sie die Situation sein sollte, und verhalten sich entsprechend“ (1980, S. 9, Hervorh. im Original). Individuen bedienen sich dabei aus einer Art Fundus gesellschaftlich verfügbarer Deutungsmuster, um eine Rahmung der Situation vorzunehmen. Durch diesen Rückgriff auf Rahmen als gesellschaftliche Deutungsmuster bestehen laut Goffman Berührungspunkte der sozialen Situation mit sozialen Strukturen. Dies jedoch nicht in einem determinierenden Sinne, als vielmehr, dass das Verständnis der Situation und die Koordination des gemeinsamen Handelns durch die kollektiv verfügbaren Wissensbestände ermöglicht werden. Indem mit dieser Auswahl „*übersubjektiv[e]* und *übersituativ[e]*“ (Reckwitz 2008, S. 419) Deutungsmuster aktiviert werden, bestehen „loosely coupled relations“ (Goffman 1983, S. 11) zwischen Interaktion und Sozialstruktur. Mit der *je spezifischen* Auswahl von Definitionsmöglichkeiten und deren *situationellen* Ausgestaltung durch die Teilnehmenden hebt Goffman die Interaktion als ein Gegenstand sui generis hervor, der sich eigendynamisch entfaltet (ebd.; Münch 2003, S. 284; Reckwitz 2008, S. 439).

Das Handeln stellt für Goffman also eine situative Auswahl von Verhaltensweisen dar, die in der Situation angemessen erscheinen (ebd. 1983, S. 11; Reckwitz 2008, S. 418–420; Knoblauch 2001, S. 37). Das Wissen, um Rahmen in einer Situation anwenden zu können, ist „ein kollektiv geteiltes Wissen und wird wie eine Sprache erlernt“ (Kalthoff 2014a, S. 78). Es ist nicht festgelegt auf eine Situation, vielmehr lässt es sich auf andere Interaktionen übertragen und erfährt darin Modifizierungen und Umdeutungen. Darüber hinaus ist es implizit, sodass es sich nicht um bewusste Deutungen und Orientierungen handelt, als vielmehr um Prozesse, die den Teilnehmenden nicht reflexiv zugänglich sind (ebd.; Goffman 1982a, S. 316; ebd. 1980, S. 31).

Den Teilnehmenden der sozialen Interaktion dient die Anwendung von Rahmen als Selektionsinstrument, denn über die jeweilige Definition der Situation werden Handlungen als innerhalb dieses Rahmens liegend markiert und andere demgegenüber ausgeschlossen (Goffman 1973, S. 28; Miebach 2010, S. 132). Goffman zeigt auf, wie dies im Rückgriff auf „Regeln der Irrelevanz“ (1973, S. 22) realisiert wird, einer gemeinsam vollzogenen Nichtbeachtung von allem, das dem Hauptanliegen der Rahmung untergeordnet ist oder dem entgegenstehen könnte, wodurch die Teilnehmer:innen der jeweiligen Rahmung Ausdruck und Bestand verleihen. Diese ausgeschlossenen Dinge können z. B. Gefühle, Bedürfnisse und soziale Attribute, aber auch Ereignisse umfassen, die vor oder nach dem aktuellen Austausch angesiedelt sind (ebd., S. 26–28). Die Ein- und Ausschlüsse von relevanten und irrelevanten Elementen sieht Goffman als „Formalisierungen“ (ebd., S. 21) sozialer Interaktionen, mit denen die jeweilige Form des Austauschs von den Beteiligten festgelegt und aufrechterhalten wird. Es ist dieser Einschluss von Möglichkeiten und die gleichzeitige Abgrenzung nach außen, zu den als außerhalb verorteten Dingen, in der sich nach Goffman die Interaktionsordnung konstituiert: „[E]ine lokal realisierte Welt von Rollen und Ereignissen trennt die Teilnehmer von vielen extern begründeten Dingen, die Relevanz hätten erlangen können; sie gestattet aber, daß einige wenige dieser externen Dinge in das Interaktionsgeschehen als deren offizieller Teil eintreten“ (ebd., S. 34f.).

Die Interpretationsleistungen in Bezug auf ein Geschehen mit anderen Individuen versteht Goffman (1980, S. 32) als einen „sozialen Rahmen“. Diese sind auf das Handeln von Menschen bezogen, gegenüber „natürlichen Rahmen“ (ebd.), bei denen die Situation auf naturgegebene Ursachen zurückgeführt wird, wie es z. B. beim Auftreten von Blitz und Donner geschieht, wenn diese als Gewitter eingeordnet werden. Sowohl natürliche als auch soziale Rahmen zählt Goffman zu den

„primäre[n] Rahmen“ (ebd., S. 31), die eine unmittelbare Definition der Situation darstellen. Davon unterscheiden sich Situationen, in denen Handlungen in andere Kontexte verschoben und darüber verändert werden. Goffman bezeichnet solche Verschiebungen als „Modulationen“ (ebd., S. 56). Es findet eine Imitation von Tätigkeiten statt, sodass die Handlung zwar auf einen primären Rahmen verweist, aber neu eingebettet und darüber mit anderer Bedeutung versehen wird. Diese Transformation ist für die Beteiligten sichtbar bzw. sie besitzen Kenntnis darüber, sodass die Modulation als solche aufgefasst und eingeordnet werden kann (ebd., S. 55-57). Wenn sich z. B. ein Streit zwischen zwei Schüler:innen zu einem ernsthaften Kampf entwickelt, ist dies ein primärer, genauer, sozialer Rahmen. Boxen sich zwei Schüler:innen im Vorübergehen, vollzieht sich darin die Transformation einer Kampfhandlung zu einer Begrüßung oder einem spielerischen Austausch. Durch die Modulation der Kampftätigkeit wird das Boxen nicht konsequent umgesetzt, vielmehr wird es „in bestimmten Punkten systematisch verändert“ (ebd., S. 52), wodurch es begrüßenden oder spielerischen Charakter erhält.

Neben Modulationen besteht nach Goffman in einer „Täuschung“ (1980, S. 98) eine weitere Transformation von Handlungen. Auch im Prozess der Täuschung wird eine Handlung kopiert und darüber die Definition verändert, die diese in einem primären Rahmen innehatte. Im Gegensatz zu Modulationen bestehen allerdings Unterschiede hinsichtlich der Definitionsmöglichkeiten für die Beteiligten, denn anders als bei Modulationen weiß nur der- oder diejenige von der Täuschung, der:die diese herstellt sowie eingeweihte Dritte als Komplizen, die getäuschte Person hingegen ist unwissend. Die Vorgänge werden damit unterschiedlich interpretiert, denn „für die Wissenden bei einem Täuschungsmanöver geht ein Täuschungsmanöver vor sich; für die Getäuschten geht das vor sich, *was* vorgetäuscht wird“ (ebd., S. 99, Hervorh. im Original). Allerdings kann eine Täuschung auch entlarvt werden, wodurch dann alle Beteiligten wissen, was vor sich geht. Die Differenz zwischen den Deutungsmöglichkeiten der Teilnehmer:innen ist aufgehoben, denn der Vorgang ist nun für alle als Täuschung erkennbar. Über das Entlarven wird die Modulation in einen primären Rahmen überführt und kann nicht als Täuschung fortgeführt werden (ebd., S. 99-101).

Unter Einbezug von Studien der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung können die Handlungen von Lehrer:innen und Schüler:innen als Rahmungen verstanden werden, mit denen sie die Situation als Unterricht definieren und diesen beständig als solchen herstellen, was in der Studie von Wagner-Willi (2005) sowie Göhlich und Wagner-Willi (2001) in den Übergängen von der Pause zum Unterricht verdeutlicht und ausführlich in Kapitel 3.2.1 dargestellt wird.

Darüber hinaus sind im Unterricht auch Prozesse zu beobachten, die als Modulationen angesehen werden können. Dies lässt sich z. B. anhand der Ergebnisse von Zaborowski (2011) aufzeigen, in der eine unterrichtliche Aufgabenbearbeitung in eine Prüfungssituation transformiert und dies erst durch den nachträglichen Verweis der Lehrerin für die Schüler:innen und die Forscherin als solche erkennbar wird (ebd., S. 215-221).

Für die vorliegende Untersuchung erlangen Rahmungen als Prozesse an Relevanz, über die Lehrer:innen und Schüler:innen die Interaktionsordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen konstituieren. Es geht darum, herauszuarbeiten, was die Rahmen unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen kennzeichnet, was darin ein- und ausgeschlossen wird und wie die Rahmungsprozesse von den Unterrichtsteilnehmer:innen vollzogen werden.

Regeln und Normen als Stabilisierung gemeinsamen Handelns

Bisher konnte dargestellt werden, dass sich die Interaktionsordnung über die Rahmung konstituiert, indem die Interaktionsteilnehmer:innen über ihre Interpretation die Situation mit Bedeutung versehen und zugleich definieren, welche Handlungen relevant oder irrelevant sind. Die

Definition der Situation umfasst auch, dass mit dieser einer Auswahl von Regeln und Normen Geltung verliehen wird, wodurch sich für die Teilnehmenden Möglichkeiten ergeben, sich an diese zu halten, sie zu übertreten oder zu verletzen – kurz: sich zu diesen zu verhalten. In solchen Prozessen, in denen bestimmte Regeln in der jeweiligen Situation von den Teilnehmenden geltend gemacht werden und sich zu diesen ins Verhältnis gesetzt wird, handeln die Teilnehmer:innen eine gemeinsame Umgangsweise miteinander aus. Der Umgang mit Regeln kann somit als ein zentraler Bestandteil in den Herstellungsprozessen sozialer Ordnung angesehen werden.

Bei den Regeln und Normen, von denen Individuen in sozialen Situationen Gebrauch machen, handelt es sich nach Goffman um kollektiv verfügbare „Grundregeln und Verhaltensregulierungen“ (1982a, S. 14), die innerhalb des gemeinsamen Austauschs als „Richtschnur des Handelns“ (ebd., S. 138) fungieren. Für die Individuen stellen sie Verpflichtungen und Erwartungen dar und besitzen als solche eine stabilisierende Wirkung in sozialen Interaktionen. Einerseits verlangen sie bestimmte Handlungen und haben darin verpflichtenden Charakter. Andererseits machen sie das Handeln anderer Personen auch erwartbar, es wird antizipiert, dass sich dieses ebenfalls an Regeln und Normen orientiert (ebd., S. 140). Goffman verdeutlicht, dass anhand dieser Erwartungen das Handeln der anderen Teilnehmer:innen überprüft wird, wodurch soziale Interaktionen mit der gleichzeitigen Anwesenheit und wechselseitigen Beobachtungen dann auch als Situationen der gegenseitigen Kontrolle, ausgeübt durch die Teilnehmenden, zu verstehen sind (ebd. 1979, S. 5). So sehen sich die Individuen ausgehend davon aufgefordert, eine bestimmte Selbstdarstellung zu verfolgen und sich darüber als fähige Interaktionsteilnehmer:innen zu positionieren (ebd. 1986, S. 11; s. dazu auch Kap. 3.2.3).

Abweichungen von Regeln und Normen werden in Interaktionen von deren Teilnehmer:innen über soziale Sanktionen bearbeitet, wie Goffman herausstellt. Ihm zufolge fungiert die Sanktion als Indikator für die Fähigkeit des Individuums entsprechend der sozialen Vorstellungen, die in Normen und Regeln eingelagert sind, zu handeln. Sanktionierungen kennzeichnen so auch immer die Leistung von Individuen, „weil [sie] Erfolg und Versagen des Individuums bei der Realisierung dessen, was es nach seinem Gefühl und dem anderer sein sollte, zum Ausdruck bringt“ (1982a, S. 141). Dies vollzieht sich jedoch nicht nur als Bestrafung, vielmehr kann eine soziale Sanktion auch positiv gelagert sein und regelkonforme Handlungen belohnen.

Für den Unterricht können Kalthoff und Kelle (2000) zeigen, wie sich Regeln und Rituale in räumlichen Positionierungen und kommunikativen Mustern widerspiegeln. Eingehend wird dies in Kapitel 3.2.1 behandelt und darüber auch verdeutlicht, wie den Individuen in der unterrichtlichen Interaktion in diesen Arrangements die Verfügung über Bereiche eröffnet oder verschlossen wird. Ein entsprechender Umgang mit diesen Regeln und den damit verknüpften Erwartungen sieht Jackson (1968) als eine zentrale Anforderung im Unterrichtsgeschehen, dem er mit dem Konzept des „hidden curriculum“ (ebd., S. 33; vgl. auch Zinnecker 1975) Ausdruck verleiht. Er spricht diesen Fähigkeiten den Status von zu lernenden Inhalten zu, die im Gegensatz zum offiziellen Curriculum allerdings implizit eingefordert werden. Das Beherrschen dieser Anforderungen entscheidet mit über das Bestehen von Schüler:innen, aber auch Lehrer:innen in der Institution (Jackson 1968, S. 33f.). Im weiteren Verlauf des Kapitels wird auf Ebene der Interaktion dann auch herausgestellt, wie insbesondere Schüler:innen über ihre Selbstdarstellung den Anforderungen im Unterricht entsprechen und darin beweisen, dass sie eine Kenntnis über Regeln und Normen der Situation besitzen (s. Kap. 3.2.3).

Ausgehend von den bisherigen Darstellungen ist anzunehmen, dass sich über die Rekonstruktion von Regeln und Normen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen Aufschluss gewinnen lässt, welche Anforderungen an die Unterrichtsteilnehmer:innen gestellt werden. Damit ist

dann auch die Frage verbunden, welche Inhalte und Fähigkeiten in Hausaufgaben Situationen im Sinne eines heimlichen Lehrplans implizit vermittelt und eingeübt werden und welche Bedeutung Hausaufgaben darin für Schule und Unterricht erhalten. Um dies in den späteren Analysen in den Blick zu bekommen, wird das Verständnis für unterrichtliche Interaktionen und der darin hergestellten Ordnung weiter vertieft. Dazu wird die Ebene der Ordnung verlassen und mit dem folgenden Unterkapitel auf die Ebene der Interaktion fokussiert, um die wechselseitigen Bezugnahmen der Teilnehmer:innen sozialer Situationen und die damit verbundenen Anforderungen zu beleuchten.

3.2 Die Interaktion im Unterricht

Die folgenden Darstellungen orientieren sich an der Frage, wie sich die Unterrichtsteilnehmer:innen aufeinander beziehen und welche Anforderungen damit einhergehen. Dazu werden zunächst „[p]ersonelle, zeitliche, räumliche und kommunikative Arrangements“ (3.2.1) beleuchtet. Anschließend wird über „Identifizierung in unterrichtlichen Interaktionen“ (3.2.2) herausgestellt, dass Individuen in sozialen Interaktionen eine Einschätzung des Gegenübers vornehmen und ihr Handeln daran ausrichten. Im Unterricht zeigen sich diese Identifizierungen als Differenzierung von Schüler:innen, wodurch diese hierarchisch positioniert werden. Es wird dann auch aufgezeigt, wie Schüler:innen die sich daraus ergebenden Anforderungen über ihre „Selbstdarstellung in unterrichtlichen Interaktionen“ (3.2.3) bearbeiten.

3.2.1 Personelle, zeitliche, räumliche und kommunikative Arrangements

In diesem Abschnitt wird verdeutlicht, wie die Unterrichtsinteraktion strukturiert wird. So handelt es sich um eine Interaktion, die durch die Organisation der Schule eingefasst ist, was personelle, zeitliche und räumliche Vorgaben umschließt. Dies wird um weitere räumliche und kommunikative Strukturierungen durch Lehrer:innen und Schüler:innen ergänzt. Es wird darüber hinaus aufgezeigt, dass diese Arrangements auch Möglichkeiten für Übertretungen und Verletzung von Bereichen beherbergen, auf die von den Unterrichtsteilnehmer:innen Anspruch erhoben wird.

Organisation als Teil der Unterrichtsinteraktion

Richtet sich der Blick, wie in der vorliegenden Untersuchung, auf Unterricht in der Schule, kann der Austausch zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen nach Vanderstraeten (2001) als eingebettet in die Organisationsstrukturen der Institution angesehen werden; es handelt sich um eine „organizationally framed interaction“ (ebd., S. 270). Er stellt heraus, dass die Mitgliedschaft in der Organisation über die Rollen der Lehrer:innen und Schüler:innen etabliert wird, deren regelmäßige Teilnahme über Anwesenheitspflichten eingefordert wird. Die schulische Organisation macht „arrangements for recurrent meetings“ (ebd., S. 271) ihrer Mitglieder. Einerseits erlaubt dies laut Vanderstraeten eine beständige Fortführung der Interaktion, da Lehrpersonen und Schüler:innen immer wieder aufeinandertreffen. Andererseits kann damit eine Indifferenz von Beziehungen und Motivation einhergehen in Form von verhaltenem Engagement der beteiligten Personen. Dies stellt aus seiner Sicht insofern eine Schwierigkeit dar, als dass für die Umsetzung und das Erreichen der institutionellen Ziele, u. a. das Lernen von fachbezogenen Inhalten, insbesondere von Schüler:innen eine Beteiligung erforderlich wird, diese allerdings „nicht organisatorisch erzwungen werden kann“ (ebd. 2004, S. 62, Hervorh. im Original). Beteiligung und Mitarbeit bedürfen einer ständigen Aushandlung von Lehrpersonen und Schüler:innen und machen die Interaktion „störanfällig“ (ebd.).

Breidenstein (2010) hebt hervor, dass solche Aushandlungen u. a. über Regelungen und Vorgaben auf inhaltlicher Dimension aufgefangen werden, denn das Curriculum stellt Ziele und Zwecke für die Zusammenkunft zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen bereit. Mit der Orientierung an den vorgegebenen Inhalten wird das Geschehen zum Teil von den Interessen und Motiven der Teilnehmer:innen entkoppelt, was mit einer „Entlastung der Interaktion“ (ebd., S. 878) einhergeht, denn im Austausch miteinander kann auf die Vorgaben zurückgegriffen und der Unterricht entlang dieser prozessiert werden (ebd.; Vanderstraeten 2001, S. 273; ebd. 2004, S. 63f.).

Kalthoff und Kelle (2000) können zeigen, wie die inhaltlichen Vorgaben um eine „spezifische Raum-Zeit-Koordination“ (ebd., S. 691) ergänzt werden, der die Einteilung des Schultags in zeitliche Abschnitte zuzurechnen ist. Dieser ist durch einen Wechsel von Stunden mit festgelegter Länge und Pausenzeiten gekennzeichnet. Die einzelnen Stunden werden dann wiederum mit Lehrpersonen, Klassen, Räumen und über Fachzuordnungen auch mit Inhalten verknüpft: Verteilungen, die in Stundenplänen in materialisierter Form dargestellt werden (ebd.; Kalthoff 1997b, S. 74). Diederich (1990) verortet darin eine erzeugte „Zirkularität des Unterrichts“ (ebd., S. 166), denn die Zusammenkünfte der Teilnehmenden an diesen Tagen und zu diesen Zeiten in den jeweiligen Räumlichkeiten unter bestimmten thematischen Vorgaben wiederholen sich wöchentlich. Erforderlich sind die Einteilungen und Zuordnungen aufgrund der vielen Lehrpersonen und Schüler:innen, die in der Schule wiederkehrend zusammentreffen, wie Kalthoff und Kelle (2000) betonen. Die räumlichen und zeitlichen Strukturierungen stellen ihnen zufolge eine Antwort auf ein Phänomen dar, das Schule selbst erzeugt, wenn sie eine große Zahl von Lehrer:innen und Schüler:innen zur täglichen Anwesenheit und Durchführung der Unterrichtsarbeit verpflichtet (ebd., S. 691).

In der zeitlichen Unterteilung des Schultages in einzelne Unterrichtsstunden sieht Wernet (1999) allerdings auch eine Begrenzung der Interaktion, da eine Behandlung von bestimmten Inhalten, vorgegeben durch das jeweilige Fach, in einem dafür vorgesehenen Zeitrahmen erforderlich wird. Der Austausch zu den einzelnen Themen ist abgesteckt, „[w]as auch immer Gegenstand der unterrichtlichen Verhandlungen ist; dieser Gegenstand muß im zeitlichen Rahmen der Stunde zu verhandeln sein“ (ebd., S. 221). Aus den organisatorischen Zeitvorgaben und -begrenzungen resultiert das Erfordernis eines Zeitmanagements der Unterrichtsteilnehmer:innen unter der gleichzeitig ständigen Möglichkeit, dass die Unterrichtsstunde nicht ausreicht, um die darin vorgesehenen Inhalte vollständig zu behandeln, denn mit dem Stundenende wird der Austausch bis zur nächsten Stunde unterbrochen (ebd., S. 222f.; Diederich 1990, S. 166f.; Kalthoff 1997b, S. 88).

Schule als Organisation kann somit als Teil der unterrichtlichen Interaktion verstanden werden, indem die Vorgaben das Zusammentreffen von Lehrer:innen und Schüler:innen strukturieren und regeln. Damit besteht allerdings nicht die Festlegung des Unterrichts auf einen Ablauf, der sich dann in automatisierter Form entfaltet und fortschreitet. Vielmehr wird es für Lehrpersonen und Schüler:innen erforderlich, das gemeinsame Arbeiten in jeder Stunde auszugestalten und durchzuführen. Dies geschieht u. a. über räumliche Positionierungen der Unterrichtsteilnehmer:innen sowie kommunikative Strukturierungen, wie die folgenden Abschnitte verdeutlichen können.

Territorien in unterrichtlichen Interaktionen

Im Rekurs auf Goffman können die Bereiche, über die das Individuum in sozialen Interaktionen verfügt, als „Territorien des Selbst“ (1982a, S. 54) gefasst werden. Mit dem aus der Verhaltensforschung entnommenen Begriff des Territoriums verdeutlicht Goffman, dass es sich nicht um

feststehende Räume handelt, sondern um variable Bereiche, die vom Individuum einer Markierung und Verteidigung bedürfen. Es handelt sich darüber hinaus nicht allein um „ortsgebunden[e]“ Territorien, vielmehr kann ein Anspruch auch „situationell“ (ebd.) durch eine zeitweilige Besetzung eines Ortes bestehen. Schließlich gibt es Bereiche, die direkt an das Individuum gebunden und daher als „egozentrische Territorialität“ (ebd.) bezeichnet werden können.

Es lässt sich Goffman zufolge ein „*persönlicher Raum*“ (1982a, S. 56, Hervorh. im Original) des Individuums als „der Raum, der ein Individuum überall umgibt und dessen Betreten seitens eines anderen vom Individuum als Übergriff empfunden wird“ (ebd.), ausmachen. Die Grenzen des Bereichs sind nicht sichtbar, sondern an das Individuum gebunden. Allerdings betont Goffman auch, dass der persönliche Bereich nicht immer frei vom Individuum definierbar ist, vielmehr kann er durch räumliche Arrangements vorstrukturiert sein. Überdies kann die Legitimität der Ansprüche auf einen Bereich situationsbedingt variieren je nach Verteilung anderer Individuen im Raum und der Nähe zu ihnen. Insgesamt ist der persönliche Raum laut Goffman „nicht als ein permanent besessenes, egozentrisches Anrecht zu betrachten, sondern als ein temporäres, situationelles Reservat, in dessen Zentrum sich das Individuum hineinbewegt“ (ebd., S. 57).

Breidenstein (2006) sowie Göhlich und Wagner-Willi (2001) zeigen nun für den Unterricht auf, dass der Bereich, der von Schüler:innen in diesem Setting beansprucht werden kann, in der Regel über die Sitzordnung vorgegeben ist. Über die Zuweisung oder die Einnahme eines Platzes innerhalb der Sitzordnung erfolgt eine räumliche Positionierung der Schüler:innen (ebd., S. 165; Breidenstein 2006, S. 62). Die Klasse ist auf diese Weise für die Lehrperson überschaubar, was nach Breidenstein (2006) allerdings zu unterscheiden ist von einer permanenten Beobachtung im Sinne eines Panoptikums, wie es am Beispiel des Gefängnisses von Foucault (1991) dargelegt wird. So können die Blicke der Lehrperson nicht überall sein. Vielmehr ist ihr Sichtfeld begrenzt, was sich zwar durch die Beweglichkeit im Raum kompensieren lässt, doch den Schüler:innen zugleich die Möglichkeit bietet, der Sichtbarkeit zu entgehen, indem sie die Blickrichtung der Lehrperson kontrollieren oder sich hinter anderen Personen abschirmen, um ihre Tätigkeiten vor Lehrer:innen zu verbergen (Breidenstein 2006, S. 45f.).

Im Gegensatz zum persönlichen Raum ist die „*Box*“ (Goffman 1982a, S. 59, Hervorh. im Original) sichtbar abgesteckt, sodass diese auch mit dem Weggang des Individuums gegenüber anderen als eigener Bereich verteidigt werden kann. Den innerhalb der Sitzordnung zugewiesenen Platz verstehen Göhlich und Wagner-Willi (2001) in Anlehnung an Goffman als eine solche Box, wenn dieser in jeder Stunde wieder von Schüler:innen eingenommen wird und im Verlauf des Unterrichts „in seiner personellen Zuschreibung festgelegt“ (Göhlich & Wagner-Willi 2001, S. 165) ist. Über die Einnahme der Box und das Bereitlegen von Materialien zeigen die Schüler:innen Unterrichtsbereitschaft an und lösen sich von dem peerbezogenen Geschehen der Pausenzeit, wenn sie nach der Pause zurück im Klassenraum sind (Wagner-Willi 2005, S. 286). Die Einnahme des Sitzplatzes geht dann mit einem „Stillstellen der Körper“ (Falkenberg 2013, S. 97) und einer Ausrichtung der Handlungen auf den Tisch einher (Wagner-Willi 2005, S. 91). Allerdings vermag die sitzende Haltung gerade auch körperliche Bewegungen besonders in Szene zu setzen und eröffnet darin Möglichkeiten von Widerständigkeit, wie Falkenberg (2013) oder auch Göhlich und Wagner-Willi (2001) herausarbeiten. So nehmen Schüler:innen zwar die Sitzposition ein und fügen sich darüber der Ordnung ein, gleichzeitig ermöglicht dies ihnen aber auch eine Abwendung vom Unterrichtsgeschehen, z. B. durch das Umdrehen zu Sitznachbar:innen. Die Sitzposition wird überdies verfremdet und darüber Distanz zu den unterrichtlichen Anforderungen markiert, wie es im Kippeln mit dem Stuhl zum Ausdruck kommt (Falkenberg 2013, S. 106-108; Göhlich & Wagner-Willi 2001, S. 166).

Individuen können auch durch ihre Tätigkeiten und/oder die Benutzung von Objekten einen „*Benutzungsraum*“ (Goffman 1982a, S. 62, Hervorh. im Original) markieren, der sich auf den vor oder um das Individuum liegenden Bereich erstreckt. Im Unterricht stellen Schüler:innen einen solchen Bereich mit der Benutzung von Materialien her, wie es insbesondere in individualisierten Unterrichtssettings zu beobachten ist. Mit der Ausrichtung auf ein Material und der daran durchgeführten Arbeit wird ein eigener Arbeitsbereich abgesteckt (Breidenstein 2014, S. 45).

Im Unterricht lässt sich durchaus auch ein Anspruch mehrerer Individuen auf einen Bereich ausmachen, der über die „*Reihenposition*“ (Goffman 1982a, S. 63, Hervorh. im Original) geregelt wird. So bringen Schüler:innen durch das Bilden einer „*Warteschlange*“ (Breidenstein 2014, S. 38) am Platz der Lehrperson zum Ausdruck, dass ein Anliegen besteht und organisieren zugleich die Reihenfolge, um dieses vortragen zu können, bei der der:diejenige Schüler:in in vorderer Position als erstes dran ist und alle anderen folgen.

Für Goffman besteht ein weiterer Bereich in der „*Hülle*“ (1982a, S. 67, Hervorh. im Original), dem Körperbereich des Individuums, die Haut sowie die daran anliegende Kleidung, der um „*Besitzterritorien*“ (ebd., S. 67, Hervorh. im Original) erweitert wird, Gegenstände, bei denen ein unmittelbarer Verweis auf das Individuum besteht. Für den Unterricht können Göhlich und Wagner-Willi (2001) verdeutlichen, dass der Platz innerhalb der Sitzordnung ein solches Besitzterritorium darstellt, indem dort die persönlichen Gegenstände der Schüler:innen abgelegt werden, zu denen Rucksäcke, Unterlagen, Pausensnacks usw. zählen (ebd., S. 178f.).

Die eigenen Gegenstände stellen zugleich ein „*Informationsreservat*“ (Goffman 1982a, S. 68, Hervorh. im Original) dar, indem sie persönliche Auskünfte zur Person enthalten. Den Zugang zu solchen Hinweisen versucht das Individuum zu kontrollieren. Dies ist allerdings nicht immer möglich, denn auch der Körper im Sinne von Mimik und Gestik sowie Kleidung vermittelt solche Informationen über die eigene Person. Neben materiellen Gegenständen und dem Körper kann dies auch persönliche Auskünfte umfassen. Diese können durch Fragen initiiert werden, sodass sich das Individuum aufgefordert sieht, Motive, Interessen und Gedanken vor anderen offenzulegen. Allerdings verweist Goffman auf einen Anspruch, Gespräche zu kontrollieren, indem Personen und Zeitpunkte für einen Austausch vom Individuum gewählt und Gespräche mit anderen gegenüber Außenstehenden abgegrenzt werden – es wird darin ein „*Gesprächsreservat*“ (ebd., S. 69, Hervorh. im Original) markiert. Insbesondere mit Blick auf die kommunikative Ebene von Bereichen, über die Teilnehmer:innen sozialer Interaktionen verfügen, deutet sich an, dass deren Verteidigung nicht durchweg realisiert werden kann. Diese Überlegungen werden im folgenden Abschnitt vertieft.

Die Verletzung von Territorien in der Unterrichtsinteraktion

Individuen sind bemüht, eigene Bereiche zu wahren. Unter der Anwesenheit von Anderen besteht allerdings das Risiko zu Übergriffen auf diese Territorien, sodass mit sozialen Interaktionen immer eine mögliche Verletzlichkeit von Individuen verbunden ist. Es geht in solchen Situationen dann auch um ein Grenzmanagement, sich auf Verhaltensregeln und einen gemeinsamen Umgang zu einigen, mit dem die Territorien der Interaktionsteilnehmer:innen geschützt werden.

Zunächst besteht ein solches Grenzmanagement in sichtbaren Zeichen, von Goffman verstanden als eine „*Markierung*“ (1982a, S. 71), mit denen anderen Interaktionsteilnehmer:innen der eigene Anspruch auf einen Bereich deutlich gemacht wird. Als solche sind Jacken auf Stühlen, die diesen als Platz des:r Besitzers:in der Jacke kennzeichnen, oder Bücher und Materialien auf Tischen im Klassenzimmer zu betrachten.

Dem Körper attestiert Goffman eine besondere Rolle, indem er einerseits selbst ein Territorium darstellt, andererseits weitere Territorien einzunehmen vermag. So kennzeichnet der Körper auch den persönlichen Raum oder den Besitz einer Box und kann zudem über eine körperliche Bezugnahme zu anderen als eine „Beziehungsmarkierung“ (1982a, S. 73) dienen, wodurch im Unterricht einem freundschaftlichen Verhältnis oder einer Arbeitsgemeinschaft zwischen Schüler:innen Ausdruck verliehen wird (Bennewitz & Meier 2010, S. 102; Breidenstein 2006, S. 189). Allerdings zeigt Goffman, wie in sozialen Interaktionen gerade durch den Körper anderer Interaktionsteilnehmer:innen auch das Risiko besteht, dass das Territorium des Selbst durch andere verletzt wird. Dies kann z. B. geschehen, wenn Körper zu nah an einem Bereich positioniert werden, der von dem Individuum als eigenes Territorium beansprucht wird. Doch auch Blicke, die als aufdringlich wahrgenommen werden, z. B. in Form des Anstarens, gelten als Verletzungen (1982a, S. 75). Die verschiedenen Möglichkeiten der Verletzung erweitert Goffman um Formen „territorialer Übertretungen“ (ebd., S. 81). Die Grundform solcher Übertretungen lässt sich als Ereignis beschreiben, „wenn ein Individuum in das von einem anderen und für ein anderes Individuum beanspruchte Reservat eindringt“ (ebd.). Das eindringende Individuum gilt dann als dasjenige, das den Bereich des anderen streitig macht und in diesen übergreift.

In Bezug auf den Unterricht zeigen Studien auf, dass der Platz von Schüler:innen sowie der darüber abgesteckte persönliche Bereich nicht vor Übergriffen geschützt ist, vielmehr ermöglichen es Übergangsphasen von der Pause zum Unterricht oder die unmittelbar angrenzenden Plätze der anderen Schüler:innen in den Bereich des:r jeweiligen Schüler:in vorzudringen. Der eigene Bereich kann dabei über die Box hinaus ausgeweitet werden, ist dies mit körperlichen Bezugnahmen verbunden, können zugleich auch die Grenzen des persönlichen Bereichs von Schüler:innen verletzt werden (Breidenstein 2006, S. 56-58; Göhlich & Wagner-Willi 2001, S. 179-181; Krappmann & Oswald 1995, S. 111; Wagner-Willi 2005, S. 158).

Auch auf kommunikativer Ebene kann es zu Übergriffen kommen. Zwar verweist Goffman auf einen Anspruch des Individuums, Gespräche zu kontrollieren (1982a, S. 69), doch zeigen in der Ethnomethodologie verortete sprachtheoretische Untersuchungen in Bezug auf den Unterricht die Aufhebung von einem selbstbestimmten und abgegrenzten Gesprächsreservat zugunsten einer asymmetrisch organisierten Kommunikation vor dem Klassenplenum. Nach Mehan lässt sich dabei die Struktur eines Dreischritts aus Lehrer:innenfrage, Schüler:innenantwort und abschließendem Lehrer:innenkommentar identifizieren (1979, S. 194). Der Lehrperson unterliegen in dieser Kommunikationsstruktur das Rederecht und dessen Delegation an die Schüler:innen, womit eine von Kalthoff und Kelle konstatierte „Asymmetrie der Sprecher und ein Nacheinander der Beiträge“ (2000, S. 698) verbunden ist. Die Beschreibung der asymmetrisch organisierten Kommunikationsstruktur im Unterricht kann mit den Befunden von Falkenberg (2013) erweitert werden. Sie arbeitet heraus, dass Schüler:innen der Lehrperson über eine Meldung signalisieren, aufmerksam zu sein und/oder eine Antwort geben zu können oder ein anderweitiges Anliegen zu haben. Im Unterricht regelt das Melden somit den Übergang von der schweigenden auf die diskursive Ebene, indem es die Vorbereitung auf die Integration der einzelnen Schüler:innen in den unterrichtlichen Diskurs darstellt (ebd., S. 183f.).

Mit einer Äußerung vor dem Klassenplenum bewegen sich die einzelnen Schüler:innen in einem doppelten Referenzrahmen, wie Breidenstein und Kelle (2002) wiederum aufzeigen. Einerseits stehen sie im Austausch mit der Lehrperson, als Repräsentant:in der schulischen Regeln und Normen, andererseits sind sie der Öffentlichkeit der Situation ausgesetzt, in der die Peer Group als Publikum fungiert (ebd., S. 327f.). Außerhalb dieser öffentlichen Dimension können Schüler:innen private Gesprächsräume mit den benachbart sitzenden Mitschüler:innen im Un-

terricht etablieren (Bennewitz 2004, S. 399). Um solche Gesprächsreservate gegenüber anderen abzugrenzen, müssen die Gespräche allerdings an die Lautstärke im Klassenzimmer sowie die für die Lehrperson wahrnehmbare Reichweite angepasst werden (Breidenstein 2006, S. 54f.). Unterricht kann ausgehend von den Darstellungen als eine soziale Situation verstanden werden, in der die Schüler:innen in spezifischer Weise angeordnet und Möglichkeiten der Kommunikation geregelt werden. Durch Regeln und Rituale auf räumlicher und kommunikativer Ebene werden die Bereiche begrenzt, die für sich beansprucht oder verteidigt werden können. Dies kann dann auch damit verbunden sein, dass von anderen Teilnehmenden in den eigenen Bereich vorgedrungen wird und/oder Informationen erlangt werden, deren Preisgabe nicht gewollt ist. Über die personellen, zeitlichen, räumlichen und kommunikativen Arrangements koordinieren die Unterrichtsteilnehmer:innen ihre Tätigkeiten und strukturieren das gemeinsame Arbeiten, wodurch solche Strukturierungen zu einem zentralen Bestandteil der unterrichtlichen Interaktionsordnung werden. Um Aufschluss über die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen zu gewinnen, wird es demnach auch relevant zu ergründen, auf welche Bereiche die Unterrichtsteilnehmer:innen Anspruch erheben, ob und wie ihnen ein Verfügen darüber gewährt oder aber streitig gemacht wird und zu welchen Übertretungen es dabei kommt. Die Aushandlung eines gemeinsamen Umgangs in Interaktionen zeigt sich neben den Arrangements auf den verschiedenen Ebenen mit der wechselseitigen Identifizierung der Teilnehmer:innen verbunden. Diese erlaubt den Individuen eine Einschätzung des Gegenübers und ein daran ausgerichtetes Handeln, was im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

3.2.2 Identifizierung in der Unterrichtsinteraktion

In Prozessen der wechselseitigen Identifizierung nehmen die Interaktionsteilnehmer:innen Unterscheidungen anhand von Kategorien vor, die in der jeweiligen Situation als relevant angesehen werden. Es wird gezeigt, dass diese Unterscheidungen asymmetrisch organisiert sein können, wodurch die Interaktionsteilnehmer:innen hierarchisch positioniert werden. Um diese machtvolle Dimension von Identifizierungen darzulegen, werden die Erkenntnisse Goffmans um Konzepte zu Unterscheidungen erweitert. Dazu werden u. a. entsprechende Werke der Philosophie (Wille 2007) und der Systemtheorie von Niklas Luhmann (1988) hinzugezogen, der sich in seinen Ausführungen an George Spencer Browns Werk „Laws of Form“ (1977) orientiert, welches für den deutschsprachigen Raum von Tatjana Schönwälder-Kuntze, Katrin Wille und Thomas Hölscher (2009) ausführlich rezipiert wurde. Es soll hier nicht darum gehen, die einzelnen Überlegungen in ihrer Vollständigkeit vorzustellen, vielmehr wird auf die Struktur von Unterscheidungen fokussiert, um dies im Anschluss auf den Unterricht übertragen zu können. Dabei wird nicht nur aufgezeigt, wie Schüler:innen im Vollzug von Praktiken differenziert werden, sondern auch, dass dieser Prozess verwoben mit der Produktion von Unterrichtswissen ist, ein Vorgang, in dem wiederum Inhalte nach ihrer Relevanz für den Unterricht unterschieden werden.

Hierarchien durch Unterscheidungen

Mit der wechselseitigen Wahrnehmbarkeit in einer Interaktion erhalten die Teilnehmer:innen Informationen übereinander. Eine solche Information bezeichnet Goffman als sozial, da sie „den Informanten selbst betrifft und solchen Personen übermittelt wird, die sich in seiner unmittelbaren Gegenwart befinden“ (1982a, S. 396). Die sozialen Informationen ermöglichen es den Individuen, ihr Gegenüber zu identifizieren und so Kenntnis über dieses zu erlangen. In diesem Identifizierungsprozess nehmen die Teilnehmenden laut Goffman Unterscheidungen

und Einordnungen des Gegenübers u. a. anhand sozialer Kategorien wie Geschlecht oder Alter vor (1983, S. 3).

Identifizierungsprozesse in sozialen Interaktionen vollziehen sich nach Goffman auf zwei Ebenen: Auf einer *kategorialen* Dimension wird das Individuum von den anderen Interaktionsteilnehmer:innen sozialen Kategorien zugeordnet und erhält darüber eine „soziale Identität“ (2014, S. 10). Die soziale Identität eines Individuums ist damit das Ergebnis dieses Zuschreibungsprozesses durch die Anderen anhand sozialer Kategorien. Besondere Relevanz erlangen dabei die Kategorien des Alters, des Geschlechts, des sozialen Milieus bzw. der Klasse und der ethnischen Zugehörigkeit (ebd. 1983, S. 3). Für Goffman sind diese vier Kategorien zentral, weil sie sich einerseits überschneiden und aufeinander verweisen, sodass der zugeschriebene Status des Individuums ein Schnittpunkt dieser Kategorien darstellt. Andererseits sind sie offensichtlich, weil diese Merkmale über den Körper in soziale Situationen eingebracht werden (2014, S. 14).

Das Wissen über das Gegenüber wird um Informationen auf *individueller* Ebene ergänzt, „whereby the subject under observation is locked to a uniquely distinguishing identity through appearance, tone of voice, mention of name or other person-differentiating device“ (Goffman 1983, S. 3). Auch diese als individuell wahrgenommenen und zugeschriebenen Merkmale gehen somit in die Einschätzung des Gegenübers ein; durch sie wird dem Individuum laut Goffman eine „persönliche Identität“⁶ (ebd. 2014, S. 132) gegeben. Allerdings erfolgt dies nicht unabhängig von den kategorialen Zuordnungen, wodurch die individuelle Wahrnehmung mit der sozialen Kategorisierung und den damit einhergehenden Erwartungen verbunden ist (ebd., S. 14).

In seinen Studien zu sozialen Interaktionen verdeutlicht Goffman ein Phänomen, das auch Wille (2007) konstatiert, wenn sie das Treffen von Unterscheidungen als eine sich ständig vollziehende Tätigkeit beschreibt: „Jeder Auswahlakt, sei er sprachlich oder auch auf der Ebene von Wahrnehmungen oder Handlungen, trifft eine Unterscheidung zwischen dem, was ausgewählt wird, und allem Übrigen“ (ebd., S. 33). Zwar können in diesem Prozess mehrere Teile voneinander unterschieden werden, doch betont Bräu (2015), dass in sozialen Interaktionen vor allem Unterscheidungen anhand einer binären Logik an Gewicht erlangen, denn solche ermöglichen den Individuen in den Identifizierungsprozessen klare Zuordnungen vorzunehmen (ebd., S. 21f.).

Unter Bezug auf Spencer Brown legt Luhmann (1988) dar, wie im Zuge einer solchen Unterscheidung ein Ganzes in eine Differenz überführt wird, in der das Ganze in einander gegenübergestellten Seiten auftritt. Eine Unterscheidung erlangt erst Vollständigkeit, wenn das Unterschiedene auch bezeichnet und darin als Unterschied und Abgrenzung zu anderen Teilen kenntlich gemacht wird. In der Bezeichnung des Unterschiedenen manifestiert sich die Auswahl einer Seite und etabliert darüber ein asymmetrisches Verhältnis beider Seiten, indem lediglich eine Seite hervorgehoben wird (ebd., S. 49-51). Allerdings stellt Luhmann heraus, dass dies nicht als Verpflichtung auf die ausgewählte Seite zu verstehen ist. Vielmehr ermöglichen Unterscheidungen es gerade auch, auf die jeweils ausgeschlossene Seite zu schließen, ein „crossing“ (ebd., S. 49) durchzuführen. Die andere Seite der Unterscheidung bleibt somit zugänglich (ebd., S. 48f.).

Die Hierarchisierung einer Seite von Unterscheidungen erfährt nach Bräu (2015) insbesondere dann eine Steigerung, wenn eine dieser beiden Seiten als ‚normal‘ verstanden wird. Demgegenüber wird die andere Seite innerhalb der Zuschreibung als Abweichung hervorgebracht (ebd.,

6 Von der sozialen und persönlichen Identität als Zuschreibungen durch andere unterscheidet Goffman die „Ich-Identität“ (2014, S. 132), die eigene Wahrnehmung und Einschätzung des Individuums von sich selbst (ebd.).

S. 23f.). In diesem Unterscheidungsprozess kann bei der Hervorhebung einer Seite die andere Seite auch implizit verbleiben und nicht bezeichnet werden. Indem für die unbenannte Seite keine Bezeichnung erforderlich wird, wird diese Seite der Unterscheidung als Norm gesetzt, von der lediglich die andere, bezeichnete Seite abgegrenzt werden muss. So werden Bezeichnungen wie ‚Schüler:innen ohne Migrationshintergrund‘ oder ‚Männerfußball‘ irrelevant, weil diese Seiten der jeweiligen Unterscheidungen als Norm behandelt werden, zu denen umgekehrt ‚Schüler:innen mit Migrationshintergrund‘ sowie ‚Frauenfußball‘ einer Bezeichnung bedürfen, um diese als Abgrenzung von der Norm kenntlich zu machen (ebd., S. 22).

Allerdings muss die implizite oder ausgeschlossene Seite nicht implizit oder ausgeschlossen bleiben. Vielmehr ist mit der Struktur der Unterscheidung, genauer dem *crossing*, auch die Möglichkeit verbunden, dass beide Seiten der Unterscheidung sichtbar gemacht werden können. Indem das Unterschiedene darin auf den Ausgangspunkt der Unterscheidung zurückbezogen und als solche kenntlich gemacht wird, erlangt es „einen Wiedereintritt in die Form (der Unterscheidung, L. F.)“ (Schönwälder-Kuntze 2009, S. 194), nach Spencer Brown vollzieht sich ein „Re-Entry“ (1977, S. 69). Als ein solches Re-Entry versteht Wille (2009) das Changieren zwischen beiden Seiten einer Unterscheidung, in dessen Verlauf beide Seiten der Unterscheidung sowie ihre Grenzen offengelegt werden. Diese changierende Bewegung kann „zu einem neuen dritten Zustand gemacht werden, durch den der ursprüngliche Rahmen der Unterscheidung erweitert wird“ (ebd., S. 292). Es wird darin eine Kategorie erzeugt, mit der die binäre Begrenzung der Unterscheidung aufgebrochen wird, die Unterscheidung zugleich aber fortgeführt wird. Indem die dritte Kategorie durch die binäre Unterscheidung initiiert wurde, ist sie Ausdruck der vorherigen Unterscheidung – es handelt sich um eine Unterscheidung in der Unterscheidung (ebd.). Dies äußert sich in „*Trans*:Identität[en]“ (Bräu 2015, S. 24, Hervorh. im Original), wie z. B. Transgender in Bezug auf Geschlecht. Ein weiteres Beispiel lässt sich im Konzept des „Dritten Stuhls“ (Badawia 2002, S. 308) ausmachen, das die Selbstverortung von immigrierten Jugendlichen außerhalb einer binären Gegenüberstellung zweier Kulturen beschreibt (ebd., S. 314f.). Insbesondere über binäre Unterscheidungen wird den Prozessen der wechselseitigen Identifizierung in sozialen Interaktionen also eine asymmetrische Struktur zugrunde gelegt, anhand derer Abgrenzungen zu einer implizit verbleibenden Norm vorgenommen werden. Die Überlegungen sollen nun mit Blick auf den Unterricht weitergeführt und veranschaulicht werden, wie über Unterscheidungen anhand von Differenzkategorien Schüler:innen hierarchisch positioniert werden.

Differenzkategorien im Unterricht

Ebenso wie andere soziale Situationen ist auch die unterrichtliche Interaktion von Identifizierungsprozessen durchwoben, bei denen Individuen im Rekurs auf soziale Kategorien Merkmale zugeschrieben werden. Aus einer praxistheoretischen Perspektive werden die Kategorien als Konstrukte verstanden, die innerhalb der sozialen Interaktion erzeugt und relevant gemacht werden, und als Praktiken der Unterscheidung oder Differenzierung beobachtbar werden (Rose & Gerkmann 2015, S. 193; Kalthoff 2006, S. 118). Budde (2018) zufolge spielen in Schule und Unterricht neben sozialen auch pädagogische Differenzkategorien⁷, insbesondere Leistung, eine Rolle (ebd., S. 144f.).

Differenzierungsprozesse im Unterricht lassen sich als asymmetrisch organisiert beschreiben, indem sie mit der Konstruktion von Homogenität und Normalität verbunden sind, wie Budde

7 Zu sozialen Differenzkategorien zählt Budde (2018) Geschlecht, Milieu, Migrationshintergrund und Dis/Ability, als pädagogische Differenzkategorien fasst er Leistung und Unterrichtsarrangements (ebd., S. 137).

(2018) sowie Rose und Gerkmann (2015) betonen. Ihnen zufolge entsteht ein Unterschied erst auf Basis einer zugrundeliegenden Vorstellung von etwas gleichem und/oder einer Normalitätserwartung, zu der dann eine Differenz markiert wird. Was oder wer als gleich wahrgenommen wird bzw. welchen Unterschieden Relevanz verliehen wird, kann sich allerdings je nach Kontext ändern, sodass Kategorien, anhand derer Differenzen markiert werden, situationsabhängig bedeutsam werden (ebd., S. 193; Budde 2018, S. 139).

Breidenstein und Kelle (1998) sowie Rabenstein et al. (2017) zeigen zudem auf, dass sich Praktiken, in deren Vollzug Differenz hergestellt wird, nicht nur ausgehend von der Lehrperson vollziehen, vielmehr machen auch Schüler:innen untereinander Unterschiede geltend und setzen sich darüber in ein hierarchisches Verhältnis zu ihren Mitschüler:innen. Dies geschieht beispielsweise über die Inszenierung von Freundschaftsbeziehungen und der gleichzeitigen Abgrenzung von anderen (Breidenstein & Kelle 1998, S. 133f.) oder auch über Verweise auf institutionelle Regeln, mit denen Schüler:innen Interpretationshoheit über das eigene und das Handeln anderer einklagen – ein Vorgehen, dem den Autor:innen zufolge Macht als Leitdifferenz zugrunde liegt (Rabenstein et al. 2017, S. 273).

Insbesondere von Lehrer:innen werden Differenzkategorien in Schule und Unterricht in Abhängigkeit von der ihnen zugeschriebenen Legitimität aufgerufen, wie Budde (2018) betont: Während Geschlecht und Dis/Ability den Status legitimer Differenzkategorien besitzen, anhand derer relativ unbefangene Differenz markiert werden kann, sind Differenzierungen ausgehend von Migrationshintergrund und sozialem Milieu hingegen tabuisiert (ebd., S. 140). Eine Hierarchisierung von Schüler:innen anhand Zuschreibungen über diese herkunftsbezogenen Kategorien würden dem meritokratischen Prinzip, auf das sich Schule beruft, entgegenstehen. Es erscheint demnach erforderlich, solche Unterschiede gerade nicht relevant zu setzen, um die schulische Ideologie nicht zu unterwandern (Rabenstein et al. 2013, S. 673). Im Gegensatz dazu gilt eine Form der Differenzierung als legitim, die nach Budde (2018, S. 145) „allein individuelle Leistungsfähigkeit und -bereitschaft“ der Schüler:innen einbezieht. Auch wenn Schüler:innen vorgeblich nach ihrer Leistung differenziert werden, geht damit der „Prozess einer Verpuppung vielfältiger Differenzierungsmöglichkeiten im Modus der Leistungsdifferenzierung“ (Rose & Gerkmann 2015, S. 206) einher, in dessen Verlauf auch soziale Differenzen in schulischen Leistungsunterschieden eine „Re-Inszenierung“ (Rabenstein et al. 2013, S. 680) erfahren. Dies meint gerade nicht, soziale Differenzen als vorgängig gegeben zu verstehen, die dann gleichsam linear in Leistungsunterschieden übertragen werden. Vielmehr werden beispielsweise Verhalten oder Aussagen von Schüler:innen im Unterricht als Ausdruck einer bestimmten Milieuzugehörigkeit gelesen. Wird dies dann als Leistung bewertet, gehen zugeschriebene soziale Differenzen in die Herstellung von Leistungsunterschieden ein. Obwohl soziale Differenzen also scheinbar in den Hintergrund gerückt werden, werden sie in Form von Zuschreibungen im Unterricht bedeutsam und darüber mit den Prozessen schulischer Leistungsdifferenzierung verwoben (ebd., S. 683-685; Budde 2018, S. 145; Kalthoff 2006, S. 119).

Ebenso wie es für Differenzen allgemein konstatiert wurde, ist nach Bräun und Fuhrmann (2015) auch Leistung nicht als feststehende Größe oder Eigenschaft von Schüler:innen aufzufassen, sondern vielmehr als etwas, das im alltäglichen Unterrichtsgeschehen interaktiv hergestellt und zugeschrieben wird. Leistung stellt ihnen zufolge eine soziale Konstruktion dar, die von Lehrer:innen und Schüler:innen erzeugt, verfestigt und reproduziert wird (ebd., S. 49). Überdies verweist Meier (2011, 2015) darauf, dass diese Prozesse mit Anforderungen auf Verhaltens-ebene verwoben sind. Gute Leistungen konstituieren sich demnach nicht allein über richtige Antworten, sondern auch über die Art und Weise, diese hervorzubringen, was möglichst selbst-

ständig erfolgen soll (ebd. 2011, S. 102; ebd. 2015, S. 73f.). Die Erkenntnisse von Breidenstein und Thompson (2014) verdeutlichen, dass in den Herstellungsprozessen von Leistung die spannungsreiche Anforderung von Lehrer:innen bearbeitet wird, die individuelle Leistung objektiv und legitim erscheinen zu lassen, diese gleichzeitig aber auch auf die jeweiligen Schüler:innen zu beziehen, um eine zweifelsfreie Zurechnung zu Personen zu erwirken (ebd., S. 100).

In den Prozessen der schulischer Leistungserzeugung wird Schüler:innen ein Status als gute:r oder weniger gute:r Schüler:in zugewiesen und sie darin auch zu ihren Mitschüler:innen und deren zugeschriebenem Leistungsvermögen ins Verhältnis gesetzt, wie Rabenstein et al. (2013) herausstellen. Über die Erzeugung von Leistungsunterschieden werden Schüler:innen somit hierarchisch positioniert, wodurch im Unterricht eine Differenzordnung entlang der schulischen Leistung etabliert wird (ebd., S. 674f.).

Kalthoff (2000) zufolge wird die Leistungsordnung im Unterricht u. a. innerhalb des Unterrichtsgesprächs öffentlich markiert. Als zentral gelten die bereits vorgestellten Mechanismen des Unterrichtsgesprächs. Der Lehrerkommentar, mit dem die dreiteilige Redeabfolge aus der vorausgehenden Lehrer:innenfrage und darauf folgender Schüler:innenantwort schließt, kennzeichnet das in der Antwort präsentierte Wissen als richtig oder falsch und attestiert den jeweiligen Schüler:innen eine adäquate oder inadäquate Leistung (ebd., S. 437). In diesen Prozessen erlangen Lehrer:innen eine Vorstellung, welche Schüler:innen bei welcher Art von Fragen, korrekte Antworten zu geben vermögen. Diese Zuschreibungen richtiger oder unzureichender Antworten ermöglichen es Lehrpersonen das Unterrichtsgespräch insofern zu lenken, als dass die Auswahl von Schüler:innen zur Beantwortung von Fragen an dem ihnen zugeschriebenen Vermögen ausgerichtet wird, diese auch beantworten zu können (ebd., S. 441).

Es deutet sich hier bereits an, dass die Erzeugung von Differenzen im Unterricht eng verbunden mit der Produktion unterrichtlichen Wissens ist, indem den Schüler:innen über ihre eingebrachten Antworten Leistung zugeschrieben wird. Der folgende Abschnitt widmet sich der unterrichtlichen Wissensorganisation, um deren Bedeutung in der Unterrichtsinteraktion greifen zu können.

Die unterrichtliche Wissensorganisation als Differenzierungsgeschehen

Anhand der Kommentierung der Lehrperson wird den Schüler:innen nicht nur eine Leistung über ihre Antworten und Beiträge zugeschrieben, sondern die Inhalte auch hinsichtlich ihrer Passung für den Unterricht beurteilt und darin gesteuert, *was* angeeignet werden soll. Nach Kolbe et al. (2008) wird dabei „die Differenz zwischen anerkanntem Schulwissen und dem nach schulischer Wissensordnung für Lernen nicht relevanten Wissen“ (ebd., S. 131) bearbeitet, indem die von Schüler:innen eingebrachten Inhalte als im Unterricht verwertbar markiert oder als irrelevant verworfen werden. Die als relevant gekennzeichneten Inhalte werden „in den Wissenskörper der Klasse als offiziell sanktioniertes Wissen eingeführt“ (Kalthoff 1995, S. 936), womit sie gleichzeitig potenziell abprüfbar werden.

Dem offiziellen Status von Inhalten wird dabei nicht nur verbal, sondern auch auf Ebene der Materialität Ausdruck verliehen, wenn diese an der Tafel und/oder in den Hefen der Schüler:innen dokumentiert werden, wie unter Einbezug der Befunde von Kalthoff (2014b) festgestellt werden kann. Die mündliche Darstellung wird darin um eine visualisierte ergänzt (ebd., S. 874). Kalthoff (1997b), Röhl (2013) und auch Wagner-Willi (2005) verdeutlichen, wie der Anschrieb an der Tafel mit einer Übertragung in die Hefte auf Schüler:innenseite korrespondiert. Ausgehend von der Annahme, dass an der Tafel das offizielle Unterrichtswissen notiert wird, verläuft die Übertragung auf Schüler:innenseite zumeist eigeninitiativ (ebd., S. 93; Röhl

2013, S. 95-97; Kalthoff 1997b, S. 100-103). Neben Tafel und Hefen werden nach Kalthoff (2014b) zahlreiche weitere Objekte im Unterricht zu „Mittlern des Wissens“ (ebd., S. 874), indem sie auf die relevanten und zu lernenden Inhalte verweisen, diese darstellen und/oder speichern. Gleichzeitig sind die Objekte nicht als passiv und neutral zu verstehen, vielmehr greifen sie in die Prozesse von Vermittlung und Darstellung ein und gestalten diese mit (Kalthoff, Rieger-Ladich & Alkemeyer 2015, S. 24f.).

Anknüpfend an die vorherigen Überlegungen Goffmans muss bei der Erzeugung unterrichtlichen Wissens ebenfalls der Eigenlogik der Situation Rechnung getragen werden, durch die sich Verlauf und Wirkung des Geschehens nicht festlegen lassen.⁸ So stellen Kolbe et al. (2008) heraus, dass zwar in den Prozessen des Unterrichtsgesprächs das relevante Wissen markiert wird, doch dabei nicht automatisch auf dessen Durchdringung auf Seite der Schüler:innen oder gar einen Lernprozess geschlossen werden kann (ebd., S. 130). Die bestehende Ungewissheit bzw. die „*Differenz zwischen Aneignung und Vermittlung*“ (ebd., S. 133, Hervorh. im Original) wird im Unterricht über Praktiken bearbeitet, mit denen es den Teilnehmenden möglich wird, von Lernprozessen auszugehen. So stehen den Befunden Kalthoffs (1995, 2014b) zufolge die einzelnen Schüler:innen im Unterrichtsgespräch nicht ausschließlich für sich selbst, sondern repräsentieren immer auch ihre Mitschüler:innen. Antworten im Unterrichtsgespräch geben Lehrpersonen dann nicht nur Auskunft darüber, ob *diese:r* Schüler:in im Unterricht mitkommt, sondern gleichzeitig, ob es der *gesamten* Klasse möglich ist, dem Geschehen zu folgen (ebd. 1995, S. 928f.; ebd. 2014b, S. 873). Darüber hinaus werden einzelne Schüler:innen stellvertretend für eine Gruppe von Schüler:innen angesehen, denen von Lehrpersonen ein ähnliches Leistungsvermögen zugeschrieben wird. Anhand der Antworten wird für Lehrende dann nicht nur ersichtlich, ob diese:r Schüler:in dem Unterricht zu folgen vermag, sondern auch die Schüler:innen mit einem als ähnlich eingeschätztem Leistungsstand (ebd. 1995, S. 929).

Ähnliche Mechanismen konstatiert Breidenstein (2006) auch für die „Produktorientierung“ (ebd., S. 222) im Unterricht sowie die Leistungsbewertung (Breidenstein 2010, S. 879). Über die beständige Verschriftlichung und Dokumentation werden für die Teilnehmenden und auch für Außenstehende wie Eltern durchgeführte Arbeitsprozesse einsehbar. Bei der Leistungsbeurteilung wird diese Arbeit abgeprüft und als gelungene oder weniger gelungene Aneignung von Inhalten attestiert. Indem in beiden Prozessen also sichtbare Produkte getaner Arbeit erzeugt werden, dienen sie dem Unterricht und dessen Teilnehmer:innen als weitere Selbstvergewisserung, dass etwas gelernt wurde (ebd.).

Anhand der Ausführungen lässt sich Unterricht nun als ein Differenzierungsgeschehen fassen, in dem Schüler:innen über aufgerufene Differenzkategorien unterschieden und dabei auch hierarchisch positioniert werden. Insbesondere die Kategorie der Leistung bildet einen zentralen Bezugspunkt unterrichtlicher Differenzierungspraktiken, gerade auch weil eine Leistungstestierung eng verwoben mit den Mechanismen der Wissensproduktion ist. Die Produktion unterrichtlichen Wissens stellt dabei selbst einen Unterscheidungsprozess dar, wenn die von Schüler:innen eingebrachten Inhalte als relevant und irrelevant eingeordnet werden.

8 Systemtheoretisch wird dieses Phänomen als „*doppelte Kontingenz*“ (Kieserling 1999, S. 87, Hervorh. im Original) gefasst. Schüler:in und Lehrer:in handeln nicht nur entsprechend der Erwartungen des:r jeweils anderen, sondern auch in Abweichung dazu. Da diese Erwartungen und Abweichungen sowohl von Lehrer:in auf Schüler:in als auch von Schüler:in auf Lehrer:in ausgehen, entsteht eine Dopplung dieser Ungewissheit. Für die Teilnehmer:innen im Unterricht sind die Wirkungen des Geschehens somit nicht vollständig erschließbar, vielmehr werden ausgehend von wechselseitigen Beobachtungen in der Interaktion Deutungen und Interpretationen generiert und das Geschehen darüber gesteuert (ebd.; Luhmann 1985, S. 84).

Prozesse der Identifizierung in sozialen Situationen bzw. der Differenzierung im Unterricht dienen der Herstellung von Ordnung, indem die Interaktionsteilnehmer:innen, insbesondere die Schüler:innen, kategorisiert und positioniert werden. Es ist somit auch für unterrichtliche Hausaufgabensituationen anzunehmen, dass sich dort Prozesse der Identifizierung und Differenzierung rekonstruieren lassen. Damit verbunden sind Fragen, wie Prozesse der Identifizierung in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen verlaufen, welche Kategorien Lehrer:innen und Schüler:innen dabei aufrufen und welche hierarchischen Anordnungen darüber vorgenommen werden. Aufgrund der wechselseitigen Einschätzung und Kategorisierung sind die Teilnehmer:innen sozialer Interaktionen bemüht, sich vor anderen als kompetent im gemeinsamen Austausch zu erweisen. Dem wird über Selbstdarstellungen Ausdruck verliehen, wie im Folgenden aufgezeigt werden kann.

3.2.3 Die Selbstdarstellung der Unterrichtsteilnehmer:innen

Es wurde bereits verdeutlicht, dass die wechselseitige Wahrnehmbarkeit in sozialen Interaktionen auch mit einer gegenseitigen Kontrolle der Teilnehmenden verbunden ist, ob sie der jeweiligen Rahmung der Situation zu entsprechen vermögen. Daraus ergibt sich für Individuen die Aufforderung, sich über eine entsprechende Selbstdarstellung vor anderen als kompetente Akteure zu zeigen, die der Situation gewachsen sind und mit dieser umgehen können. Ausgehend davon kann für den Unterricht gezeigt werden, wie Schüler:innen über ihre Selbstdarstellung den Anforderungen entsprechen, aber auch welche Bedrohungen sich für solche Darstellungen ergeben und wie dem über eine Distanzierung vom Unterrichtsgeschehen begegnet wird.

Imagepflege: Die Selbstdarstellung vor Anderen

Eine Selbstdarstellung, die Individuen in sozialen Interaktionen einnehmen und den anderen Teilnehmer:innen vermitteln, fasst Goffman als Image (1986, S. 10). Ein Image kann ihm zufolge „als der positive soziale Wert definiert werden, den man für sich durch die Verhaltensstrategie erwirbt, von der andere annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion. Image ist ein in Termini sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild, – ein Bild, das die anderen übernehmen können“ (ebd.).

Goffman betont jedoch auch, dass das Image als Selbstbild einer Person nur durch die wechselseitige Anerkennung des Gegenübers erzeugt und erworben werden kann. Es konstituiert sich aus der alternierenden Zuerkennung von sozialen Eigenschaften zwischen den Interaktionsteilnehmer:innen. In dieser doppelten Eingebundenheit des Images wird es für die Beteiligten erforderlich, sich auch um das Image des Gegenübers und nicht nur um das eigene Image zu bemühen. Es geht darum, dass jede:r Teilnehmer:in sein:ihr „Gesicht wahren“ (Goffman 1986, S. 14) kann und eine immer auch mögliche Herabwürdigung oder Verletzung des Images vermieden oder abgewendet wird. Denn nur durch die Wahrung des eigenen und des Images der anderen Interaktionsteilnehmer:innen kann eine Interaktion aufrechterhalten und fortgeführt werden (ebd., S. 16f.).

Ereignisse, die das eigene oder das Image des Gegenübers bedrohen, bedürfen daher eines entsprechenden Umgangs, mit dem diese abgewendet, abgemildert oder umgedeutet werden, wie Goffman aufzeigen kann. Dies realisieren die Interaktionsteilnehmer:innen über „Techniken der Imagepflege“ (1986, S. 18), von Goffman als “face-work” (1982b, S. 12) gefasst, mit denen die Selbstdarstellung auch in bedrohlichen Momenten in Passung zum erzeugten Image gesetzt wird und gewahrt werden kann. Zu diesen Techniken zählt er z. B. diplomatisches Geschick oder Takt (ebd. 1986, S. 19; Bräü & Fuhrmann 2019, S. 46).

Auch für Lehrer:innen und Schüler:innen geht es im Unterricht darum, sich als kompetente Lehrperson oder als kompetente:r Schüler:in darzustellen. Insbesondere für Schüler:innen ist dies relevant, da ihr Tun ihnen als Leistung zugeschrieben wird (Bräu & Fuhrmann 2015, S. 51). Ethnographische Studien veranschaulichen im Rückgriff auf die Arbeiten Goffmans, wie Lehrpersonen und Schüler:innen im Unterricht wechselseitig an der Hervorbringung eines:r guten Schülers:in arbeiten. So zeigt Meier (2011) auf, dass im Unterricht in der Simulation von Prüfungssituationen Abläufe anstehender Leistungsüberprüfungen eingeübt und den Schüler:innen die damit einhergehenden Anforderungen ersichtlich gemacht werden, wodurch ihnen ein orientiertes Handeln in der Prüfung und damit das Erreichen einer guten Leistung erleichtert wird – Vorgehen, die Meier als „Praktiken der Orientierung“ (ebd., S. 75) beschreibt.

Die Erzeugung eines Images leistungsstarker Schüler:innen ist ein wechselseitiger Prozess, in dem über die Performanz von Leistungsstärke durch die Schüler:innen sowie entsprechenden Zuschreibungen durch Lehrpersonen ein positives Leistungsbild dieser Schüler:innen erzeugt wird. Ein solches Bild von Schüler:innen wird in Unterrichtssituationen auch vor Zwischenfällen geschützt, was im Unterricht falsche oder fehlerhafte Beiträge sein können. Mit „Image-Praktiken“ (Meier 2011, S. 103) sehen Lehrpersonen über diese Schüler:innenbeiträge hinweg, heben nur korrekte Anteile hervor oder überführen Ungenauigkeiten selbst in die richtige Antwort. Über „Kulanz-Praktiken“ (ebd., S. 102) können Lehrpersonen zudem weniger gute Leistungen von der Bewertung ausnehmen oder anheben, um gute Leistungen herzustellen (ebd., S. 121).

Diese Praktiken werden jedoch nicht allen Schüler:innen gleichermaßen zuteil. Schüler:innen wird Kulanz oder, wie von Zaborowski (2011) rekonstruiert, eine Orientierung über Anforderungen auch verwehrt und ihnen damit erschwert, gute Leistungen zu erbringen. Dies kann Ausdruck der Reproduktion und Verfestigung von Selektionsentscheidungen und erzeugten Leistungszuschreibungen sein, wenn Schüler:innen negativ selektierter Schulformen Möglichkeiten der Förderung über klare Strukturierungen und transparente Arbeitsanweisungen verwehrt werden (ebd., S. 317-320).

Mit Goffman können die Beschreibungen zu Selbstdarstellungen in sozialen Interaktionen weitergeführt werden. So zeigt er auf, dass nicht alle bedrohlichen Momente abgewendet oder übersehen werden können, wodurch die Individuen diesen „den anerkannten Status eines Zwischenfalls zugestehen, um diesen als eine Bedrohung zu ratifizieren, die direkte öffentliche Aufmerksamkeit verlangt“ (1986, S. 24f.). Die Auswirkung des Ereignisses auf das Image lässt sich dann in einem „*korrektive[n] Prozess*“ (ebd., S. 24, Hervorh. im Original) bearbeiten, womit eine Bedeutungsverschiebung der Handlung vorgenommen wird, sodass diese nicht länger als Regelübertretung oder Verstoß gilt, sondern von anderen hingegenommen werden kann (ebd. 1982a, S. 156). Zugleich ist es dabei erforderlich, die Achtung vor dem Gegenüber symbolisch zum Ausdruck zu bringen, es handelt sich um eine „*Ausgleichshandlung*“ (ebd. 1986, S. 25, Hervorh. im Original), mit der die Wiederherstellung des rituellen Gleichgewichts in der Interaktion verbunden ist. Dies vollzieht sich sowohl über „*Erklärungen*“ (ebd. 1982a, S. 157, Hervorh. im Original) sowie „*Entschuldigungen*“ (ebd., S. 161, Hervorh. im Original) als auch über ein „*Ersuchen*“ (ebd., S. 163, Hervorh. im Original).

Erklärungen können nach Goffman die Form eines Einspruchs annehmen, mit der die Tat oder die eigene Person als Urheber:in negiert werden und die Anklage als fälschlich gekennzeichnet wird. Weitere Formen von Erklärungen bestehen im Äußern der eigenen Wahrnehmung, wie die Tat zu verstehen ist, dem Anführen mildernder Umstände oder der Bestätigung, die Tat begangen zu haben unter gleichzeitiger Angabe, nicht gewusst zu haben, was vor sich ging (1982a, S. 157-160). Goffman zeigt auf, wie solchen Ausführungen der Status einer „guten“ Erklärung“

(ebd.) zugeschrieben wird, wenn der Verstoß des Handelnden darüber abgeschwächt werden kann, tun sie dies nicht, werden sie als „schlechte‘ Erklärung“ (ebd., S. 161) angesehen.

Über Erklärungen relativieren oder nivellieren die Akteure den Verstoß, *Entschuldigungen* hingegen erkennen den Verstoß als solchen an, denn es handelt sich nach Goffman (1982a) um „eine Geste, durch die ein Individuum sich in zwei Teile spaltet, in einen Teil, der sich eines Vergehens schuldig gemacht hat, und in einen Teil, der sich von dem Delikt distanziert und die Anerkennung der verletzten Regel bestätigt“ (ebd., S. 161f.). Beide Formen kommen laut Goffman vorzugsweise nach dem begangenen Verstoß zum Einsatz. Demgegenüber betont er, dass das *Ersuchen* einer Regelverletzung dagegen klar voraus geht, indem das Einverständnis des Gegenübers für eine Übertretung von Regeln eingeholt wird. Dies ist dann mit dem Risiko verbunden, dass ein Einverständnis auch verwehrt werden kann. Ein Beispiel für ein Ersuchen stellen Formulierungen wie ‚Darf ich fragen, ...‘ dar, mit denen die darauffolgende Frage als Übergriff in den persönlichen Bereich und damit als potenzielle Regelverletzung gekennzeichnet wird (ebd., S. 163-165).

Korrektives Handeln kann darüber hinaus auch körperbezogen erfolgen, wie Goffman herausstellt. Der Körper reichert bei diesen Ereignissen die Definition der Situation an, die sonst missverständlich sein und dem Individuum negativ angelastet werden könnte. Das Individuum „vollzieht eine seine Situation betreffende Kundgabe, er gibt eine körperliche Darstellung seiner Definition der Situation, er macht eine Geste in die Runde“ (1982a, S. 177). Über diese „leibgebundene Kundgabe“ (ebd., S. 181) stellt das Individuum somit Eindeutigkeit in Bezug auf seine Handlungen her und verleiht darin seinem Regelverständnis Ausdruck.

Individuen sind in Interaktionen daran orientiert, sich positiv darzustellen, ein positives Image von sich zu erzeugen, was im Unterricht vor allem in Bezug auf Leistung Relevanz erlangt. Insbesondere in korrektiven Austauschprozessen zeigt das Individuum sich und anderen, dass es die Regeln des Miteinanders beherrscht, auch wenn diese verletzt wurden und bemüht ist, sowohl das eigene als auch das Image des Gegenübers zu wahren. Dies ist jedoch nicht in allen Interaktionen der Fall, vielmehr kommt es auch zu Gesichtsverlusten der Teilnehmer:innen, wie der folgende Abschnitt verdeutlicht.

Bedrohungen des Images

Die Aufrechterhaltung des Images gelingt nur wechselseitig, wie gezeigt werden konnte, sodass meist von einem kooperativen Zusammenspiel der Interaktionsteilnehmer:innen bei bedrohlichen Ereignissen auszugehen ist, um diese zur beidseitigen Zufriedenheit und damit zur Wahrung des Images aller Beteiligten aufzulösen. Davon unterscheidet sich für Goffman ein Vorgehen, mit dem das eigene Image auf Kosten anderer aufgebaut wird. Eine solche aggressive Technik der Imagepflege ist eine von einer Person herbeigeführte Situation vor Publikum, in der ein Image in Gefahr gerät, der Korrekturprozess allerdings anderen überlassen wird. Die Situation entwickelt sich zum Wettkampf, indem die Beschädigung des Images des Gegenübers zur positiven Selbstdarstellung genutzt wird (1986, S. 30). Wenn es dem Angegriffenen jedoch gelingt, die Beschädigung seines Images abzuwehren, kann das Vorgehen zum Gesichtsverlust des Initiators führen, sodass es auch ein Risiko ist, das Image anderer zu schädigen (ebd., S. 31f.). Der Initiator erscheint dann als derjenige, der gegen den rituellen Kodex von Interaktionen verstoßen hat – „das Image, das verletzt wird, ist das des gegen die Regel Verstoßenden selbst“ (ebd. 1982a, S. 151).

Im Unterricht wenden Schüler:innen zur Inszenierung der eigenen Person als besonders leistungsstark auch aggressive Techniken der Imagepflege an, indem sie herausstellen, mehr ge-

macht zu haben als ihre Mitschüler:innen, wie Bräu und Fuhrmann (2019) in Referenz auf Goffmans Konzept des Images zeigen können. Während die Schüler:innen ihre eigene Arbeit über die Abgrenzung positiv hervorheben, wird das Image der Mitschüler:innen geschädigt, sie erscheinen als weniger fleißig und engagiert. Die Reaktion der Lehrpersonen ist dabei maßgeblich daran beteiligt, ob es zu einem Gesichtsverlust kommt oder dieser abgewendet werden kann (ebd., S. 52f.).

Goffman beschäftigt sich in seiner Studie „Stigma“ (2014) auch mit solchen Beschädigungen des Images, die z. B. durch Zuschreibungen erfolgen können. Besitzt die Etikettierung dabei eine stark „diskreditierende Wirkung“ (ebd., S. 11) wird sie zum Stigma, mit der das Individuum „von einer ganzen und gewöhnlichen Person zu einer befleckten, beeinträchtigten herabgemindert“ (ebd., S. 10f.) wird. Eine solche drohende Stigmatisierung sieht Goffman als einen Anlass für Individuen, sich Täuschungen (s. Kap. 3.1) zu bedienen, um Informationen über sich mit diskreditierender Wirkung zu verbergen. Täuschungen sind Goffman zufolge auch als „Techniken der Informationskontrolle“ (ebd., S. 116) anzusehen, mit denen ein Individuum Etikettierungen abwenden kann (ebd., S. 95). Dabei können eingeweihte Vertraute als Komplizen helfen, die bedrohlichen Informationen zu verbergen, wohingegen andere Interaktionsteilnehmer:innen unwissend gehalten werden. Unterstützt wird dieses Vorgehen durch die Wahrung von Distanz zu anderen, sodass deren Möglichkeiten, Informationen zu erlangen, eingeschränkt werden (ebd., S. 120-125).

Dem entgegengesetzt skizziert Goffman (2014) ein Vorgehen, das einer möglichen Identifizierung eines Stigmas vorweggreift: Das Individuum „kann sich freiwillig enthüllen, wodurch es seine Situation radikal umformt von der eines Individuums, das Information zu managen hat, in die eines Individuums, das unbequeme soziale Situationen zu managen hat, von der einer diskreditierbaren Situation in die einer diskreditierten Person“ (ebd., S. 126). Nach einer Enthüllung wird es erforderlich, einen Umgang mit den Zuschreibungen zu finden (ebd.). Allerdings unterscheidet Goffman mit dem „Kuvrieren“ (ebd., S. 128) eine weitere Variante, durch die die Aufdringlichkeit eines Stigmas abgeschwächt wird. Deutlich wird dies an dem Vorgehen erblindeter Personen, das sprechende Gegenüber direkt anzublicken, obwohl dieses nicht gesehen wird (ebd., S. 131).

Für den Unterricht heben Breidenstein und Meier (2004) nun hervor, dass die Selbstdarstellung von Schüler:innen als besonders leistungsstark oder eine solche Attestierung durch Lehrer:innen oder gute Noten auch negative Etikettierungen wie den „Streber-Vorwurf“ (ebd., S. 554) initiieren können. Dieser bezieht sich auf außergewöhnlich gute Leistungen, die einem Engagement über das eigentlich geforderte hinaus zugeschrieben werden. Bei einer Verwendung unter befreundeten Schüler:innen kann eine solche Leistung in scherzhafter Form zurückgewiesen werden und dient dann als Element der Regulierung und Vergewisserung geteilter Orientierungen. Zwar wird in der Etikettierung als Streber eine gute Leistung als solche anerkannt, doch erfahren Schüler:innen zugleich eine negative Bewertung ihres Tuns. Auch wenn der Streber-Vorwurf meist eine weniger diskreditierende Wirkung hat als die von Goffman beschriebenen Stigmatisierungen kann er Anlass für sozialen Ausschluss sein und herabwürdigende Wirkung haben. Eine gute Leistung droht mit der Streber-Bezeichnung zum Makel zu werden (ebd., S. 560f.).

An Beurteilungen und Etikettierungen wie der Bezeichnung als Streber wird deutlich, dass Schüler:innen im Unterricht einer zweifachen Bewertung ihres Tuns ausgesetzt sind, denn sie werden nicht nur an den institutionellen Anforderungen beurteilt, sondern auch nach den Maßstäben, die unter den Peers geltend gemacht werden und ein Gegengewicht zu den schuli-

schen Anforderungen bilden können (Breidenstein & Meier 2004, S. 561). Der doppelte Bezug in der unterrichtlichen Interaktionsstruktur ist somit für Schüler:innen auch mit Risiken der Etikettierung behaftet. Mit Goffman konnte gezeigt werden, dass diese Zuschreibungsprozesse entsprechende Umgangsformen erfordern, um die eigene Selbstdarstellung zu wahren. Als eine weitere Variante, gerade in Hinblick auf den Unterricht, kann eine Distanzierung von den gestellten Anforderungen bestimmt werden.

Distanzierung im Unterricht

Mit Goffman ist zunächst zu betonen, dass nicht in allen Situationen die Möglichkeit für Individuen besteht, Etikettierungen abzuwenden und ein selbstgewähltes Image zu bewahren. In seinem Werk „Asyle“ (1972) zeigt er am Beispiel totaler Institutionen, wie Gefängnissen oder psychiatrischen Anstalten, die „sich als Wohn- und Arbeitsstätte einer Vielzahl ähnlich gestellter Individuen definieren [lassen], die für längere Zeit von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten sind und miteinander ein abgeschlossenes, formal reglementiertes Leben führen“ (ebd., S. 11), wie der Status als Insasse beständig festgeschrieben wird. Formen der Distanznahme werden unterbunden, wodurch das Individuum die fremdbestimmte Zuschreibung des Images nicht abzuwenden vermag. Einen solchen Mechanismus sieht Goffman u. a. im „Looping“ (ebd., S. 43), mit denen in totalen Institutionen Distanzierungen von dem zugeschriebenen Status entgegengewirkt wird, indem gegen diese vorgegangen wird: „Jemand ruft beim Insassen eine Abwehrreaktion hervor und richtet dann seinen nächsten Angriff gerade gegen diese Reaktion“ (ebd.). Während also dem Individuum in anderen sozialen Interaktionen Wertschätzung und Respekt erwiesen wird und Bedrohungen abgewendet werden, können solche Handlungen in totalen Institutionen Bestrafungen nach sich ziehen, womit der Status als Insasse wiederum verfestigt wird (ebd.; Münch 2003, S. 298; Miebach 2010, S. 111).

Auch wenn es sich bei Schule um keine totale Institution handelt, zeigen Studien für die Unterrichtsinteraktion ähnliche Mechanismen und Umgangsweisen auf, wie Goffman sie am Beispiel des Gefängnisses herausgestellt hat. So kann in der Distanzierung von den unterrichtlichen Anforderungen ein wesentliches Merkmal für den „Schüler[:innen]job“ (Breidenstein 2006, S. 11) ausgemacht werden. In Assoziation zur Arbeitswelt beschreibt Breidenstein damit wiederkehrende, routinisierte Abläufe von Schüler:innentätigkeiten als auch die Haltung dazu: „Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen“ (ebd.). In dieser Form des Abarbeitens schulischer Anforderungen drücken Schüler:innen eine Distanz zu dem Geschehen aus, sie identifizieren sich nicht vollständig mit diesem, sondern können den damit verbundenen Aufgaben routinisiert und pragmatisch begegnen.

Die Herstellung von Distanz kann dabei durchaus herausfordernd sein, wie Untersuchungen in Bezug auf das Helfen zwischen Schüler:innen verdeutlichen (Breidenstein 2006, S. 196-201; Krappmann & Oswald 1995, S. 144-146). Die Autoren betonen, dass Hilfe aufgrund der ungleichen Kompetenzen asymmetrisch organisiert ist und mit Konflikten verbunden sein kann, indem ein:e Schüler:in einem:r anderen Schüler:in hilft, der:die Aufgaben nicht alleine bearbeiten kann. Breidenstein zufolge wird es für eine gelingende Hilfsbeziehung für die darin verwickelten Schüler:innen erforderlich, sich von dieser Konstellation zu distanzieren, um einen symmetrischen Austausch wieder herzustellen (2006, S. 200f.). Demgegenüber stellt Breidenstein die Unterstützung als einen potenziell wechselseitigen und über eine längere Zeitspanne symmetrischen Austauschprozess heraus, indem ein:e Schüler:in mal dem:r Mitschüler:in beisteht, diese:r in einer anderen Situation dann wiederum auch ihm:ihr aushilft. Zu dieser Unterstützung zählt Breidenstein u. a. das Abschreiben von Hausaufgaben (ebd., S. 195f.).

Vor allem der Austausch und die Vergemeinschaftung mit den Peers ist für Schüler:innen auch mit der Möglichkeit verbunden, sich von den Unterrichtsinhalten zu distanzieren (Breidenstein & Kelle 2002; de Boer 2009). Breidenstein und Kelle (2002) betonen die „*doppelte Adressatenschaft*“ (ebd., S. 327, Hervorh. im Original) im Unterricht, zum einen der Austausch mit der Lehrperson sowie zum anderen mit den Mitschüler:innen, als Ressource, um eine Doppelbödigkeit der Inhalte zu erzeugen. In solchen Verfremdungen von Inhalten unter Peers verortet Breidenstein (2006) den Unterhaltungswert, der Unterricht für Schüler:innen ‚erträglich‘ macht (ebd., S. 260).

Bereits Zinnecker (1978) verweist in den 70er Jahren auf die Notwendigkeit eines solchen Austauschs bzw. Bereiche, in denen Schüler:innen, aber auch Lehrpersonen ihrer Distanz zu den institutionellen Regeln und Verfahrensweisen Ausdruck verleihen können. Er rekurriert dabei auf die Überlegungen von Goffman in seinem Werk „Wir alle spielen Theater“ (1998). Anhand der Metapher der Bühne arbeitet Goffman heraus, dass Teilnehmer:innen sich als kompetent erweisen, wenn sie zwischen Orten und dem jeweiligen Publikum unterscheiden können. Er verdeutlicht diese Überlegung anhand einer Trennung von „Vorderbühne“ (ebd., S. 100) und „Hinterbühne“ (ebd., S. 104). Während auf der ersten ein Verhalten entsprechend der Erwartungen des Publikums erforderlich wird, stellt die Hinterbühne einen entlasteten Bereich dar, denn zu diesem besitzt das Publikum keinen Zutritt. Individuen können in solchen Bereichen ihre Darstellung vor dem Publikum einüben, sich vorbereiten, aber auch „die Maske fallen lassen“ (ebd.).

Zinnecker konzeptualisiert im Anschluss an Goffman die Vorder- und Hinterbühne in der Institution Schule als Bereiche, auf der zum einen die offiziellen Themen behandelt werden, sich zum anderen aber auch eine Distanznahme zu diesen vollzieht (1978, S. 34f.). Der Austausch mit den Peers wäre demnach der Hinterbühne zuzuordnen. Doch die Bearbeitung der einerseits schulischen, andererseits peerbezogenen Anforderungen ist im Unterricht nicht durchgängig trennscharf voneinander abzugrenzen, wie es die Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne suggeriert. Vielmehr können Studien zeigen, dass Vorder- und Hinterbühne miteinander verflochten sind und es dabei auch geschehen kann, dass die Hinterbühne zur Vorderbühne wird (Bennewitz & Hecht 2018; Bennewitz & Meier 2010; de Boer 2009; Breidenstein & Kelle 2002). Für Schüler:innen wird es erforderlich, einen Umgang mit Themen der Peer-Kultur vor der Unterrichtsöffentlichkeit zu finden. Dies erscheint gerade insofern herausfordernd, als dass diese Themen Anschlussstellen in den privaten Bereich aufweisen, was wiederum die Frage aufwirft, wie der Thematisierung außerschulischer oder privater Inhalte in unterrichtlichen Interaktionen begegnet wird. Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung erlangt dies an Relevanz, da mit Hausaufgaben eine Bearbeitung schulischer Inhalte außerhalb des Unterrichts initiiert wird und anzunehmen ist, dass sich Bezugnahmen auf diesen Bereich dann auch im Unterricht niederschlagen. Das folgende Kapitel widmet sich daher abschließend dem Einzug von Außerschulischem oder Privatem in Unterricht und Schule.

3.2.4 Unterrichtsinteraktion als Grenzarbeit

Die folgenden Ausführungen verdeutlichen, dass der Eintritt von Außerschulischem und Privatem in Unterricht und Schule u. a. als Entgrenzung gefasst werden. Um diese Mechanismen greifbar zu machen, werden die Überlegungen Goffmans um weitere Theoretisierungen und Studien zu Privatem, Grenzen und Entgrenzungen ergänzt. Die Grenzbearbeitung gegenüber dem Außerschulischen und Privatem wird dabei als Prozess hervorgehoben, über den sich Individuen verorten und gegenüber Äußerem abgrenzen.

Grenzen und Entgrenzungen von Schule, Unterricht und Lehrer:innenhandeln

Zunächst lässt sich mit Goffman (1971) eine Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Orten anführen. Gegenüber der Zugänglichkeit öffentlicher Orte sind die privaten Orte für ihn „geschlossene, schalldichte Orte, an denen nur Angehörige oder dorthin Eingeladene sich versammeln“ (ebd., S. 21). Im Interesse Goffmans liegen die öffentlichen Situationen, sodass er eine nähere Bestimmung des Privaten vernachlässigt. Unter Hinzuziehung der Überlegungen von Rössler (2001) lässt sich Privatheit weiter theoretisieren. Sie konzipiert das Private abhängig von einem kontrollierbaren Zugang zu entsprechenden Bereichen oder Informationen: „[A]ls privat gilt etwas dann, wenn man selbst den Zugang zu diesem ‚etwas‘ kontrollieren kann. Umgekehrt bedeutet der Schutz von Privatheit dann einen Schutz vor unerwünschtem Zutritt anderer“ (ebd., S. 23). Die Möglichkeit der Kontrolle unterscheidet sich je nach Kontext, wodurch das Private etwas situativ Konstruiertes darstellt (ebd., S. 25).

Für den Unterricht arbeiten Heinzel (2003) und Bennewitz und Hecht (2018) heraus, dass mit Settings, wie Kreisgesprächen oder Morgenkreisen, Schüler:innen aufgefordert werden, sich als „ganze Person“ (ebd., S. 189) zu zeigen, was auch Schilderungen des Privaten umfasst. Es werden damit Ereignisse aus einem geschlossenen Bereich, der nicht allen Unterrichtsteilnehmer:innen zugänglich ist, in die Unterrichtsinteraktion getragen. Neben den Möglichkeiten der Inszenierung privater, persönlicher oder peerbezogener Themen und einer entsprechenden Selbstdarstellung, insbesondere vor den Mitschüler:innen, ist die Bearbeitung der damit verbundenen Anforderungen als ein „doing privacy“ (ebd., S. 188) für die Schüler:innen auch mit einem Begrenzen privater Informationen verbunden, um vor der Kreisöffentlichkeit keiner Bloßstellung zu erliegen (ebd., S. 187; Heinzel 2003, S. 116).

Eine Kontrolle und ein Begrenzen von privaten Informationen stellt für Schüler:innen insbesondere bei der Besprechung lebensweltbezogener Aufgaben eine Herausforderung dar (Fuhrmann 2020). In diesen Aufgaben werden fachliche Inhalte mit dem Alltag der Schüler:innen verbunden, sodass Privates zur Voraussetzung wird, die Aufgabe zu lösen. Die eingebrachten privaten Informationen dienen dann im Unterrichtsgespräch nicht nur dazu, fachlich relevantes Wissen zu erzeugen, vielmehr werden darüber auch Gruppenzugehörigkeiten der Schüler:innen innerhalb der Peer-Group ausgelotet (ebd., S. 47).

Die bisherigen Ausführungen zum Einzug von Privatem in die Unterrichtsinteraktion über Erzählungen und Besprechungen von Aufgaben lassen sich mit den Rekonstruktionen von Idel (2013) um Praktiken von Lehrpersonen im Ganztags schulbereich erweitern, die eine Nähe zum häuslichen und privaten Bereich aufweisen, worin er eine praxistheoretisch gefasste Verschiebung von Grenzen verortet. Die Aufnahme „familiarisierter Praktiken“ (ebd., S. 156) stellt für ihn eine Grenzverschiebung nach außen dar, die zu zunehmend informalierten Tätigkeiten von Lehrer:innen und Schüler:innen führt. Idel veranschaulicht dies an einer Lehrerin, die den Rucksack eines Schülers aufräumt, um das benötigte Material zu finden. Begleitet wird dies von einer Verschiebung nach innen in der mit individualisierten Unterrichtskonzepten verbundenen Aufforderung an Schüler:innen, Verantwortlichkeit für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Es verschieben sich damit Grenzen hinsichtlich der Fragen, was in welcher Weise bearbeitet und thematisiert wird (ebd., S. 160).

Mit der Verschiebung von Grenzen der Schule beschäftigt sich auch Nerowski (2015) aus einer handlungstheoretischen Perspektive. Für ihn ergibt sich die Grenze der Schule in Abhängigkeit von Handlungen der Lehrpersonen, „die nicht auf die mit der Rolle der Lehrkraft einhergehenden Verpflichtungen verweisen“ (ebd., S. 140). In Situationen, in denen Lehrpersonen ihr Handlungsfeld ausdehnen, verschiebt sich demnach die Grenze der Schule. Motiviert werden

diese Handlungen u. a. durch eine ‚Leistungsschwäche‘ bei Schüler:innen, wodurch sich Lehrer:innen aufgefordert sehen, Nachforschungen über Ursachen anzustellen (ebd., S. 184).

Wernet (2003, 2018) wiederum rekonstruiert mit einem strukturfunktionalistischen Ansatz ausgehend von der Theorie Parsons Entgrenzungen im Lehrer:innenhandeln. Er versteht solches Handeln von Lehrpersonen als entgrenzt, das von einer „universalistisch-unpersönlichen Leistungsorientierung“ (2003, S. 115) abweicht. Die Entgrenzung kennzeichnet sich hier in der Aufnahme von diffusen Handlungselementen, die der professionellen Praxis als nicht zugehörig angesehen werden und sich z. B. in beschämenden Ansprachen und Kommentierungen der Lehrer:innen gegenüber Schüler:innen äußern (ebd., S. 156; ebd. 2018, S. 241). In Bezug auf Hausaufgaben konstituiert sich dieses „Entgrenzungsproblem“ (ebd., S. 128) für Wernet in dem dort angelegten eigenverantwortlichen Arbeitsprozess, der jedoch „von dem schulischen Handlungsarrangement strukturell erzwungen [ist]“ (ebd., S. 127), indem die Arbeit zuhause mit der Leistungsbewertung im Unterricht konfrontiert wird. Zum Gegenstand der unterrichtlichen Leistungsbeurteilung werden mit Hausaufgaben Aktivitäten, die außerhalb des institutionalisierten Kontextes liegt, wodurch die Bewertung nicht spezifiziert, sondern aufgeladen durch Diffusität und darin entgrenzt ist (ebd., S. 128).

Auf das Verhältnis von schulischem und außerschulischem Institutionen bezogen konstatiert Fölling-Albers (2000) eine Entgrenzung von Schule über eine Vermischung und neue Formierung von Aufgabengebieten und Zuständigkeiten (ebd., S. 121). Diese Tendenz resultiert einerseits aus der Entscholarisierung von Schule, einer Öffnung von Schule gegenüber ihrer Außenwelt, wodurch das Außerschulische Einzug in den Schulalltag erhält. Umgekehrt verweist sie darauf, dass außerschulische Institutionen schulische Aufgaben übernehmen, sodass es zu einer „Scholarisierung von Freizeit“ (ebd., S. 124) komme.

Die daraus entstehenden Entgrenzungen in Tätigkeiten und Zuständigkeiten sind allerdings mit dem Risiko behaftet, Ungleichheiten zu erzeugen und zu verstetigen. Die Nutzung außerschulischer Institutionen, die schulbezogenen Aufgaben nachgehen, sind bisweilen kostenpflichtig, wodurch Kindern ein Zugang verwehrt bleiben kann (Fegter & Andresen 2020, S. 1647). Zudem fordern Arbeitsprozesse in Institutionen außerhalb der Schule, die unter dem Stichwort „[i]nformelles Lernen“ (Harring, Witte & Burger 2018) zusammengefasst werden, von den Beteiligten die Fähigkeiten, die Beschäftigung mit den Inhalten organisieren und durchführen zu können, die wiederum nicht bei allen Schüler:innen gleichermaßen anzunehmen sind (Fegter & Andresen 2020, S. 1650).

Der Blick auf die Studien verweist auf unterschiedliche empirische Konzeptionierungen der Grenzen des Schulischen. Mal wird eine Auflösung oder Überschreitung von Grenzen betont, mal deren Verschiebung. Gleichzeitig erweist sich als ein verbindendes Element die Anreicherung der schulischen Handlungspraxis mit Elementen aus Kontexten oder Handlungspraxen, die außerhalb der Schule verortet oder als dem Lehrer:innenhandeln nicht per se zugehörig angesehen werden. Darin liegt aus ethnographischer Perspektive auch eine Schwierigkeit: So stellt sich die Frage, ob das außerhalb liegende durch die Teilnehmenden selbst als solches verstanden oder es durch den Blick auf Schule an die Praxis herangetragen wird. Unabhängig davon machen die Abarbeitungen an der Frage, was die Grenzen von Schule sind, deutlich, dass über Grenzbearbeitungen auch Verortungen und Abgrenzungen nach innen und außen vorgenommen werden.

Anschließen lässt sich dieser Gesichtspunkt an die phänomenologischen Überlegungen Waldenfels (1991), der Grenzen als Konstruktion abhängig von den jeweiligen Standpunkten und Perspektiven von Individuen bestimmt. Eine Grenze wird so zu einem relationalen Phänomen,

über die einer eigenen Verortung durch die Abgrenzung gegenüber etwas anderem Ausdruck verliehen wird (ebd., S. 30). Mit einer Grenze wird nach Waldenfels das Eigene von dem Anderen unterschieden, wodurch sich in einer Grenzziehung eine Auseinandersetzung mit etwas Fremdartigem niederschlägt. Über die Abgrenzung zum anderen, dem Fremden, wird sich dann der eigenen Position vergewissert. Über die Festlegung, was darin eingeschlossen und was demgegenüber außerhalb ist, stiftet das Individuum Ordnung (1991, S. 36). In Abhängigkeit von der Relationalität der Grenze ist auch die darüber hergestellte Ordnung ein veränderliches Phänomen: „Ob und wie etwas oder jemand drinnen oder draußen ist, hängt davon ab, wie eine Situation definiert [...] ist“ (ebd., S. 37).

An dieser Stelle lassen sich nun Verbindungslinien zu den Überlegungen Goffmans ziehen. Über das Ziehen, Verschieben, Ausdehnen, Überschreiten oder Verletzen von Grenzen definieren die Interaktionsteilnehmer:innen, was ein- und demgegenüber ausgeschlossen ist, was drinnen, der Situation zugehörig, und was draußen ist. Grenzarbeit wird so zu einem Prozess, in dem sich die Ordnung sozialer Situationen konstituiert. Für die Rekonstruktion der Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabensituationen wird es demnach relevant, für mögliche Grenzbearbeitungen der Unterrichtsteilnehmer:innen und den darin vorgenommenen Verortungen sensibilisiert zu sein.

3.3 Zwischenfazit: Die Interaktionsordnung des Unterrichts

In Anlehnung an die Arbeiten Goffmans konnte Unterricht als soziale Interaktion dargestellt werden, in der Lehrpersonen und Schüler:innen gleichzeitig anwesend sind, sodass ihr Handeln füreinander beobachtbar und eine wechselseitige Bezugnahme aufeinander gegeben ist. In der Anwesenheit von anderen besteht allerdings auch ein Risiko, verletzt zu werden. Durch Übergriffe in den persönlichen Bereich, Handeln, das von anderen als unangemessen aufgefasst werden könnte, oder Etikettierungen ist das Image einer ständigen Bedrohung ausgesetzt, wodurch es erforderlich wird, Informationen über sich zu kontrollieren (Goffman 1982a, S. 397).

Im Unterricht stellt dies insofern eine besondere Herausforderung dar, als dass eine große Gruppe von Anwesenden zusammentrifft und das Handeln des Einzelnen damit nicht nur einer ständigen, sondern auch einer vielfachen Beobachtung unterliegt. Dabei können Informationen, die über sich selbst preisgegeben werden, nur schwerlich kontrolliert werden. Einerseits resultiert dies aus der körperlichen Präsenz, denn bereits der Körper vermittelt den anderen Teilnehmenden einen Eindruck der eigenen Person (Goffman 1971, S. 41-43). Andererseits kann eine Kontrolle von Informationen auch durch die Bereiche, die dem Individuum zur Verfügung stehen oder auf die es Anspruch erheben kann, erschwert werden. Denn, wie dargestellt werden konnte, können diese im Unterricht durch räumliche Arrangements und Positionierungen sowie durch Kommunikationsmuster begrenzt werden, wodurch Übergriffen in die eigene Sphäre sowie einer eingeschränkten Informationskontrolle Vorschub geleistet wird.

Darüber hinaus konnte die Identifizierung der Teilnehmer:innen als ein integraler Bestandteil des Unterrichts herausgestellt werden. Es handelt sich um einen Prozess, in dessen Vollzug Schüler:innen über ihre Antworten Leistungen attestiert werden. Die Identifizierungen im Unterricht können als machtvoll beschriebene Vorgänge beschrieben werden, über die Schüler:innen unterschieden und als ‚gute‘ oder ‚wenige gute‘ Schüler:innen etikettiert werden. Diese Unterschiede werden ihnen als individuelles Vermögen zugeschrieben und sie darüber zu anderen ins Verhältnis gesetzt.

In dieser gesteigerten Sichtbarkeit des Einzelnen und der damit verbundenen Differenzierung und Hierarchisierung der Teilnehmenden wird es vor allem für die Schüler:innen erforderlich,

zu erkennen, was in der Situation vor sich geht, um ein Informationsmanagement betreiben zu können und eine Darstellung zu erzeugen, die er:sie, die Mitschüler:innen und die Lehrperson als angemessen empfinden. Als Zuspitzung dieser Anforderung lässt sich der Einbezug des Privaten im Unterricht verstehen, durch den für Schüler:innen Grenzbearbeitungen erforderlich werden, um in der doppelten Interaktionsstruktur des Unterrichts nicht Etikettierungen und Bloßstellungen zu erliegen. Über eine entsprechende Selbstdarstellung zeigen sie sich als kompetente Akteure, sie bringen zum Ausdruck, dass sie die Situation verstehen und auf diese reagieren können. Allerdings ist die Anerkennung eines Images immer auch von Lehrpersonen und Mitschüler:innen abhängig, sodass ein Bestehen in der unterrichtlichen Interaktion als Aushandlungsprozess zwischen den Teilnehmenden zu verstehen ist. In diesen Aushandlungen konstituiert sich die je eigene Logik der unterrichtlichen Interaktion, die es im Rahmen dieser Arbeit für unterrichtliche Hausaufgaben-situationen zu rekonstruieren gilt.

3.4 Soziale Praktiken unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen

Mit der Theorie sozialer Praktiken wird nun das sozialtheoretische Verständnis der vorliegenden Arbeit entfaltet und die Ausführungen zur Ordnung sozialer Interaktionen sowie der Unterrichtsinteraktion darin eingebettet. Ausgehend von einem praxistheoretischen Ansatz werden Unterricht und die situativ ausgehandelte Interaktionsordnung zu einem Geschehen, das von Lehrer:innen und Schüler:innen in sozialen Praktiken hervorgebracht wird. Das Interesse richtet sich mit der Theorie sozialer Praktiken auf routinisierte Handlungsweisen, von Schatzki (1996) als „nexus of doings and sayings“ (ebd., S. 90) aufgefasst. Diese verflochtenen und aufeinander bezogenen Handlungen sind verwoben mit Körpern und Objekten, womit Praktiken eine Kombination aus „Sprechakten, körperlichen Bewegungen (doings) und einer durch Assoziation zwischen sozialisierten Körpern und materiellen Artefakten ermöglichten Handhabung der Dinge“ (Hillebrandt 2014, S. 11) darstellen.

Ermöglicht werden diese Körperbewegungen durch ein praktisches Verstehen, das dem Körper als implizite Wissensstrukturen eingeschrieben ist. Die Theorie sozialer Praktiken zeichnet sich damit für Reckwitz (2002), wie er es den Praxistheorien generell attestiert, durch ein neu justiertes Verständnis von Handeln gegenüber anderen Sozial- und Kulturtheorien aus. Das Soziale wird nicht länger in den subjektiven Interessen von Individuen oder in kollektiv anerkannten Normen verortet, wie es in den Modellen des homo oeconomicus oder des homo sociologicus der Fall ist, sondern in den impliziten Wissensstrukturen, die einer Praktik zugrunde liegen. Zum Ort des Sozialen wird die Praktik selbst (ebd., S. 246; ebd. 2003, S. 287-289).

Die Entwicklung einer praxistheoretischen Perspektive auf das Soziale führt Reckwitz (2003) auf verschiedene Strömungen zurück. Diese speist sich u. a. aus den strukturalistisch geprägten Theorien Pierre Bourdieus sowie Anthony Giddens. Weitere Einflüsse verortet er in der Sozialphilosophie mit Ludwig Wittgenstein und Theodore Schatzki, der Ethnomethodologie mit Harold Garfinkel und dem Poststrukturalismus, bei welchem Michel Foucault zu nennen ist.⁹ Zudem haben Forschungsrichtungen, wie die Cultural Studies, Science Studies und Gender Studies, zentrale Impulse für die Praxistheorien geliefert (ebd., S. 282f.; Hillebrandt 2014, S. 16). Diese Aufzählung soll in aller Kürze die Vielzahl an Einflüssen verdeutlichen, die sich in der Praxistheorie bündeln. Es handelt sich um theoretische Konzeptionierungen, die sich teils

9 Das Maß des Einflusses wird dabei unterschiedlich gewichtet. So werden Ludwig Wittgenstein und Michel Foucault von Hillebrandt als „Vordenker einer Soziologie der Praxis“ (2014, S. 13) gesehen, während sie von Reckwitz zu deren direkten Vertretern gezählt werden (2003, S. 282f.).

voneinander unterscheiden, teils voneinander abgrenzen, aber auch überschneiden oder entsprechen. Eine einheitliche theoretische Modellierung liegt demnach nicht vor, wie Reckwitz konstatiert: „Die Praxistheorie als eine Sozialtheorie hat bisher keine abgeschlossene, durchsystematisierte Form gefunden, und man kann ihre theoretische Vielfältigkeit als fruchtbaren Ideenpool wahrnehmen“ (2003, S. 289). Die Impulse aus den verschiedenen Einflüssen sind als theoretische Bausteine zu verstehen, die ein praxistheoretisches Verständnis sozialer Wirklichkeit vorangetrieben haben. Um daraus nun „Grundelemente ‚einer‘ Theorie sozialer Praktiken“ (ebd., S. 284) zu identifizieren, nimmt Reckwitz eine Systematisierung der Überlegungen vor. Die folgenden Ausführungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf diese Synthese, um die praxistheoretischen Grundannahmen für diese Arbeit zu verdeutlichen.

Unterricht als Zusammenhang von Praktiken

In den bisherigen Ausführungen ist Unterricht als Setting beschrieben worden, das im sichtbaren und aufeinander bezogenen Handeln der Teilnehmer:innen als Unterrichtsgeschehen hervorgebracht wird. Wie herausgestellt wurde, folgen die Handlungen implizitem Wissen und lassen sich als eigenlogisch und geordnet verstehen. Mit einer praxistheoretischen Perspektivierung lässt sich das Handeln von Lehrer:innen und Schüler:innen als soziale Praktiken beschreiben. Dabei verweist Budde (2017) allerdings auf die Notwendigkeit, nicht jede Handlung vorschnell als Praktik aufzufassen. Vielmehr bringt eine Praktik gegenüber einer Handlung eine Bezugnahme auf eine soziale Ordnung zum Ausdruck, ein Verständnis darüber, wie mit etwas oder jemanden umzugehen ist (ebd., S. 73; Reckwitz 2002, S. 246).

Soziale Ordnung zeigt sich Reckwitz zufolge als ein Verweis auf ein “shared knowledge” which enables a socially shared way of ascribing meaning in the world” (2002, S. 246). Dieses geteilte Wissen liegt implizit vor und ist den Akteuren nicht reflexiv zugänglich, stattdessen greifen sie im Vollzug von Praktiken darauf zurück. Es manifestiert sich als praktisches Verstehen, als „ein Können im Sinne eines ‚know how““ (ebd. 2003, S. 292), über das nicht nur ein einzelner Akteur verfügt, vielmehr wird es sozial geteilt. Zwar sind Praktiken darin für andere lesbar und bilden „ein sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (ebd., S. 289), doch betont Reckwitz, dass nicht in der Bezugnahme aufeinander, sondern vielmehr in der kollektiven Hervorbringung von Praktiken ausgehend von diesem geteilten Wissen und Verstehen das Soziale liegt. Das Soziale wird also in den sozialen Praktiken selbst verortet, womit eine Praktik zur kleinsten Einheit des Sozialen wird.

Das praktische Wissen setzt sich für Reckwitz aus mehreren Elementen zusammen: Es hat zum einen die Form eines „interpretativen Verstehens“ (2003, S. 292), über das den Handlungen Bedeutung zugeschrieben wird. Es äußert sich darin ein Verständnis des Handelns. Zum anderen handelt es sich um ein „methodisches Wissen“ (ebd.), mit dem die gekonnte Hervorbringung von Praktiken ermöglicht wird. Darüber hinaus ist ein weiterer Bestandteil ein „motivational-emotionales Wissen“ (ebd.): implizit gelagerte Bedürfnisse, Absichten und Gefühle. In dem interpretativen Verständnis, dem Handlungswissen sowie den spezifischen Absichten umfasst eine Praktik auch mentale Aktivitäten. Die mentalen Bestandteile einer Praktik, insbesondere Emotionen oder Anliegen, werden allerdings nicht als individuelles Streben von Individuen begreifbar, sondern sind als Element des praktischen Verstehens der sozialen Praktik zugehörig (ebd. 2002, S. 252, 254).

Das Individuum vereint nun ein hohes Maß an praktischem Verstehen in sich, was laut Hillebrandt daraus resultiert, dass Praktiken nicht separiert voneinander sind. Vielmehr sind sie miteinander verknüpft, sie schließen an vergangene Praktiken an „und sind dadurch gegenwärtige Effekte bereits vergangener Praktiken. Zugleich sind sie Attraktoren zukünftiger Praktiken“ (2014, S. 58), indem sie neue Praktiken hervorbringen. In der wiederkehrenden Verknüpfung

und Abfolge von Praktiken bildet sich eine „Praxis als Vollzugswirklichkeit“ (ebd., S. 11) heraus. Bedingungen, Strukturen, Rahmungen o. ä., in denen sich Praktiken vollziehen, sind dabei nicht als vorgängig gegeben, sondern als Produkte vorheriger Praktiken zu verstehen (ebd.). Im Individuum bündeln sich die impliziten Wissensbestände, die den verschiedenen Praktiken zugrunde liegen. Gerade in dieser spezifischen Kreuzung impliziter Wissensbestände wird in der Theorie sozialer Praktiken Individualität verankert: “[T]he ‘individual’ consists in the unique crossing of different mental and bodily routines ‘in’ one mind/body and in the interpretative treatment of this constellation of ‘crossing’” (Reckwitz 2002, S. 257). Insbesondere dem Körper kommt dabei eine zentrale Rolle zu, denn in ihm sind diese Wissensstrukturen nicht nur vereint, vielmehr verleiht er diesen auch Ausdruck, indem er sie sichtbar zur Darstellung bringt.

Die Materialität sozialer Praktiken: Körper und Artefakte

Die Theorie sozialer Praktiken verortet die impliziten Wissensbestände im Körper der Akteure, es handelt sich um *inkorporiertes* Wissen. Indem das Wissen den Körpern der Individuen eingeschrieben ist, fungieren sie als Träger von Praktiken und stellen in ihrer körperlichen Präsenz die Voraussetzung für deren Hervorbringung dar (Hillebrandt 2014, S. 70). Im Vollzug der Praktik muss dieses Wissen über die Bewegungen des Körpers zur Aufführung gebracht werden. Dies allerdings nicht im Sinne eines intentional gesteuerten Bewegungsablaufs, welcher über den Körper aufgeführt wird. Vielmehr ist es der Körper, der die Ausführung dieser Tätigkeiten beherrscht, er hat, wie Reckwitz betont, gelernt „auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu ,sein“ (2003, S. 290).

Die materielle Ebene von Praktiken zeigt sich nicht nur über deren körpergebundene Aufführung, sondern auch in dem Einbezug von Artefakten als Bestandteil sozialer Praktiken. Für Hirschauer (2015) stellen sie, wie auch Körper, „*Partizipanden* sozialer Prozesse“ (ebd., S. 74, Hervorh. im Original) dar, indem sie in die Praktiken eingebunden werden. Ihr „*sinnhafter Gebrauch*“ (Reckwitz 2003, S. 291, Hervorh. im Original) spiegelt das praktische Verstehen der Akteure wider. Dabei sind Artefakten einerseits bestimmte Praktiken eingeschrieben, die einem wahllosen Gebrauch entgegenstehen, andererseits sind sie darin nicht als vollständig festgelegt zu verstehen, vielmehr erfolgt ihre Verwendung abhängig von den situativen Gegebenheiten (ebd., S. 290f.).

In ihren Praktiken verleihen die unterrichtlichen Akteure ihrem Handeln einen Sinn, der situativ, im Vollzug hervorgebracht wird, wie Reckwitz verdeutlicht. In der Aufführung sozialer Praktiken als „*skillful performance*“ (2003, S. 290) erzeugt der Akteur auch für seine Umgebung ein Verstehen seiner Tätigkeit, indem die Praktik in ihrer körperlich und dinglich gebundenen Aufführung für andere Teilnehmer:innen lesbar wird. Darüber hinaus ermöglicht diese materielle Dimension von sozialen Praktiken ihre „*Reproduktivität in der Zeit und im Raum*“ (ebd., S. 291). Praktisches Wissen, das erlernt und im Körper verankert ist, kann zu unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenen Kontexten zur Aufführung gebracht werden, es kann wiederholt werden, es ist ein *routinisiertes* Handeln (ebd.). Diese Routinisierung ist allerdings nicht als gleichförmige Wiederholung von Praktiken zu verstehen. Vielmehr ist diese Wiederholung konfrontiert mit der Herausforderung, Praktiken unter den je situativen Einbettungen wieder zu vollziehen, was allerdings auch Potenzial für ein Misslingen des Handelns beinhaltet. In dieser Wiederholung liegt „eine interpretative und methodische Unbestimmtheit, Ungewissheit und Agonalität“ (ebd.), die Verschiebungen, Umdeutungen, Anpassungen erfordert und dabei über eine reine Reproduktion hinausgeht.

Die Logik der Praxis als Potenzial für Veränderung

Initiiert wird die Offenheit, die Praktiken in Form von Veränderungen inhärent ist, aus der Logik der Praxis selbst, die sich nach Reckwitz durch vier Merkmale auszeichnet: So ist jedes Handeln der „Kontextualität“ (2003, S. 294), den situativen Gegebenheiten ausgesetzt und damit wechselnden Personen, Artefakten und Handlungen. Dies kann dazu führen, dass Praktiken nicht gleichförmig vollzogen werden können, sondern Modifizierungen verlangen oder gar eine andere Handlung erforderlich wird. Verbunden zeigt sich dies mit dem Erfordernis, Praktiken immer wieder aufzuführen, was Reckwitz als „Zeitlichkeit des Vollzugs einer Praktik“ (ebd., S. 295) beschreibt. Jede Praktik bedarf einer erneuten Hervorbringung und ist darin als Wechselspiel von Routine und Veränderung zu verstehen. So kann zwar auf Routinewissen zurückgegriffen werden, gleichzeitig führt dies aber nicht dazu, dass Praktiken deckungsgleich hervorgebracht werden. Vielmehr initiiert jede Wiederholung Verschiebungen beim Vollzug der Praktik und verändert darin auch die Bedeutungen, die dem Handeln im Rahmen der Praktiken verliehen wird. Darüber hinaus gewährt die Routine einerseits Stabilität und Sicherheit, andererseits sieht sich der Akteur bei jeder Neu-Aufführung konfrontiert mit der Ungewissheit über das Gelingen seines Handelns. Dem steht ein gleichzeitiger Handlungsdruck entgegen, wenn es trotz Ungewissheit notwendig wird, das Handeln fortzusetzen. In dieser Gleichzeitigkeit aus Handlungsunsicherheit und Handlungszwang bedarf es einer Justierung des Handelns, einer Anpassung aufgrund von Unsicherheit und Zwang, in der wiederum weiteres Potenzial zur Veränderung liegt (ebd.).

Ein weiteres Kriterium für die Offenheit der Praxis verortet Reckwitz darin, dass Praktiken nicht separiert voneinander auftreten. Genauer gesagt „bildet die soziale Welt *lose gekoppelte Komplexe* von Praktiken, die häufig nur bedingt und widerspruchsvoll aufeinander abgestimmt oder gegeneinander abgegrenzt sind“ (2003, S. 295, Hervorh. im Original). Solche Zusammenhänge von Praktiken können als „soziale Felder“ oder als „Lebensformen“ (ebd.) gefasst werden. Während Praktiken bei ersterem durch die Ausrichtung auf Zielsetzungen oder Zwecke zusammenhängen, wie es in Institutionen und Organisationen der Fall ist, sind Praktiken im zweiten Fall durch die Gestaltung des Alltags miteinander verknüpft (ebd.). Schule kann demnach, wie andere Organisationen und Institutionen, als soziales Feld aufgefasst werden, in dem sich Praktiken unter der Bestimmung von Lehren und Lernen verknüpfen. Lebensformen finden sich dagegen in der Alltagspraxis der Lehrer:innen und Schüler:innen, wenn diese durch Praktiken organisiert ist, in denen kulturelle oder milieubezogene Vorstellungen zum Ausdruck kommen. Verbindungen dazu können u. a. zu den Erkenntnissen von Helsper et al. (2018) gesehen werden, die an das Habituskonzept von Pierre Bourdieu anschließen. Die Studie verdeutlicht, dass Schule sich verschränkt mit Lebensformen zeigt, so z. B. in der Orientierung der Schule an bestimmten Milieuzugehörigkeiten bei der Entscheidung, welche Schüler:innen aufgenommen werden, oder umgekehrt einer milieuspezifischen Hinwendung von Familien zu ausgewählten Schulen. Gleichzeitig können mit den Befunden von Bourdieu und Passeron (1971), Bernstein (2000) oder Helsper (2018) die Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen im Unterricht als Ausdruck von Milieuzugehörigkeiten gelesen werden. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass sich Praktiken nicht gebunden an ein Feld oder eine Lebensform zeigen, vielmehr werden „die *gleichen* Praktiken in *verschiedenen* Feldern“ (Reckwitz 2003, S. 295, Hervorh. im Original) vollzogen. Gerade darin verortet Reckwitz ein weiteres Moment aus Wiederholung und Unberechenbarkeit, indem gleiche Praktiken in unterschiedlichen Zusammenhängen zu finden sind, dabei aber in je spezifischer Weise mit anderen Praktiken verknüpft werden und darin Verschiebungen unterliegen. Dies erfährt eine Steigerung, wenn die Felder verschiedenen oder gar widersprüchlichen Logiken folgen (ebd.).

In den Akteuren, die sich in den unterschiedlichen Feldern bewegen, verdichten sich nach Reckwitz damit implizite Wissensbestände, sodass „das Subjekt den Kreuzungspunkt unterschiedlicher Verhaltens/Wissenskomplexe sozialer Praktiken darstellt, ein mehr oder minder loses Bündel von praktischen Wissensformen“ (2003, S. 296). Dies stellt ihm zufolge ein weiteres Potenzial für die Unberechenbarkeit dar, denn die Wissensbestände können verschieden, nicht aufeinander abgestimmt oder sich widersprechend sein, sodass Praktiken unterschiedlich gelesen oder vollzogen werden. Die daraus resultierende Eigensinnigkeit ist nicht durch die Autonomie des Subjekts begründet, sondern „sie ergibt sich vielmehr aus der praktischen Notwendigkeit, mit verschiedenartigen Verhaltensroutinen und deren heterogenen Sinngehalten umzugehen“ (ebd.).

Praktiken können somit als routinisierte Handlungen verdeutlicht werden, basierend auf implizitem Wissen, das über den Körper sichtbar dargestellt wird. Obwohl Praktiken wiederholt werden, erfordern sie eine situative Aufführung und ermöglichen so auch Verschiebungen und Umdeutungen. Die Betonung des Situativen beim Vollzug von Praktiken erweist sich anschlussfähig an die Erkenntnisse Goffmans zu sozialen Interaktionen. Auf diese und weitere Verbindungslinien zwischen den Studien Goffmans und der Theorie sozialer Praktiken wird im folgenden Unterkapitel näher eingegangen und die Potenziale dieser Verknüpfung für die vorliegende Arbeit eruiert.

3.5 Zusammenführung: Ein praxistheoretischer Zugang zur Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen

Die Theorie sozialer Praktiken und die Konzepte Goffmans weisen eine Reihe Berührungspunkte auf, sodass Goffmans Studien zu sozialen Interaktionen von Reckwitz (2008) auch als eine Station bei der „Verschiebung von der Bewusstseinsanalyse zur Praxisanalyse“ (ebd., S. 441) verstanden werden. So steht in beiden Ansätzen nicht das Individuum im Zentrum des Interesses, sondern dessen Handlungen. Dieses Handeln vollzieht sich im Rückgriff auf kollektiv geteilte Wissensbestände, die als Routinewissen aufgerufen werden und dem Handeln einen (übersubjektiven) Sinn verleihen (ebd., S. 435). Über den Körper kommt dieses Wissen zur Darstellung und wird dabei auch für andere identifizierbar (ebd., S. 422f.).

Während sich mit Goffman der Blick vor allem auf die Situationen richtet, in der das Individuum unter Anwesenheit anderer handelt, wird in der Theorie sozialer Praktiken eine erweiterte Perspektive eingenommen. Da die Praktik selbst als Ort des Sozialen gefasst wird, stellen soziale Interaktionen, in denen Praktiken zur Aufführung kommen, *eine* Dimension des Sozialen dar. Es sind darüber hinaus der Gebrauch von Gegenständen oder auf sich selbst bezogene Tätigkeiten, die Relevanz erlangen, indem sich auch in diesen Praktiken sozial verfügbare Wissensstrukturen spiegeln (Reckwitz 2003, S. 292). Bezogen auf unterrichtliche Hausaufgaben-situationen kann nun davon ausgegangen werden, dass sich die Praktiken zum großen Teil auf Ebene von Interaktionen vollziehen. Dies soll in den Analysen aber auch um einen Blick auf die Verwendung von Artefakten¹⁰ sowie selbstbezogene Praktiken der Unterrichtsteilnehmer:innen ergänzt werden. Die Ausführungen haben aufgezeigt, dass mit den Arbeiten Goffmans eine umfassende Untersuchung sozialer Interaktionen vorliegt, die außerdem über eine Verknüpfung mit bisherigen

10 Wiesemann und Lange (2015) verstehen unter Artefakten im Kontext von Schule und Unterricht all jene Objekte, die entweder speziell für diesen entwickelt oder aus anderen Feldern für eine Nutzung „eingeschult“ (ebd., S. 262) werden. Angelehnt an dieses Verständnis werden in der vorliegenden Studie Artefakte als die verwendeten unterrichtlichen Materialien, wie Hefte, Klassenbücher o. ä. sowie Tafel oder Smartboards gefasst.

Befunden der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung auch eine Darstellung der sozialen Interaktion im Unterricht leisten können. Speziell für unterrichtliche Hausaufgabensituationen kann eine solche Beschreibung aufgrund der nur wenigen ethnographischen Erkenntnisse zu Hausaufgaben im Unterricht bislang nicht vorgenommen werden, obwohl gleichzeitig davon auszugehen ist, dass es sich um eine spezifische Phase von Unterricht handelt (Budde & Geßner 2017).

Mit der vorliegenden Untersuchung richtet sich das Forschungsinteresse auf unterrichtliche Hausaufgabensituationen. Die Ausführungen dieses Kapitels dienen als eine analytische Brille, um unterrichtliche Hausaufgabensituationen in ihrer Vielschichtigkeit und Besonderheit sehen zu können. Im Rahmen dieser Arbeit werden Hausaufgabensituationen als Geschehen verstanden, das „in und durch Praktiken“ (Budde 2017, S. 73) von den Akteuren hervorgebracht wird. Die in den Praktiken erzeugte (Interaktions-)Ordnung, die damit verbundenen Anforderungen und deren Bearbeitung werden als Ausdruck von kollektiv verfügbaren Wissensbeständen greifbar und zu den Gegenständen der Arbeit. Es gilt, dieses implizit vorliegende Wissen und die darüber vollzogenen Bedeutungszuschreibungen zu rekonstruieren.

Dabei ist auch die materielle Dimension von Interesse, wodurch der Körper als Ausdruck des praktischen Verstehens sowie der Einbezug von Objekten relevant wird. Dies ist verbunden mit der Frage, welche Bedeutung Artefakten, gerade auch in Abgrenzung zu didaktisch eingeschriebenen Praktiken zugeschrieben wird. Darüber hinaus soll der Blick auf die Momente gerichtet werden, in denen die Routinen irritiert werden, wenn Regelverletzungen markiert, „wenn Unterscheidungsgewohnheiten durchkreuzt und diese Durchkreuzungen reflektiert“ (Wille 2007, S. 32), oder Selbstdarstellungen der Akteure zurückgewiesen werden. Dies geht damit einher, auch auf Zwischenräume und -zustände zu fokussieren, sodass Regelbefolgung und -verletzung oder Wahrung und Verlust des Images nicht als zwei Seiten eines Prozesses vorausgesetzt werden, als vielmehr einer empirischen Rekonstruktion bedürfen, bei der auch möglicherweise davon abweichende und dazwischenliegende Formen identifiziert werden sollen. Irritationen, Aushandlungen und Widersprüche werden nicht nur als Ausdruck einer kontingenten sozialen Praxis verstanden, sondern als Momente, in denen sich Hausaufgabensituationen in ihrer Eigenlogik zu erkennen geben. Es werden Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen von Handlungen offengelegt, denen zugleich ein Potenzial für Verschiebungen und Umdeutungen innewohnt.

Sowohl die Theorie sozialer Praktiken als auch die Arbeiten Goffmans weisen „an interest in the ‘everyday’ and ‘life-world’“ (Reckwitz 2002, S. 244) auf. Denn gerade das alltägliche Tun zeichnet sich durch die Aufführung von Praktiken mit einem hohen Maß an Routine aus: Im Alltag widmen sich die Akteure wiederkehrenden Tätigkeiten, interagieren mit anderen Subjekten, beziehen Objekte in ihr Handeln mit ein und bringen darin ein inkorporiertes Wissen zum Ausdruck. Auch unterrichtliche Hausaufgabensituationen stellen ein solches alltägliches Setting dar, denn im Unterricht treffen Lehrpersonen und Schüler:innen regelmäßig aufeinander und handeln das gemeinsame Arbeiten aus. Wie können diese Praktiken nun einer Analyse zugänglich gemacht werden? Soziale Praktiken sind als routinisierte Körperbewegungen, als miteinander verwobene Handlungen beschrieben worden, die zur Aufführung gebracht werden. In dieser Darstellung für sich und andere sind soziale Praktiken beobachtbar. Damit bietet sich insbesondere eine ethnographische Forschungsrichtung an, die eine längerdauernde Feldteilnahme von Forscher:innen impliziert und ein Vorgehen ermöglicht, das die Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen sowie die darin hervorgebrachte (Interaktions-)Ordnung von Hausaufgabensituationen zugänglich zu machen vermag.

4 Zum Forschungsprogramm

Es geht der vorliegenden Untersuchung darum, die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen zu rekonstruieren, um der Bedeutung von Hausaufgaben für Schule und Unterricht auf den Grund zu gehen. Mit den Ausführungen von Kapitel 3 kann davon ausgegangen werden, dass diese Ordnung und die sich darin manifestierenden Bedeutungszuschreibungen in den Praktiken der Unterrichtsteilnehmer:innen hervorgebracht werden. Als routinisierte Körperbewegungen werden die Praktiken sichtbar aufgeführt, sodass sie sich mit einem ethnographischen Forschungsvorgehen beobachten und beschreiben lassen. Dies wird über die Darlegung der methodologischen Grundannahmen der „Ethnographie“ (4.1) verdeutlicht, wobei insbesondere auf die Bedeutung der Feldteilnahme sowie des Schreibens fokussiert wird, da die Forscherin im Verlauf ihrer Beobachtungen das Geschehen im Feld protokolliert und in eine detaillierte Beschreibung in Form von Beobachtungsprotokollen überführt.

Für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erweist sich wiederum die Grounded Theory als geeignetes methodisches Verfahren. Ihr Potenzial als Auswertungsmethode zeigt sich in ihrer Passfähigkeit sowohl mit dem praxistheoretischen Verständnis des Gegenstandes als auch mit der Annäherung an diesen über ein ethnographisches Vorgehen. Es folgt somit die Darstellung der Methodologie der „Grounded Theory“ (4.2) sowie des Kodierverfahrens, nach dem die Beobachtungsprotokolle der vorliegenden Studie analysiert wurden, wobei auch die Verbindungslinien zur Theorie sozialer Praktiken und der Ethnographie näher ausgeführt werden. Sowohl die Ethnographie als auch die Grounded Theory veranschlagen einen zirkulären Verlauf des Forschungsprozesses, um dem Gegenstand in seiner Komplexität gerecht werden und eine Verzahnung von Empirie und Theorie leisten zu können. Für die Forscherin bedeutet dies, „[f]orschungspraktische Entscheidungen“ (4.3) zu treffen und die damit einhergehenden Herausforderungen zu bewältigen, was in einem abschließenden dritten Schritt beleuchtet wird.

4.1 Die Ethnographie

Schon in Beschreibungen der Ethnographie als eine „opportunistische und feldspezifische Erkenntnisstrategie“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 20), ein „integrierte[r] Forschungsansatz“ (Breidenstein et al. 2013, S. 34) oder einer „flexiblen Forschungsstrategie“ (Lüders 1995, S. 314) manifestiert sich, dass die Ethnographie mehr als eine Methode ist, die handlungsleitend durch die Datenerhebung führt. Vielmehr stellt sie ein umfassendes Vorgehen dar, das sich u. a. durch einen „Vorrang des Forschungsgegenstandes vor der Methodisierung des empirischen Zugriffs“ (Breidenstein & Kelle 1998, S. 138, Hervorh. im Original) auszeichnet. Im Mittelpunkt stehen also das Feld bzw. der Forschungsgegenstand selbst, anhand derer Entscheidungen im Forschungsprozess getroffen werden. Nachfolgend sollen nun die für diese Studie zentralen Prinzipien und die dahinterliegenden methodologischen Grundannahmen der Ethnographie näher erläutert werden.

Teilnahme als Wechselspiel von Fremdheit und Vertrautheit

Die Wurzeln der Ethnographie liegen zum einen in der Ethnologie, in der sich – entsprechend der wörtlichen Bedeutung von Ethnographie als Beschreibung eines Volkes (Fabian 1990, S. 758) – das Interesse auf die Entdeckung und Beschreibung ‚fremder‘ Länder und Kulturen

richtet.¹¹ Als zentral wird dabei veranschlagt, dass die Forschenden das Land bereisen und für einige Zeit unter den Einheimischen leben, um das Fremde aus sich heraus zu verstehen, statt es mit den eigenen kulturellen Erklärungsmustern zu deuten. Während die Ethnologie also fremde Kulturen untersucht, wird in der Soziologie, in der die zweite Wurzel der ethnographischen Forschungstradition liegt, die eigene Kultur zum Forschungsgegenstand. Mit dem Ziel, eine Introspektive auch in unbekannte Terrains, Milieus oder Gruppen der Gesellschaft zu erlangen, werden jene gesellschaftlichen Bereiche im Zuge einer längerdauernden Teilnahme erforscht (Breidenstein 2012, S. 29). Frühe Beispiele hierfür sind die Untersuchungen von Forschenden der Chicagoer School, die städtische Subkulturen (Park 1915) oder das jugendliche Bandenwesen in Chicago (Thrasher 1963) in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses stellen.

Die Ethnographie hat sich darüber hinaus auch in der Schul- und Unterrichtsforschung etabliert und fokussiert auf die Herstellungsprozesse der unterrichtlichen Praxis und die damit verbundenen sozialen Praktiken der Akteure (Heinzel 2010, S. 39; Breidenstein 2012, S. 28). Auf den ersten Blick mag dies irritieren: Durch die eigenen schulbiographischen Erfahrungen scheint das Feld der Schule und des Unterrichts sehr bekannt und sich gerade nicht für eine Entdeckung von ‚Neuem‘ oder gar ‚exotischen‘ Phänomen zu eignen, wie es in den disziplinären Ursprüngen der Ethnographie der Fall ist. Einer solchen Vertrautheit, die den Blick für neue Erkenntnisse versperren kann, wird das Leitprinzip der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer & Amann 1997) entgegengesetzt. Ausgehend von diesem Prinzip soll Bekanntes – obwohl es vertraut ist – betrachtet werden „*als sei es fremd*“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 12, Hervorh. im Original). Es wird also ein distanzierter Blick auf den Unterricht eingenommen und dieser als gleichsam unbekanntes Phänomen betrachtet, mit dem Ziel, neue Erkenntnisse über die schulische Praxis zu gewinnen.

Eine solche Forschungsperspektive bietet sich gerade für die Hausaufgabenpraxis an. Hausaufgaben scheinen allseits bekannt und sind seit den 1960er Jahren in unterschiedlicher Intensität ein Thema des wissenschaftlichen Diskurses. Hier scheint zunächst ein Widerspruch zu liegen, wenn Hausaufgaben jeder:m ein Begriff sind, was gibt es dann darüber Neues zu entdecken? Dazu lohnt es, einen kurzen Rückbezug zu den Überlegungen im Forschungsstand vorzunehmen (s. Kap. 2). Anhand der Befunde, dass ein lernförderlicher Effekt bei Hausaufgaben nur unter spezifischen Bedingungen eintritt (Hattie 2009, S. 234-236), Hausaufgaben nicht eigenständig erledigt werden (Bräu, Harring & Weyl 2016; Kohler et al. 2014) oder mit Konflikten im häuslichen Bereich verbunden sind (Nieswandt 2014, S. 183), konnten Hausaufgaben als ein komplexer Gegenstand verdeutlicht werden, der nicht intendierte ‚Nebenwirkungen‘ entfaltet. Das Festhalten an Hausaufgaben und deren Vergabe in großer Menge im schulischen Alltag (Roßbach 1995, S. 105; Standop 2013, S. 149f.) verweist auf eine Funktion von Hausaufgaben für Schule und Unterricht, die eine Beibehaltung von Hausaufgaben trotz ihrer nicht intendierten und ausbleibenden lernförderlichen Effekte bewirkt. Um diesen *impliziten* Bedeutungsstrukturen der Hausaufgabenpraxis auf den Grund zu gehen und dabei auch Nebenwirkungen oder verdeckte Praktiken, wie das Abschreiben oder Verbergen fehlender Hausaufgaben durch Schüler:innen, rekonstruieren zu können, bietet die Ethnographie einen fruchtbaren Zugang. Der ethnographische Blick auf die unterrichtliche Hausaufgabenpraxis lädt zur Irritation und Befremdung ein, womit das normative und programmatische Vorwissen um Hausaufgaben bewusst in den Hintergrund gerückt wird. Es geht dann darum, sich von den Funktionen, An-

11 Dass Fremdheit aus Perspektive der europäischen Forscher:innen konstruiert wird und das Anliegen, die Anderen repräsentieren zu wollen, machtvolle Ungleichheitsverhältnisse (re-)produzieren kann, ist mittlerweile Bestandteil der methodischen Diskussion und Reflexion in der Ethnologie (vgl. dazu Berg & Fuchs 1995).

forderungen und Bedeutungen, die Hausaufgaben von außen, d.h. in bildungspolitischen, gesellschaftlichen, didaktischen o.ä. Diskursen auferlegt werden, zu distanzieren und die unterrichtliche Hausaufgabenpraxis als „ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 19) zu begreifen. Unterrichtsliche Hausaufgaben-situationen werden damit als eine Praxis mit eigener Ordnung fassbar, die durch die Bezugnahmen der Feldteilnehmer:innen hergestellt wird. Um diese Ordnung zugänglich zu machen, wurde als methodischer Schwerpunkt der Untersuchung die teilnehmende Beobachtung gewählt.

Die teilnehmende Beobachtung impliziert ein Dabeisein der Forscherin, sie begibt sich in das Feld und folgt dessen Teilnehmer:innen und Dynamiken. Die erzeugte Parallelität zwischen dem Geschehen und dem Mitvollzug durch die Forscherin wird aufgrund des zugrundeliegenden Verständnisses des Sozialen erforderlich: Das Soziale wird situativ von den Teilnehmenden *her-* und dabei zugleich füreinander *dargestellt*. Auch wenn das handlungsleitende Wissen großteils implizit bleibt und damit nicht reflexiv verfügbar ist, sind diese Herstellungs- und Darstellungsprozesse einerseits beobachtbar, andererseits am eigenen Körper erfahrbar, denn die Forscherin wirkt an dieser Herstellung der sozialen Praxis als Teilnehmerin mit. Es ist also nicht nur die „Gleichörtlichkeit“ (Breidenstein et al. 2013, S. 42, Hervorh. L. F.), sondern auch die „Gleichzeitigkeit“ (ebd., Hervorh. L. F.) entscheidend, um die soziale Praxis des Unterrichts in ihrem Vollzug beschreiben und verstehen zu können. Für die Forscherin ist es dabei mitunter auch erforderlich, dass sie sich „den jeweils gelebten kulturellen Ordnungen und situativen Praktiken aussetzt, anpasst und in gewisser Weise auch unterwirft“ (ebd., S. 40), um so zum Seismographen der Ordnungsprozesse des Feldes zu werden (Amann & Hirschauer 1997, S. 25).

Die Ethnographin setzt sich dem Geschehen im Feld aus und passt sich diesem an, wodurch die Relevanzsetzungen und damit einhergehenden selektiven Mechanismen der Teilnehmer:innen zugänglich werden. Die Selektivität wird dabei als grundlegendes Merkmal von sozialen Situationen verstanden und von den Teilnehmenden eingefordert, da über sie die soziale Praxis geordnet und mit Sinn versehen wird. Eine Anforderung an die Forscherin besteht darin, sich von diesen Selektionsmechanismen leiten zu lassen, um Bedeutungszuschreibungen und Relevanzsetzungen im Feld entschlüsseln zu können (Amann & Hirschauer 1997, S. 22). Selektivität, in Form der Fokussierung auf die relevanten Phänomene, Regeln und Abläufe im Feld, werden aus dieser Perspektive nicht zu Störungen oder zu mangelnder Methodizität, sondern sie sind gerade die erkenntnisgenerierenden Momente, der „modus vivendi“ (ebd., S. 17) der Forschung, indem sich darüber zeigt, was das Feld eigentlich ist und welche soziale Ordnung diesem zugrunde liegt.

Dieses Verständnis wird auch gegenüber entstehenden Unsicherheiten, Irritationen oder anderen Reaktionen der Feldteilnehmer:innen aufgrund der Anwesenheit der Forscherin eingenommen. Die reaktiven Bewegungen des Feldes stellen keine Handlungen dar, die durch die Anwesenheit der Ethnographin gleichsam künstlich erzeugt werden, vielmehr verweisen sie auf feldimmanente Strukturen und vorhandene Wissensbestände, die unter der Beobachtung der feldfremden Forscherin von den Feldteilnehmer:innen aktiviert, expliziert, hinterfragt oder gerechtfertigt werden (Breidenstein et al. 2013, S. 37-39; Emerson, Fretz & Shaw 1995, S. 3; Kalthoff 2003, S. 76). Um ein tiefgehendes Wissen und Verständnis über das Feld zu erlangen, ist überdies eine längerdauernde Teilnahme erforderlich. Denn erst die Etablierung einer im Feld anerkannten Beobachter:innenposition und ein Vertrauen der Feldteilnehmer:innen schafft die Grundlage dafür, dass die Forscherin in Vorgänge involviert wird, Informationen und Kontext-

wissen erfragen kann und Zugang zu relevanten Informationen erhält (Amann & Hirschauer 1997, S. 26).

Ethnographisches Schreiben als Annäherung und Distanzierung

Das Ziel der zeitlich und räumlich synchronen Teilnahme der Ethnographin im Feld ist es, „dem Feld während eines langwährenden Nahkontaktes maximale Chancen zu geben, sich dem Forscher und Autor ‚einzuschreiben‘“ (Hirschauer 2001, S. 448). Dieses Einschreiben des Feldes in die Forscherperson äußert sich in einem zunehmenden Wissen über das Feld, über die Teilnehmer:innen und ihr Handeln. Im Gegensatz zu den Feldteilnehmer:innen, für die ihre Handlungspraxis aufgrund deren Selbstverständlichkeit sprachlich nicht verfügbar ist, ermöglicht es der befremdete Blick der Forscherin die dem Handeln zugrundeliegenden Wissensbestände zu versprachlichen (Amann & Hirschauer 1997, S. 24). In der vorliegenden Studie wurde das Wissen in Form von Feldnotizen, mit denen die Beobachtungen handschriftlich festgehalten wurden, aufs Papier gebracht. Da Schreibfähigkeiten im Unterricht eine legitime Praxis darstellen, die von Lehrer:innen und Schüler:innen ständig durchgeführt wird, konnten die Feldnotizen von der Ethnographin direkt in der Beobachtungssituation angefertigt werden, ohne dass dies gegenüber den Feldteilnehmer:innen Aufsehen erregte oder gar illegitim erschien. Mit dem Anfertigen dieser Notizen unterbrach die Forscherin ihre Bewegung in das Feld hinein, indem sie sich im Rückgriff auf die wissenschaftliche Tätigkeit einer völligen Teilnahme entzog und ihre Beobachtungen, Eindrücke und Wahrnehmungen für die weitere Analyse zugänglich machte.

Das Schreiben ist dabei nicht im Sinne einer Dokumentation zu verstehen, die auf die Erzeugung einer „möglichst neutralen ‚Abschrift‘ sozialer Prozesse“ (Hirschauer 2001, S. 436) abzielt, vielmehr werden in diesem Vorgang die sozialen Phänomene überhaupt erst sprachlich zugänglich gemacht. Denn ein großer Bestandteil sozialer Praxis sind gerade auch ihre nicht-verbalisierten Elemente, wozu z. B. implizites Wissen, aber auch Selbstverständlichkeiten zählen (ebd., S. 443–445) oder Elemente, die aufgrund ihrer Komplexität oder ihrem Stummsein schwerlich sprachlich zu fassen sind (ebd., S. 440 und 445f.). In dieser „Versprachlichung des Sozialen“ (ebd., S. 436) konstituiert sich die besondere Leistung der Ethnographie: Sie fasst die beobachteten Phänomene in Worte und erzeugt darin eine verbalisierte Komposition der sozialen Praxis (ebd., S. 432–437; Amann & Hirschauer 1997, S. 30). Das Versprachlichen ist damit eine selektive und interpretative Tätigkeit, die u. a. von den Bedeutungszuschreibungen, sprachlichen Fähigkeiten und Auswahlmechanismen der Forscherin abhängig sind. Es handelt sich um eine eigene Konstruktion der im Feld gemachten Erlebnisse, die von dem Standort, den Erfahrungen und Vorstellungen der Forscherperson, gleichzeitig aber auch immer schon von den antizipierten Erwartungen der Leser:innen geprägt ist (Kalthoff 2003, S. 71; Amann & Hirschauer 1997, S. 30f.; Hirschauer 2001, S. 439f.).

Der Prozess der Versprachlichung kann u. a. gerade auch Feldteilnehmer:innen, die aufgrund der feldimmanenten Hierarchien stimmlos oder unhörbar sind, zu einer Stimme verhelfen. Ermöglicht wird dieses *Voicing* durch das längerfristige Dabeisein der Forscherin im Feld, sodass sie die stimmlosen Teilnehmer:innen identifizieren oder sich verschlossenen und verschwiegenen Personen auf Basis der geteilten Felderfahrungen leichter annähern kann. Zum einen werden in diesen Prozessen Erkenntnisse über die Struktur und Organisation des Feldes hinsichtlich der Fragen generiert, welche Akteure darin wie zum Sprechen befähigt sind und welchen Akteuren demgegenüber eine Stimme verwehrt wird. Ausgehend von diesem Wissen kann neben anderen Feldteilnehmer:innen, die aufgrund einer dominanten Sprecher:innenposition repräsentiert werden, gerade auch den stimmlosen Teilnehmer:innen eine (Mit-)Kontrolle über

das produzierte Wissen und die Partizipation daran gegeben werden, indem ihre Perspektiven und Positionen einbezogen werden (Hirschauer 2001, S. 438).

Die im Unterricht angefertigten Feldnotizen wurden zu Beobachtungsprotokollen ausformuliert. Um dem Vergessen der Feldderfahrung vorzubeugen, wird ein zeitnahes Ausformulieren angeraten (Emerson, Fretz & Shaw 1995, S. 40), sodass die Protokolle meist im direkten Anschluss an den beobachteten Unterricht verfasst wurden. Während die Feldnotizen eine doppelte Zugehörigkeit aufweisen – „als lokale Praxis vor Ort gehören sie dem Feld, als Schreibpraxis dem akademischen Kontext an“ (Hirschauer 2001, S. 443) – bilden die Beobachtungsprotokolle auch in räumlicher Hinsicht eine Distanzierung vom Feld, wenn sie in anderer Umgebung, beispielsweise am Schreibtisch der Forscherin, angefertigt werden. Der Prozess, in dem sich die Forscherin in das Feld hineinbegibt, ein *going native* betreibt, wird nun durch ein *coming home* unterbrochen (Amann & Hirschauer 1997, S. 28).

Eine Distanzierung vom Feld manifestiert sich auch in der Anfertigung der Beobachtungsprotokolle, bei denen die Beobachtungen eine analytische Bearbeitung erfahren und sich darin bereits eine Annäherung an eine „dichte Beschreibung“ (Geertz 1983, S. 15) vollzieht, eine differenzierte Darstellung sozialer Phänomene und deren Interpretation. Dabei kommt es vor, dass die unterrichtlichen Beobachtungen zeitlich ausgedehnt werden, indem die Forscherin kurze Szenen von einigen Minuten über detaillierte und möglichst nachvollziehbare Beschreibungen auf mehreren Seiten ausarbeitete. Darin steigerte sie die analytische Annäherung an den Gegenstand, wenn sie die Praktiken in Hausaufgabensituationen in deren umfassender Beschreibung spezifizierte. Hierin lässt sich eine Gegenbewegung konstatieren: Zwar distanziert sich die Ethnographin über das Schreiben, doch stellt das Schreiben zugleich auch eine weitere Bewegung in das Feld hinein dar, da sich gerade darüber den beobachteten Phänomenen genähert wird (Breidenstein 2012, S. 33).

4.2 Die Grounded Theory

Das im Feldaufenthalt gewonnene Datenmaterial wurde mit der Grounded Theory ausgewertet. Anders als es die Formulierung ‚mit *der* Grounded Theory‘ suggeriert, ist die Grounded Theory nicht als feststehender Analysevorgang zu verstehen, sondern stellt vielmehr „eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen“ (Strübing 2014, S. 2) dar, die ausgerichtet an den Erfordernissen des jeweiligen Forschungskontextes Anwendung finden (Charmaz 2008, S. 403; Charmaz 2011, S. 182). Darüber hinaus erfuhr die Grounded Theory, seit sie von Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) in ihrem Werk *The Discovery of Grounded Theory* begründet wurde, durch diese selbst sowie verschiedene andere Forscher:innen Modifikationen, Weiterentwicklungen und auch Revidierungen, die zur Herausbildung unterschiedlicher Linien der Grounded Theory beigetragen haben (Bryant & Charmaz 2007, S. 10f.; Denzin 2007, S. 454; Equit & Hohage 2016). Für diese Arbeit besitzt insbesondere die konstruktivistische Weiterentwicklung der Grounded Theory nach Charmaz (2014) Relevanz, auf die im weiteren Verlauf näher eingegangen wird.

Zirkularität und Reflexivität: Die Arbeit mit der Grounded Theory

Das Ziel der Grounded Theory ist es, eine „datenbasierte Theorie“ (Lamnek 1995, S. 111) zu entwickeln. In der Bezeichnung *Grounded Theory* klingt dieses Anliegen bereits an, der Name weist darüber hinaus einen weiteren Bezugspunkt auf: “The term refers to both the research product and the analytic method of producing it” (Charmaz 2008, S. 397). Sowohl für das Ergebnis als auch für das Vorgehen wird also eine beständige Rückkopplung und Einbettung an und in die Daten veranschlagt (Bryant & Charmaz 2007, S. 1). Dieser starke Bezug zu den

Daten geht einher mit einem zirkulären Forschungsprozess, sodass eine „zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit“ der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“ (Strübing 2014, S. 11, Hervorh. im Original) entstehen. Folglich schloss sich in der vorliegenden Studie an die ersten Erhebungen und das daraus entstandene Datenmaterial sehr zügig die Analyse an, deren Erkenntnisse wiederum das weitere Vorgehen im Feld strukturierten.

Ein solcher zirkulärer Forschungsprozess fordert beständig Entscheidungen anhand der Daten ein, welche Schritte, Fokussierungen, aber auch Öffnungen für die weitere Theoretisierung erforderlich sind und ist mit einem hohen Maß an Flexibilität, Offenheit und Kreativität verbunden. Die Entscheidungsprozesse der Forschenden werden in der Grounded Theory mitunter selbst zum Gegenstand der Analyse gemacht. In ihrer konstruktivistischen Auslegung der Grounded Theory betont Kathy Charmaz, dass die Forschungssituation durch die Beteiligten erzeugt wird und sich abhängig davon konstituiert, „wer und was in ihr ist oder sie von außen beeinflusst“ (Charmaz 2011, S. 184). Die Feldteilnehmer:innen und die Forscherin konstruieren also das jeweilige Setting, das durch deren je spezifische Wahrnehmungen, Standpunkte und Interpretationen geprägt ist.

Im Gegensatz zu Varianten der Grounded Theory, in denen das Wissen über das Feld als ein objektives behandelt wird (Glaser 2002, Abs. 3; Strauss & Corbin 1990, S. 23), wird in der konstruktivistischen Auslegung sowohl die Forschungssituation als auch das darüber erzeugte Wissen durch die Forscherin als sozial konstruiert verstanden. Mit der Anerkennung, dass es multiple Wirklichkeiten und multiple Sichtweisen auf diese Wirklichkeiten gibt, sowie der Einnahme einer „reflexive[n] Haltung gegenüber unseren Handlungen, gegenüber Situationen und Teilnehmenden im Forschungs-Setting und auch gegenüber unseren eigenen analytischen Konstruktionen“ (Charmaz 2011, S. 184) wird der sozialen Herstellung von Situationen und Wissen Rechnung getragen. Während in anderen Auslegungen der Grounded Theory eher das strategische Wissen der Feldteilnehmer:innen in den Blick genommen wird (Strauss & Corbin 1990, S. 104; Strauss 1998, S. 57), rücken über die konstruktivistische Perspektivierung verstärkt die impliziten Wissensbestände der Feldteilnehmer:innen sowie auch der Forscherin in den Fokus, die ihren Handlungen, Standorten und Sichtweisen zugrunde liegen, und werden einer Analyse zugänglich gemacht (Charmaz 2011, S. 194f.; ebd. 2014, S. 44).

Die konstruktivistische Auslegung der Grounded Theory weist eine hohe Passung zum praxistheoretischen Ansatz dieser Untersuchung auf. Der Theorie sozialer Praktiken und der konstruktivistischen Grounded Theory geht es um die Herausarbeitung der impliziten und praktischen Wissensbestände der Feldteilnehmer:innen. Darüber hinaus wird das implizite Wissen der Forscherin in die Analyse einbezogen, womit sich eine weitere Perspektive auf das Feld und seine Dynamiken eröffnet. Es wird sich zeigen, dass diese Ausrichtung zu einem Verständnis der feldspezifischen Strukturen und den damit zusammenhängenden Möglichkeiten und Grenzen der Forschungstätigkeit beitragen kann und überdies die Erkenntnisse um den Gegenstand zu verdichten vermag.

Die konstruktivistische Auslegung der Grounded Theory weist damit nicht nur eine Passfähigkeit zur Theorie sozialer Praktiken auf, wenn beide Ansätze die Rekonstruktion impliziter Wissensstrukturen als Zielsetzung formulieren, sondern auch zur Ethnographie. In beiden Vorgehensweisen wird die Reflexivität gegenüber dem Forschungsprozess als zentrales Moment des Erkenntnisgewinns betont und die Entscheidungen der Forscherin, ihre Selektivität sowie die reaktiven Bewegungen des Feldes in Bezug auf die Beobachtungssituation zum Gegenstand der Analyse gemacht (Fernandez 2016, S. 313).¹² Aufgrund dieser Verknüpfungen zur Theorie sozialer Praktiken

12 Für eine Übersicht zu weiteren Verbindungslinien zwischen Grounded Theory und der Ethnographie vgl. Charmaz und Mitchell (2007) und Unterkofler (2016).

und der Ethnographie erfolgte die Auswertung des im Rahmen dieser Studie erhobenen Datenmaterials nach der konstruktivistischen Grounded Theory. Dabei wird insbesondere die reflexive Haltung gegenüber der Forschungstätigkeit und dem generierten Wissen als Möglichkeit gesehen, sich auch auf Ebene forschungspraktischer Entscheidungen und Herausforderungen der Komplexität und Vielschichtigkeit des Gegenstandes annähern zu können (s. Kap. 4.3).

Der Kodiervorgang als Abfolge von Offenheit und Fokussierung

Im Zuge der Auswertung des erhobenen Datenmaterials wurden die Vorgehensweisen der Grounded Theory als Leitlinien behandelt, die auf die spezifischen Anforderungen des Analyseprozesses angepasst wurden. Die Analyse orientierte sich an dem Kodierprozess nach Kathy Charmaz (2014) sowie der damit verbundenen „constant comparative method“ (Glaser & Strauss 1967, S. 102), des ständigen Vergleichs der Daten, durch den diese in konsequente Beziehung zueinander gebracht wurden, um so gehaltvolle gegenstandsbezogene Theoretisierungen entwickeln zu können.

Vergleichbar zu den Anforderungen der Ethnographie, offen an das Feld heranzutreten, wird die Forscherin auch für die Annäherung an die Daten in der Grounded Theory über das „Initial Coding“ (Charmaz 2014, S. 116) dazu angehalten, sich unvoreingenommen auf die Daten einzulassen, um die Phänomene selbst in den Blick zu rücken (Unterkofler 2016, S. 296). Im Prozess des Initial Coding wurden die Beschreibungen in den Beobachtungsprotokollen Zeile für Zeile in möglichst griffige Bezeichnungen, sogenannte Codes, überführt. Mit diesen Prämissen entspricht das Vorgehen dem von Strauss (1998) bezeichneten Schritt des „offenen Kodierens“ (ebd., S. 99), das in der konstruktivistischen Ausrichtung der Grounded Theory von Charmaz unter anderer Bezeichnung geführt wird.

Entscheidend beim Kodieren ist nach Strauss (1998) der analytische Gehalt der Codes, sodass die vergebenen Codes nicht rein paraphrasierend sind, sondern die im Protokoll beschriebenen Phänomene analytisch herausarbeiten (ebd., S. 64f.). Einen solchen Wert für die Analyse können durchaus auch Begriffe und Beschreibungen direkt aus dem Beobachtungsprotokoll oder die Wiedergabe von sprechenden Feldteilnehmer:innen besitzen. Wenn sich diese Bezeichnungen als sehr prägnant und aussagekräftig und darin geeignet für die weiteren Analyseschritte erwiesen, wurden diese direkt aus den Daten als sogenannte „*in vivo* codes“ (Charmaz 2014, S. 134, Hervorh. im Original) übernommen. In der vorliegenden Untersuchung stellt z. B. „Fahrkarte“ einen *in vivo* Code dar, es handelt sich um einen Begriff, den eine Lehrperson in der Frage nach fehlenden Hausaufgaben als Metapher für diese verwendet. Gerade die metaphorische Integration des Begriffs aus dem Kontext von öffentlichen Verkehrsmitteln in die Hausaufgabenpraxis und die damit entwendete Bedeutung können durch die Überführung in einen *in vivo* Code in die Analyse übertragen werden. Die vergebenen Codes bildeten erste thematische Konzepte und damit, im Gegensatz zum gesamten Textkorpus, ein handliches Arbeitsinstrument für das weitere Analysevorgehen.

Im nachfolgenden Schritt, den Charmaz als „Focused Coding“ (Charmaz 2014, S. 140) bezeichnet, werden dann besonders prägnante oder häufig vergebene Codes auf ihren theoretischen Gehalt überprüft, indem sie größeren Abschnitten des Datenmaterials gegenübergestellt werden. Das Ziel dieses Schrittes ist es, die Passfähigkeit von diesen Codes zu den Phänomenen der Daten zu untersuchen und so den Abstraktionsgrad der Analyse schrittweise zu erhöhen (ebd.; Hohage 2016, S. 118f.). Über den vorgenommenen Vergleich zwischen Codes und Daten sowie den Codes untereinander konnten einerseits erste Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Abschnitten des Datenmaterials hergestellt, andererseits die Eignung von Konzepten als Kategorien eruiert, die Kategorien ausdifferenziert und in ihren Eigenschaften konkretisiert werden.

Bei diesem Vorgehen kann sich eine Kategorie schließlich als zentral herauskristallisieren. Diese zeichnet sich durch ein erhöhtes Abstraktionsniveau gegenüber den anderen Kategorien aus und weist Bezüge zu diesen auf (Charmaz 2014, S. 140f.; Strauss & Corbin 1990, S. 120). Eine solche zentrale Kategorie wird als “major category” (Charmaz 2014, S. 141) oder auch “core category” (Strauss & Corbin 1990, S. 121) bezeichnet. In der vorliegenden Untersuchung stellen die Kategorien gleichwertige Erkenntnisse dar, die Einsicht in jeweils unterschiedliche Phasen rund um Hausaufgaben im Unterricht sowie damit verbundene Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen geben. Es besteht somit keine Notwendigkeit zu einer Hierarchisierung der Kategorien, indem eine Kernkategorie benannt wird.

Der Prozess des Theoretisierens wird im “theoretical coding” (Charmaz 2014, S. 150) fortgeführt. Unter Einbezug von Theorien als Analysebrillen werden die Kategorien und ihre Beziehung zueinander weiter geschärft. Dies wurde in der vorliegenden Untersuchung anhand des sensibilisierenden Konzeptes aus Kapitel 3 realisiert. Die analytische Verdichtung ist darauf ausgerichtet, den Ergebnissen eine theoretische Richtung zu geben und in ein stimmiges Gesamtkonzept zu überführen. Entscheidend in diesem Schritt ist ein behutsamer Umgang mit den theoretischen Perspektiven, diese sollen nicht dem Material aufoktroiert, sondern ausgerichtet an den Phänomenen für deren Theoretisierung nutzbar gemacht werden (ebd.; Bräu & Fuhrmann 2019, S. 43f.; Hohage 2016, S. 119).

Das Datenmaterial sowie Ergebnisse dieses Forschungsprojektes wurden in insgesamt acht Kolloquien und Interpretationswerkstätten vor- und zur Diskussion gestellt. Während es sich bei zwei Kolloquien um eine einmalige Einladung handelte, fand in sechs anderen Formaten eine regelmäßige bzw. mehrmalige Vorstellung statt, sodass an die Erkenntnisse vorheriger Sitzungen angeschlossen und die Entwicklung des Projektes diskutiert werden konnte. Die Explizierung von Deutungen und deren Prüfung auf Nachvollziehbarkeit im Rahmen der gemeinsamen Interpretation und Diskussion der Beobachtungsprotokolle, die neben der Rückkopplung der Interpretationen an die Feldteilnehmer:innen als Strategie der kommunikativen Validierung einen hohen Stellenwert in der Grounded Theory erfahren (Strübing 2014, S. 88; Strauss 1998, S. 339), trugen zur beständigen Weiterentwicklung der Ergebnisse bei.

Sowohl die Auswertung alleine als auch in Interpretationsgruppen wurde durch die Anfertigung von Memos begleitet. Anders als Codes stellen Memos ein ausführliches Textformat dar und können u. a. den Abstraktionsgrad der Analyse erhöhen, zur kontinuierlichen Ergebniserzeugung und -sicherung beitragen, der Entlastung von Denkprozessen durch das Notieren von Gedankenbausteinen dienen und Schreibprozesse anregen (Charmaz 2014, S. 162; Strübing 2014, S. 33f.). Indem in den Memos theoretische Bezugspunkte von Konzepten und Kategorien sowie Verweise und Zusammenhänge zwischen Kategorien in ausformulierter Form notiert wurden, unterstützten sie in der vorliegenden Arbeit vor allem die fortschreitende Theoretisierung über eine schreibend-analytische Annäherung an die Daten.

Die Theoretisierungen, die im Verlauf des Kodierprozesses entwickelt wurden, dienten den anschließenden Erhebungs- und Analyseschritten als Auswahlkriterien: So erfolgte die Auswahl von Beobachtungssettings in nachfolgenden Feldaufenthalten anhand bisheriger Interpretationen, um diese weiter zu verdichten und neue Eigenschaften einer Kategorie zu bestimmen. Darüber hinaus boten die gewonnenen theoretischen Konzepte auch eine datenbasierte Orientierung für die weiteren Beobachtungen im Feld und trugen so zu einer sukzessiven Fokussierung im Forschungsprozess bei (vgl. dazu auch Charmaz & Mitchell 2007, S. 162; Fernandez 2016, S. 310f.). Diese Art eines fortschreitenden Forschungsprozesses, der sich in enger Rückbindung an die Daten und deren Analyse vollzieht, wird als “[t]heoretical sampling” (Glaser & Strauss

1967, S. 45; Charmaz 2014, S. 192) bezeichnet. Damit wird das Ziel verfolgt, eine „*konzeptuell dichte Theorie*“ (Strauss 1998, S. 44, Hervorh. im Original) zu erarbeiten, welche eine umfassende Beschreibung von Kategorien in ihren Eigenschaften und im Verhältnis zu anderen Kategorien vorsieht (ebd.; Strübing 2014, S. 29; Equit & Hohage 2016, S. 12f.). Der Punkt, an dem in der Analyse keine neuen Erkenntnisse zu einer Kategorie erarbeitet werden können, wird in der Grounded Theory als “theoretical saturation” (Glaser & Strauss 1967, S. 61; Charmaz 2014, S. 213) gefasst. Das auf die jeweiligen Kategorien bezogene Sampling erweist sich also als vollständig, wenn „sich die Beispiele für ein Konzept oder eine Kategorie im Material wiederholen“ (Strübing 2014, S. 32). Eine solche Verdichtung der Kategorien ermöglicht es, sich dem Gegenstand umfassend anzunähern und die entwickelte Theorie beständig zu unterfüttern, sodass das theoretical sampling gleich in zweierlei Hinsicht ein ausschlaggebendes Gütekriterium im Rahmen der Grounded Theory darstellt.

In den bisherigen Ausführungen wurden grundlegende Prinzipien und Schritte der Ethnographie als Strategie der Datenerhebung sowie die Grounded Theory als Auswertungsmethode vorgestellt. Trotz der Verweise auf die Zirkularität des Forschungsprozesses erscheint dieser in den bisherigen Ausführungen weitestgehend als linearer Ablauf. Entsprechend der Komplexität und Vielschichtigkeit des Feldes, in dem sich die Ethnologin bewegt, sowie den Wechseln zwischen Erhebungs- und Auswertungsphasen gestaltet sich der Forschungsprozess nicht geradlinig, sondern vollzieht sich in Anpassung an die Dynamiken des Feldes und den Erfordernissen der darin generierten Daten. Diese beständige Ausrichtung an den Gegebenheiten des Feldes äußert sich in verschiedenen Entscheidungen, die in den Feld- und Auswertungsphasen getroffen wurden und im folgenden Kapitel ausgeführt werden.

4.3 Forschungspraktische Entscheidungen

In den folgenden Abschnitten soll nun konkret für den Forschungsprozess aufgezeigt werden, welche Anforderungen in diesem an die Forscherin gestellt werden. Der Blick richtet sich dabei auf Themen, die sich in den einzelnen Phasen des Forschungsprozesses als zentral erwiesen haben. Die Auseinandersetzung mit diesen liefert wichtige Erkenntnisse über die Strukturen und Dynamiken des Feldes und veranschaulicht die teils ähnlichen, teils unterschiedlichen Herausforderungen, die dabei für die Forscherin zu bewältigen waren.

Über den Fokus auf den „Feldzugang und die Rolle der Forscherin“ (4.3.1) werden die Bedingungen für den Zugang zum Unterricht in der ersten Feldphase skizziert. Die „Rückkehr ins Feld und die Repräsentation seiner Teilnehmer:innen“ (4.3.2) zeichnet nach, dass das Vertrauen und das Kontrollbedürfnis gegenüber der Forscherin und ihrer Tätigkeit in der zweiten Feldphase eine Ressource darstellen, aber auch zu Verstrickungen in Felddynamiken beitragen. Das Kapitel 4.3.3 „Kontrastierungen und theoretische Sättigung“ beleuchtet das Erfordernis der dritten Feldphase, trotz fortgeschrittener Analyse den Blick erneut für die Vorgänge im Feld zu öffnen, aber auch die damit verbundenen, einschränkenden Möglichkeiten für die Forschungstätigkeit.

4.3.1 Der Feldzugang und die Rolle der Forscherin

Zu Beginn orientierte sich die Untersuchung an zwei thematischen Schwerpunkten: Hausaufgaben und Leistung. Diese beiden Gegenstände erschienen gerade in ihrer Verknüpfung im Unterricht interessant, denn es wurde angenommen, dass über die Bearbeitung von Hausaufgaben außerunterrichtliche Elemente auch verstärkt Einzug in den Unterricht erhalten. Dies

warf die Frage auf, ob und wie sich dies in der Konstruktion von Leistung über Hausaufgaben niederschlägt. Die sich daraus ergebenden anfänglichen Untersuchungsfragen lauteten: ‚Wie wird Leistung in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen konstruiert und welche Spezifika weisen Leistungskonstruktionen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen auf?‘ Die Überlegungen stellten keine Hypothese dar, vielmehr dienten Leistung und Hausaufgaben als erste sensibilisierende Konzepte, anhand derer sich die anfänglichen Beobachtungen im Feld leiten lassen sollten.

Mit der Fragestellung lag der Fokus auf den unterrichtlichen Phasen der Hausaufgabenpraxis, da anzunehmen war, dass solche über Hausaufgaben vorgenommenen Leistungszuschreibungen dort beobachtbar werden. Es galt nun Schulen zu finden, die sich für eine teilnehmende Beobachtung der Forscherin im Unterricht bereit erklärten. Dazu wurde ein Kontakt zu einer Integrierten Gesamtschule sowie einem städtischen Gymnasium hergestellt. An der Arthur-Amos-Gesamtschule¹³ begleitete die Forscherin für ca. acht Wochen Frau Fuchs in vier Klassen bzw. Kurse. Es handelte sich um eine 9. Klasse im Fach Methodenlernen und eine 10. Klasse in Englisch sowie in der gymnasialen Oberstufe um den bilingualen Biologieunterricht in Stufe 11 und den Leistungskurs Biologie in Stufe 13. Im bilingualen Biologieunterricht in Stufe 11 hielt zwischenzeitlich auch Herr Larson, ein Kollege von Frau Fuchs, die Unterrichtsstunden ab, um sich auf seinen Unterrichtsbesuch im Zuge seiner Lebenszeitverbeamtung vorzubereiten.

Am Balduin-Berthold-Gymnasium besuchte die Ethnologin, ebenfalls für die Dauer von acht Wochen, den Unterricht zweier Lehrpersonen. So beobachtete sie bei Herrn Petersen den Geschichtsunterricht in einer 7. Klasse sowie bei Frau Kurze den Deutschunterricht einer 6. Klasse, in der die Lehrerin zum Zeitpunkt der Erhebung Klassenlehrerin war. Die Kontaktaufnahme und der Unterrichtszugang an dieser Schule waren mit Hürden verbunden. Zwar konnte über einen Kontakt zu Herrn Wiedemann, einem weiteren Lehrer dieser Schule, schnell Verbindung zum Balduin-Berthold-Gymnasium aufgenommen werden, doch dauerte es einige Wochen bis die erforderliche endgültige Zustimmung durch die Schulleitung in einem Gespräch erteilt wurde, in dem die Forscherin sich und ihr Projekt der Schulleiterin vorstellte. Das Einverständnis der Schulleiterin ermöglichte dann zwar generell die Forschungstätigkeit an der Schule, doch bedeutete es nicht automatisch auch Zugang zum Unterricht zu haben. Vielmehr wurde der Lehrer Herr Wiedemann, der in dem Gespräch mit der Schulleiterin für das Vorhaben gebürgt hatte, mit der Aufgabe betraut, bereitwillige Kolleg:innen für die Unterrichtsbeobachtungen zu finden und so den Feldzugang zu organisieren.¹⁴ Die Herstellung des Feldzugangs unterlag damit weniger den Entscheidungen der Forscherin, als den Auswahlmechanismen von Herrn Wiedemann. Die ausschlaggebenden Kriterien, um Zugang zum Unterricht zu erhalten, konkretisieren sich in der folgenden Szene, in der sich die Ethnologin und Herr Wiedemann nach dem Gespräch mit der Schulleiterin an einem Stehtisch in einem Flur der Schule über das weitere Vorgehen beraten.

Ausgeschlagene Begrüßungen und ausschlaggebende Begegnungen

Ein Kollege von Herrn Wiedemann kommt vorbei und bleibt stehen. Herr Wiedemann stellt ihn als Herrn Petersen vor, ebenfalls Lehrer an der Schule und guter Kollege mit den Fächern Sport und Geschichte. Dann sagt Herr Wiedemann, dass er eine Möglichkeit gefunden habe, wie Herr Petersen die Wissenschaft bzw. ein junges Forschungsprojekt unterstützen könne und zeigt auf mich. Er erläutert,

13 Sowohl die Namen der Schulen als auch der Lehrpersonen wurden pseudonymisiert.

14 Herr Wiedemann selbst stellte seinen Unterricht nicht für eine Beobachtung zur Verfügung. Vor der Ethnologin begründete er dies mit zahlreichen Verpflichtungen, durch die er häufig verhindert sei.

dass ich für mein Dissertationsprojekt am Unterricht teilnehmen möchte. Herr Petersen streckt die Hand aus, ich gehe davon aus, dass er mir zur Begrüßung die Hand geben möchte und strecke ebenfalls meine Hand aus, um mich persönlich vorzustellen. Doch anscheinend habe ich mich getäuscht, denn er ergreift meine Hand nicht, sondern schwenkt etwas in Richtung von Herrn Wiedemann, worauf dieser die Hand ergreift. Die beiden Kollegen klopfen sich auf die Schulter, ich ziehe meine Hand zurück und bin etwas peinlich berührt, während Herr Petersen sagt, dass er sich ja bedanken müsse für so eine Möglichkeit. Dann werde ich auch noch in das Gespräch involviert und gefragt in welche Klassen ich mitgehen möchte.

Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit dem Auftritt von Herrn Petersen, dem Kollegen von Herrn Wiedemann, gewinnen die Entwicklungen an Dynamik. Nach der kurzen Vorstellung der Forscherin durch Herrn Wiedemann wird auf den Anlass ihres Besuchs Bezug genommen, dem mit der Umschreibung „als junges Forschungsprojekt“ der Status eines noch entwicklungsbedürftigen Forschungsvorhabens verliehen wird. Die Unterstützung der Wissenschaft wird als ein Thema dargestellt, zu dem bereits zuvor Austausch zwischen den Kollegen bestand, und das nun mit dem Auftauchen der Forscherin realisiert werden kann. Zugleich wird die Forschungstätigkeit von Herrn Wiedemann ironisiert und darüber eine Distanz zur Wissenschaft markiert. Dies spiegelt sich auch darin, dass er statt des Projektthemas seinen eigenen Beitrag und den seines Kollegen in den Mittelpunkt rückt: Sie können das Forschungsprojekt unterstützen und ihm so zu Erfolg verhelfen.

In seinen Ausführungen konstruiert Herr Wiedemann ein kollegiales Verhältnis zu Herrn Petersen, während er die Forscherin als fremd markiert: Sowohl aufgrund ihres Alters, wenn ein „junges Forschungsprojekt“ beworben wird, als auch aufgrund ihrer Herkunft aus der „Wissenschaft“. Dass die Lehrer einander als Kollegen ansehen, die Forscherin demgegenüber aber als der Institution nicht zugehörig betrachtet wird, manifestiert sich weiter in der körperlichen Bezugnahme. Statt dem Gast die Hand zur Begrüßung zu reichen, wird dem Kollegen auf die Schulter geklopft. Die gegensätzliche Markierung von Zugehörigkeit wird dabei noch durch den freundschaftlich, kumpelhaft anmutenden Charakter der Geste der beiden Lehrer unterstrichen. Der Kollege ist zentral und hat Priorität. In der kraftvollen und körperbetonten Geste der beiden Lehrer scheint sich auch eine Differenzierung hinsichtlich der Geschlechterzugehörigkeit anzudeuten, mit der die Forscherin als Frau herausgestellt wird, obgleich sich diese Lesart nicht weiter im Material verfestigt. Auch unabhängig davon kann insgesamt festgehalten werden: Über die ausgeschlagene Begrüßung wird sich körperlich von der Forscherin und ihren Tätigkeiten abgegrenzt.

Die ersten Begegnungen der Forscherin mit den Feldteilnehmer:innen können als „krisenhafte Übergangssituation“ (Cloos & Königeter 2006, S. 69) beschrieben werden, in der es einerseits für die Forscherin als Außenstehende notwendig wird, die soziale Ordnung des Feldes zu entschlüsseln, andererseits für die Teilnehmenden erforderlich wird, die Forscherin in die soziale Ordnung einzuführen (ebd.). In diesen Prozessen zeigt sich die Schule als ein hierarchisch organisiertes Feld. Entsprechend erfolgt die Einführung der Forscherin in das Feld in Abhängigkeit der Hierarchien und weitestgehend fremdbestimmt. Der Kontakt mit Herrn Petersen erfolgt zufällig, initiiert durch sein Vorbeikommen im Flur, gleichzeitig gibt es für ihn aber durch die kollegiale Intervention von Herrn Wiedemann keine Möglichkeit, sich zu entziehen. Das Feld wird in diesem Prozess eingegrenzt auf Lehrer:innen, zu denen Herr Wiedemann einen engen kollegialen Austausch pflegt.

Mit der Vorstellung, die gegenseitige Kollegialität und Solidarität signalisiert, die Forscherin dabei aber als fremd und hilfsbedürftig konstruiert, zeigt sich Herr Wiedemann kompetent darin,

Kolleg:innen für die Unterrichtsbeobachtung zu gewinnen. In dieser Verhandlung werden die formalen Prozesse und inhaltlichen Bezüge als irrelevant gekennzeichnet, denn das Einverständnis der Schulleiterin und das Thema der Untersuchung spielen für die beiden Lehrer keine Rolle. Für den Eintritt in den Unterricht gelten somit andere Regeln, die abhängig sind von der Kollegialität zwischen den Lehrer:innen. Einerseits wurde über die Inszenierung dieser kollegialen Beziehungen nun für die Forscherin ein Zugang zum Unterricht hergestellt. Andererseits wurde darüber zugleich eine Differenz von feldzugehörigen und feldexternen Personen markiert. Wie kann nun aber im Unterricht die Rolle als teilnehmende Beobachterin etabliert werden, wenn ihr Zugang zum Unterricht gerade aus der Betonung ihrer Fremdheit resultiert?

Angebote, die man nicht ablehnen kann: Gesprächsbereitschaft als Kontrollmaßnahme

Anhand der ersten Unterrichtsbeobachtung der Ethnographin im Geschichtsunterricht von Herrn Petersen soll nun rekonstruiert werden, wie auf die Forscherin und ihre Tätigkeit im Unterricht reagiert wird. Während die Schüler:innen eine Tabelle an der Tafel ausfüllen, verlässt Herr Petersen seinen Platz am Pult und begibt sich in den hinteren Bereich des Klassenzimmers:

Herr Petersen nimmt sich einen Stuhl und setzt sich neben mich. Ich höre auf zu schreiben. Er beginnt direkt zu erläutern, dass er es wichtig finde, die Schülerinnen und Schüler auch mal selbst agieren zu lassen. (...) Warum er die Kennzeichen der Altsteinzeit in Form einer Tabelle festhalten würde, fragt er mich. Ich teile ihm meine Vermutung mit, dass er die wichtigsten Punkte systematisch und überblicksartig auf einen Blick festhalten möchte. Er nickt und sagt, dass er in der nächsten Woche einfach die Merkmale der Jungsteinzeit ergänzen würde. Daher würde er die Schülerinnen und Schüler anweisen, bei der Übertragung der Tabelle das Heft quer zu nehmen, um diese Ergänzungen integrieren zu können und dann einen direkten Vergleich zu haben. Grundsätzlich könne ich ihn immer fragen, warum er das so mache. Er fragt mich nach meiner Einschätzung, wie lange er schon an der Schule sei. Ich habe keine Ahnung, was ich sagen soll und entscheide mich statt ins Blaue zu schätzen, lieber grob nachzurechnen. 30 Jahre antworte ich schließlich. Herr Petersen grinst und sagt, es seien 35 Jahre. Er hätte schon viele Dinge im Unterricht ausprobiert, aber manche Vermittlungsformen hätten sich bewährt. Wenn ich etwas nicht so gut finden würde, sollte ich ihm das aber sagen. Ich erwidere, dass ich gar nicht aus diesem Grund mit in den Unterricht kommen würde. Er nickt und sagt, dass manchmal ja trotzdem etwas auffallen würde, dann könne ich jederzeit fragen, denn er sei ja schließlich nicht kritikresistent.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

In der Arbeitsphase der Schüler:innen sucht Herr Petersen den Austausch mit der Ethnographin. Dass die Forscherin ihre Schreibtätigkeit daraufhin einstellt, zeugt von der Verschiebung der Prioritäten, nun da sich der Lehrer neben sie setzt: Das Protokollieren ist nicht mehr handlungsentlastet möglich, denn mit dem Lehrer als Sitznachbarn werden andere, kommunikative, Anforderungen an die Ethnographin gestellt. Die didaktischen Entscheidungen von Herrn Petersen werden zum Gesprächsthema erklärt, wenn er die Forscherin nach Gründen für eine Visualisierung der Unterrichtsergebnisse in Tabellenform fragt. Die Antwort der Forscherin auf seine Frage wird von ihm als korrekt evaluiert und dann um einen weiteren Aspekt seines geplanten Vorgehens in der nächsten Stunde ergänzt. In diesem Frage-Antwort-Erläuterungsprozess kann sich Herr Petersen – im Zusammenspiel mit der Ethnographin – als planend und vorausschauend zeigen. Die Ethnographin wiederum wird mit der Aufforderung, die didaktischen Entscheidungen nachvollziehen zu können, als Praktikantin adressiert.

Die Adressierung als Praktikantin wird beibehalten als Herr Petersen sich offen gegenüber allen Fragen zu seinen didaktischen Entscheidungen gibt und dann dazu auffordert, die Dauer seiner Berufstätigkeit an der Schule zu schätzen. Das Vorgehen der Ethnographin, „lieber grob

nachzurechnen“ als ad hoc eine Antwort zu geben, zeugt davon, dass sie das Gespräch als Prüfungssituation wahrnimmt: Es geht darum, die richtige Antwort geben zu können oder dieser möglichst nahe zu kommen. Das Vorbeischätzen der Forscherin zählt Herr Petersen als Sieg für sich und verleiht dem Ausdruck mit seinem Grinsen, das zum mimischen Triumph wird. Die zeitliche Dauer seiner Tätigkeit von 35 Jahren wird dann mit seiner Berufserfahrung parallelisiert, so hat er in dieser Zeit „viele Dinge im Unterricht ausprobiert“ und die didaktischen Vorgehensweisen überdies auf ihre Eignung beurteilt, bei der sich lediglich ausgesuchte Methoden „bewährt“ hätten.

Insgesamt inszeniert sich Herr Petersen über den Verweis auf eine abwechslungsreiche didaktische Gestaltung von Unterricht und eine darauf bezogene Evaluation als kompetent im Unterrichten. Seine Ausführungen werden mit der Aufforderung an die Ethnographin abgeschlossen, Kritik zu üben, wenn sie „etwas nicht so gut finden würde“. Zum einen unterstreicht er darin seine Darstellung als kompetent und professionell, indem er sich offen für Kritik und bemüht gibt, sich stetig zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Zum anderen entzieht er mit seinen vorherigen Ausführungen, in denen er sich als sehr berufserfahren präsentiert, jeder Kritik bereits im Vorhinein die Grundlage, denn er hat erstens viele Vorgehensweisen ausprobiert und diese zweitens bereits selbst auf ihre Eignung überprüft. Angesichts dieser Selbstdarstellung ist es fraglich, inwiefern tatsächliche Offenheit für Kritik besteht. Dass dieses Angebot mit den vorherigen Ausführungen paradoxen Charakter erhält, wird auch am Ausweichen der Ethnographin deutlich mit der Betonung einer Differenz ihres eigenen Anliegens gegenüber einem evaluierenden Vorgehen. Herr Petersen konzipiert die Kritikmöglichkeit daraufhin auch unabhängig vom Anliegen der Forscherin und hebt über die Selbstbeschreibung als „nicht kritikresistent“ erneut seine Fähigkeit hervor, mit Kritik umgehen zu können.

Mit diesem Verweis wird jedoch nicht nur seine Offenheit gegenüber Kritik zum wiederholten Male betont, sondern auch die Möglichkeit, dass der Ethnographin etwas (negativ) auffallen könnte. Die Beobachtungstätigkeit der Ethnographin wird von Herrn Petersen als mögliche Kontrolle und Bewertung seines Unterrichts interpretiert. Die Ausübung dieser Tätigkeit, deren Erkenntnisse darüber hinaus auch schriftlich fixiert werden, verschafft der Forscherin eine machtvolle Position im Unterricht von Herrn Petersen, wovon sein gesteigertes Bedürfnis zeugt, seine Entscheidungen vor der Forscherin durchzurationalisieren und darüber zu legitimieren. Die Adressierung als Praktikantin und die damit verbundene hierarchische Positionierung unter dem Lehrer werden zum Versuch von Herrn Petersen, die Hoheit über den Raum (wieder) zu erlangen und das darin produzierte Wissen zu kontrollieren.

Die Bezugnahme von Herrn Petersen auf die Forschungstätigkeit ist Ausdruck der Reaktivität des Feldes. Die Feldteilnehmer:innen nehmen die Beobachtungen der Forscherin wahr und reagieren auf diese. Allerdings erzeugt die Fremdheit der Forscherin auch Ungewissheit: Zwar ist ihre Tätigkeit des Beobachtens und Schreibens sowie das Thema Hausaufgaben den Feldteilnehmer:innen bekannt und durch das offene Praktizieren der Forscherin sichtbar, doch bleibt verborgen, auf *was genau* sich der wissenschaftliche Blick bei Hausaufgaben richtet und *wie* dies dann beobachtet und beschrieben wird. Dieser Unsicherheit begegnet Herr Petersen mit kontrollierenden Maßnahmen, wenn er die Einschätzungen der Forscherin überprüft und versucht, ihre Beobachtungen zu steuern. Die überprüfenden und kontrollierenden Tätigkeiten, die gegenüber der Ethnographin zur Anwendung kommen, erweisen sich dabei als dem Lehrer vertraute Praktiken, wenn diese auch in Hausaufgabensituationen rekonstruiert werden können, was in Kapitel 6.2 weiter ausgeführt wird. Ein kontrollierendes Vorgehen als eine zentrale Praktik zeigt sich demnach schon in den ersten Kontakten im Feld. Die Analyse des Feldzugangs

wird somit zur Möglichkeit, bereits in den Erstkontakten Erkenntnisse über die Dynamiken und Abläufe des Feldes zu gewinnen, sich diesen auf verschiedenen Ebenen des Forschungsprozesses anzunähern und in ihren Varianten aufzuzeigen.

Mit der Kontrolle verweist die Analyse des Feldzugangs somit auf ein erstes zentrales Phänomen, das sich im erhobenen Datenmaterial auch in Bezug auf Hausaufgaben spiegelte. Neben den Praktiken der Kontrolle konnten in der kodierenden Auswertung der Beobachtungsprotokolle u. a. auch Praktiken der Leistungskonstruktion herausgearbeitet werden, von denen vor Eintritt ins Feld angenommen wurde, dass sie sich als relevant erweisen könnten. Darüber hinaus konnten eine Reihe weiterer zentraler Phänomene in Hausaufgabensituationen rekonstruiert werden. Entsprechend der sich darin abzeichnenden Vielschichtigkeit der Hausaufgabenpraxis wurde die Fragestellung für die Rückkehr ins Feld erweitert und mit ‚Was passiert in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen?‘ offen nach Phänomenen der sozialen Praxis um Hausaufgaben im Unterricht gefragt.

4.3.2 Die Rückkehr ins Feld und die Repräsentation seiner Teilnehmer:innen

Das Interesse in der zweiten Feldphase war einerseits geleitet durch eine geöffnete Untersuchungsfrage, andererseits orientierte es sich an den Ergebnissen der ersten Datenerhebungs- und Auswertungsphase. Um die Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen vertieft beobachten zu können, wurde Frau Kurze, eine Lehrerin des Balduin-Berthold-Gymnasiums, die bereits in der ersten Erhebungsphase in eine 6. Klasse begleitet wurde, erneut kontaktiert und das Anliegen der Unterrichtsbeobachtung aktualisiert. Die Beobachtung erfolgte wieder in der 6. Klasse in den von Frau Kurze unterrichteten Fächern Deutsch und Erdkunde über zehn Wochen.

Der Wiedereintritt ins Feld gestaltete sich aufgrund der Bekanntheit der Forscherin aus der ersten Datenerhebungsphase unkompliziert. Während die erste Feldphase von Aushandlungen begleitet wurde, welche Rolle die Forscherin im Feld einnehmen kann und soll, konnte die zweite Beobachtungsphase von dem bereits erlangten Vertrauen und der „Erzeugung von *Kreditwürdigkeit*“ (Kalthoff 1997a, S. 243, Hervorh. im Original) im Feld profitieren. Dies ermöglichte es der Forscherin, die Beobachtungen zu intensivieren und Erkenntnisse hinzuzugewinnen, indem sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen niedrigschwellig zu Handlungen, Artefakten oder Regelungen der Hausaufgabenpraxis befragt werden konnten oder die Feldteilnehmer:innen die Forscherin proaktiv in ihr Wissen miteinbezogen, wie es im Folgenden verdeutlicht wird.

Vertrautheit mit dem Feld als Ressource und Herausforderung

Nach der Unterrichtsstunde laufe ich gemeinsam mit Frau Kurze zum Lehrerzimmer. Sie nimmt Bezug auf die vorherige Unterrichtsstunde und erklärt, dass sie ausgehend von der Hausaufgabe nochmal die Adverbialen „aus dem Stand bestimmen“ wollte. „Das hat ja zu Protest geführt, vor allem bei Franziska“, sagt sie und schiebt dann mit einem kurzen Seitenblick auf mich hinterher: „Das haben Sie ja sicher mitgeschrieben“. Ich nicke und erinnere mich an die kurze Szene. Franziska hatte eingewendet, dass sie diese Übung bereits gemacht hätten. Frau Kurze fährt fort, dass es mit Franziska in letzter Zeit „schwierig“ sei, sie sei „launisch“ und „aufmüpfig“ und würde sich „häufig beschweren“ und ihre Entscheidungen in Frage stellen.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im Rückblick auf die Unterrichtsstunde greift die Lehrerin einen Einwand einer Schülerin heraus, dass die gestellte Aufgabe eine Wiederholung darstelle. Dabei scheint gerade die Anwesenheit der Forscherin und ihre Dokumentation dazu beizutragen, dass der „Protest“ von Franziska erneute Erwähnung findet. Die Lehrerin zeigt sich dem Mitvollzug und dessen Ver-

schriftlichung durch die Ethnographin gegenüber bewusst, wenn sie konstatiert, diese habe den Einwand der Schülerin „sicher mitgeschrieben“. Das Prinzip des Unterrichts, dass alle Teilnehmenden und ihre Tätigkeiten den Augen und Ohren sowie Kommentierungen aller anderen Teilnehmenden ausgesetzt sind, findet nun auch Anwendung auf die Ethnographin. Sie wird „selbst Teil des Beobachtungssystems“ (Kalthoff 1997a, S. 261) und darüber als Teilnehmerin des Feldes gekennzeichnet. Die Beobachtungstätigkeit der Ethnographin erfährt eine Spiegelung, denn ihre Beobachtung des Unterrichts ist wiederum den Beobachtungen der Feldteilnehmer:innen ausgesetzt.

Ähnlich wie das Gespräch zwischen Herrn Petersen und der Ethnographin ist diese gespiegelte Beobachtung ein Akt der Kontrolle: Es geht um einen Abgleich, *was* beobachtet wurde und *wie* diese Beobachtung interpretiert wird. Der Lesart von Franziska wird von der Lehrerin eine intendierte Wiederholung von bereits besprochenen Inhalten entgegengesetzt und die Schülerin als eigentliches Problem gekennzeichnet. Obwohl dieses Verhalten der Lehrerin zufolge erst seit Kurzem auftritt („in letzter Zeit“), entwirft sie Franziska mit dem Verweis auf die Häufigkeit als notorische Störerin des Unterrichts. Über diese Zuschreibungen inszeniert sich die Lehrerin als fähig, das Verhalten der Schüler:innen einschätzen und Veränderungen bestimmen zu können. In der zweiten Feldphase ist der Status der Ethnographin im Feld also bereits gefestigt, was sich in der Spiegelung der Beobachtungstätigkeit durch die Feldteilnehmer:innen manifestiert. Gleichzeitig wird herausgestellt, dass der Lehrerin eine Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen beansprucht und die Tätigkeit der Ethnographin dazu abgegrenzt wird: Während die Ethnographin die Unterrichtsvorgänge mitschreibt, unterliegt der Lehrerin deren Deutung und Einordnung in größere Zusammenhänge. Für den Forschungsprozess ergibt sich daraus nun das Risiko, dass die Zuschreibungen defizitärer Eigenschaften an eine Schülerin, über die Frau Kurze die Vorgänge im Unterricht einordnet, unbewusst von der Forscherin in ihren Beobachtungen reproduziert werden und die Perspektive der Lehrerin übernommen wird. Die zunehmende Vertrautheit mit dem Feld stellt sich damit als Ressource und gleichzeitige Herausforderung dar: Einerseits bietet sie Einblick in die Deutungsmuster der Feldteilnehmer:innen, umgekehrt kann sie auch zu einseitigen Sichtweisen verleiten und sich zum Fallstrick für die Forschungstätigkeit entwickeln.

Entgegengesetzte Deutungen: Das Beobachtungsprotokoll als Medium der Repräsentation

Ähnlich wie bei der Schülerin Franziska aus der vorherigen Szene war die Beobachtungstätigkeit auch in Bezug auf den Schüler Felix von den Zuschreibungen der Lehrerin begleitet. Im Gespräch – diesmal zwischen Felix und der Ethnographin – geht es um den „Lernbegleiter“¹⁵, ein Heft, das u. a. zum Notieren der Hausaufgaben genutzt wird. Die Woche zuvor wurde der „Lernbegleiter“ von Felix aufgrund fehlender Hausaufgaben von der Lehrerin eingefordert und bei ihrer Durchsicht konstatiert, dass dieser „überhaupt nicht“ geführt werde.

Ungefähr eine Woche später unterhalte ich mich zwischen zwei Unterrichtsstunden mit Felix über Hausaufgaben. In dem Gespräch geht es auch um den Lernbegleiter und ich frage ihn, ob er mir diesen mal zeigen könne. Er nickt, holt den Lernbegleiter heraus und schlägt ihn auf. Mit einem schiefen

15 Der „Lernbegleiter“ ist das Hausaufgabenheft, das von der Schule gestaltet wird und von den Schüler:innen für einen geringen Betrag käuflich erworben werden kann. Zwar ist der Kauf des Heftes den Schüler:innen freigestellt und wird auch von Frau Kurze, der Klassenlehrerin, als optional betont, doch wird der Besitz des „Lernbegleiters“ in den Praktiken im Unterricht de facto zur Pflicht, indem das Heft von Frau Kurze vorausgesetzt wird. In den späteren empirischen Analysen dieser Studie wird der „Lernbegleiter“ hinsichtlich der Bedeutung und Funktion, die er in den Praktiken der Akteure erhält, näher thematisiert (s. Kap. 6.4.1 und 6.5.2).

Lächeln fügt er hinzu: „Der ist aber nicht so gut geführt.“ Ich sage, dass das nicht wichtig für mich sei. Er lächelt und zeigt mir dann die Aufteilung. Auf einer Doppelseite gibt es für jeden Wochentag einen Kasten, um sich dort die jeweiligen Hausaufgaben zu notieren. Zudem gibt es in jedem Kasten eine kleine Ampel in der unteren rechten Ecke. Felix erklärt mir, dass man dort eintragen könne, wie gut man die Hausaufgabe gemacht habe. Ich vermute allerdings, dass die Markierung einer Hausaufgabe mithilfe der Ampel eher deren Dringlichkeit widerspiegeln soll.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Als die Ethnographin Felix nach seinem „Lernbegleiter“ fragt, scheut er sich nicht das Heft vor der Forscherin offenzulegen. Mit seiner Selbsteinschätzung („Der ist aber nicht so gut geführt“) verleiht er der institutionellen Norm Bedeutung, wenn er sich an dieser misst und seine Gestaltung als „nicht so gut“ einschätzt. Zugleich vollzieht er eine Relativierung: Während die Lehrerin die Führung des „Lernbegleiters“ vollständig negiert hat, etabliert Felix eine entgegengesetzte Deutung, indem er die Gestaltung qualitativ unterscheidet und seine Eintragungen dazu einordnet. In dieser Selbstverortung der eigenen Leistung spiegelt sich einerseits eine Unterwerfung unter die herrschenden Normen, andererseits aber auch deren Verschiebung, die sich in einer Distanzierung und gleichzeitigen Modifizierung vollzieht.

Mit der Erwiderung, dass dieses Kriterium keine Wichtigkeit für sie besitze, bleibt auch die Ethnographin innerhalb des institutionellen Normbereichs, denn sie stellt die Anforderung einer guten Führung des „Lernbegleiters“ nicht grundsätzlich in Frage. Zugleich distanziert sich die Ethnographin aber ebenfalls von den durch die Lehrerin zur Geltung gebrachten Normen und verweist auf ein eigenes Relevanzsystem, das ihrer Anfrage zugrunde liegt. Nach den dort angelegten Maßstäben spielt eine „gute“ Führung des Heftes keine übergeordnete Rolle. Durch seinen anfänglichen Kommentar hat Felix die Rolle der Ethnographin für sich ausgelotet und die Bezugspunkte ihrer Anfrage ermittelt. Die Forscherin kann dabei ihre Unparteilichkeit gegenüber den verschiedenen unterrichtlichen Akteuren unter Beweis stellen, die zur Voraussetzung für ein unbefangenes Gespräch mit dem Schüler wird. Zwar steht sie oft im Austausch mit der Lehrerin, was von den Schüler:innen registriert wird – davon zeugt das überprüfende Vorgehen von Felix –, doch ist sie nicht den schulischen Normen verhaftet, sondern verfolgt eigene Anliegen. Für Felix werden nun andere Handlungsräume ermöglicht, als diese im rein schulbezogenen Kontext: Er kann sich vor der Ethnographin als kompetenter Schüler mit exklusivem Wissen über unterrichtliche Materialien präsentieren.

Neben der Aufteilung mit den jeweiligen Kästen und Spalten für die fünf Schultage einer Woche führt der „Lernbegleiter“ noch einige Zusatzfunktionen auf. Eine davon ist eine Ampel, die sich in der rechten unteren Ecke jedes Wochentagkastens befindet. Die Erklärung von Felix zur Funktion dieser Ampel überzeugt die Ethnographin nicht. Statt über die Ampel die Bearbeitung hinsichtlich der Qualität zu bewerten, wie Felix es angibt, wird die Funktion in der Markierung von Dringlichkeit vermutet. Die Ampel wird von der Ethnographin mit einer Signalwirkung verbunden, die auf ein baldiges Erledigen der Hausaufgaben hinweist, wenn z. B. die nächste Stunde am folgenden Tag unmittelbar bevorsteht. Wieso widerspricht die Ethnographin Felix, obwohl sie eine Fremde im Feld ist, gegenüber ihm, der sich jeden Tag im Unterrichtsgeschehen bewegt, sich mit den an ihn gestellten Anforderungen und damit auch mit dem „Lernbegleiter“ auseinandersetzt?

Zunächst kann die Ethnographin die Erklärung nicht in Einklang mit ihren eigenen, davon abweichenden, Assoziationen bringen. Allerdings ist die Interpretation der Ethnographin bei genauerer Überlegung wenig eingängig, denn eine Ampel, mit der die Dringlichkeit für oftmals viele Hausaufgaben an einem Tag eingetragen wird, führt vermutlich eher zu (Verkehrs-)Chaos.

Die unhinterfragte Höhergewichtung der eigenen Interpretation im Protokoll stellt die Hybris des eigenen Interpretationsvermögens gegenüber den Erklärungen von Felix dar. Gleichzeitig werden Zuschreibungen der Lehrerin im Protokoll reproduziert. Die Beurteilung der Lehrerin einer mangelnden Führung des „Lernbegleiters“ spiegelt sich in der Interaktion zwischen der Ethnographin und dem Schüler wider. Felix wird die Kompetenz abgesprochen, den „Lernbegleiter“ entsprechend der schulischen Gestaltungsregeln repräsentieren zu können. Darüber hinaus konfrontiert die Ethnographin ihn nicht mit ihrer Interpretation, um die Funktion der Ampel zur Diskussion zu stellen, sondern führt diese nur im Feldprotokoll auf, das sich dem Mitspracherecht von Felix entzieht. Die Kommunikation wird in das Dokument eingelagert, statt dass die Akteure in einen tatsächlichen Austausch treten. Das Beobachtungsprotokoll wird zum Medium der Repräsentation, von der die Feldteilnehmer:innen allerdings ausgeschlossen bleiben.

Und doch kann der Position von Felix gerade innerhalb dieser Bedingungen Gehör verschafft werden. Die Erklärung von Felix wird im Beobachtungsprotokoll abgebildet und ist im Kontext der Forschung keiner Bewertung anhand der institutionellen Normen unterworfen, vielmehr kann seine Ausführung der Deutung der Ethnographin gegenübergestellt werden. Im Beobachtungsprotokoll wird das Urteil der Lehrerin und der Forscherin relativiert: Felix besitzt durchaus ein Wissen darüber, *wie* der „Lernbegleiter“ zu führen ist, auch wenn er dies nicht so umsetzt, wie es die Lehrperson erwartet.

Mit dieser Wendung offenbart die Protokollstelle die Möglichkeiten und Stärken ethnographischer Forschung. Zwar reproduziert die Forscherin als Feldteilnehmerin die sozialen Mechanismen des Feldes in Form von Zuschreibungen und Etikettierungen und trägt so zu ihrer Hervorbringung und Verfestigung bei; zugleich werden sie aber gerade auf diese Weise einer distanzierteren Annäherung zugänglich gemacht, indem sie in einen Forschungskontext eingelagert werden. Es bleibt keine reine Reproduktion, da die reflexive Auseinandersetzung mit der Rolle der Forscherin im Feld das Aufbrechen der wirkenden Zuschreibungen ermöglicht.

Für den Forschungsprozess steht die Analyse dieser Beobachtung stellvertretend für die Fragen, die leitend und bestimmend in dieser zweiten Feldphase waren: Welche Perspektiven sind relevant? Wer besitzt Wissen im Kontext der Hausaufgabenpraxis, bleibt dabei aber unsichtbar, weil Kenntnisse abgesprochen und von dominanten Positionen überlagert werden? Das Interesse im Feld richtete sich damit gerade auch auf jene Schüler:innen, denen die legitime Teilhabe am Unterrichtsgeschehen sowie die Kompetenz, erwünschte Normen zu repräsentieren, abgesprochen wurde, um ihre Positionen ebenfalls sichtbar zu machen.

4.3.3 Kontrastierungen und theoretische Sättigung

Nach der erneuten Analyse des Datenmaterials, in der Konzepte und Kategorien verfestigt, verworfen sowie neu konzipiert wurden, folgte die dritte, dreimonatige Feldphase dem Prinzip, sich einerseits von den bisherigen Erkenntnissen leiten zu lassen, andererseits den beobachtenden Blick wieder zu öffnen, um weitere Phänomene und deren Varianten beschreiben zu können. Dieser paradoxen Anforderung wurde über die Auswahl von Beobachtungssettings Rechnung getragen, die sich durch ihren Kontrast zum bisher beobachteten Unterricht auszeichneten. Als ein Kriterium der Kontrastierung diente das Alter, denn immer wieder entwickelte sich während der Interpretation am Material die Frage, ob die rekonstruierten Kontrollpraktiken von Lehrer:innen in der Hausaufgabenpraxis je nach Alter der Schüler:innen differieren. Ausgehend von den vorwiegenden Beobachtungen in der Orientierungs- und Mittelstufe und wenigen Erhebungen in der Oberstufe ließ sich die Begleitung von Frau Winter in ihren Grundkurs

Deutsch in der Stufe 11 an der Clothilde-Conrada-Gesamtschule, einer weiteren Integrierten Gesamtschule vereinbaren.

Darüber hinaus stellte sich die Frage, ob mit Hausaufgaben je nach Schulform unterschiedliche Anforderungen und Bedeutungszuschreibungen verbunden sind. Die ersten beiden Erhebungsphasen fanden an einem Gymnasium und einer Integrierten Gesamtschule statt, die u. a. Begabtenförderung zu ihrem Profil zählt. Beide Schulen können demnach mit einer starken Orientierung an der Hochschulreife beschrieben werden. Wie sieht es nun aber an einer nicht gymnasial orientierten Schule aus? Welche Bedeutungen werden Hausaufgaben dort zugeschrieben?

Die äußere Differenzierung nach Leistung stellte demnach ein weiteres Auswahlkriterium der dritten Feldphase dar, was sich in der Erhebung an einer Hauptschule forschungspraktisch manifestierte. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurde die Dörte-Dolores-Hauptschule im Zuge des Abbaus von Hauptschulen in eine andere Schulform überführt, wodurch die 7. Klassen dem auslaufenden Hauptschulverlauf angehörten, die 5. Klassen hingegen bereits dem umgewandelten Konzept der Schule folgten. Die Beobachtungen fanden zum einen im Englischunterricht von Herrn Roberts in der 7. Klasse statt, zum anderen in der 5. Klasse in Mathematik, sodass sowohl in der Hauptschule als auch in der neuen Schulform hospitiert wurde. Zum neuen Konzept der Schule zählt u. a., dass keine Hausaufgaben mehr erteilt werden. Zwar stellten die Beobachtungen in der 5. Klasse damit einen Kontrast zur Hausaufgabenpraxis dar, die sich jedoch nicht als Material für diese Arbeit anboten. Aus der Forschungstätigkeit an dieser Schule fließen demnach ausschließlich Beobachtungsprotokolle der 7. Klasse der Hauptschule in die Analysen mit ein.

Trotz der leitenden Kriterien bei der Auswahl der Beobachtungssettings in der dritten Feldphase war es zugleich zentral, offen an das Geschehen heranzutreten, um die Auswahlkriterien nicht vorschnell als Deutungsmuster an das Feld heranzutragen und so reifizierenden Mechanismen zu erliegen. Mit den folgenden Beobachtungen lassen sich diese Herausforderungen spezifizieren.

„Dummerweise muss ich Sie erst fragen...“: Hausaufgaben als Verstärkung von Widersprüchen

Frau Winter steht auf. „Gehen Sie bitte zum Platz zurück und holen Sie Ihre Hausaufgaben für heute raus“, sagt sie. (...) „Es ist sehr laut heute“, sagt Frau Winter, die inzwischen wieder am Pult steht. Sie fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, schneller die benötigten Materialien herauszuholen und nicht so viel dabei zu sprechen. Alle Blicke sind jetzt nach vorne gerichtet, Frau Winter schaut kurz in ihre Unterlagen, hebt dann wieder den Blick und fährt fort: „Dummerweise muss ich Sie erst fragen, wer die Hausaufgabe nicht hat?“ Sie schaut sich um, keine der Schülerinnen und keiner der Schüler regt sich. Frau Winter lächelt: „Ah, sehr gut, ein breites Feld zum Abgrasen“.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrada-Gesamtschule

Über das Siezen der Schüler:innen wird die Aufforderung der Lehrerin als Kommunikation zwischen Erwachsenen gerahmt. Die Adressierung wird dann allerdings mit der Platzzuweisung und der Anweisung zum Herausholen der Hausaufgaben gebrochen. Trotz des Erwachsenenstatus ist es die Lehrerin, die Anweisungen erteilt, welche von den Schüler:innen ausgeführt werden.

Mit der Konstatierung der hohen Lautstärke durch die Lehrerin und ihrer Aufforderung, die benötigten Materialien mit schnellerer Geschwindigkeit bereitzulegen, wird die asymmetrische Konstellation zwischen der Lehrerin auf der einen Seite und den Schüler:innen auf der anderen Seite erneut betont. Die Kommunikation changiert beständig zwischen der Anerkennung eines Erwachsenenstatus und den als relevant markierten unterrichtlichen Ordnungsprozessen.

Mit der Ausrichtung der Schüler:innen nach vorne leitet die Lehrerin die Kontrolle der Hausaufgaben ein. In der Frage nach fehlenden Hausaufgaben manifestiert sich die Erwartung, dass nicht alle Bearbeitungen vorliegen, denn sonst müsste die Frage nicht gestellt werden. Allerdings distanziert sich die Lehrerin nun von dieser Frage, wenn sie die Abfrage fehlender Hausaufgaben mit der Bezeichnung „[d]ummerweise“ als bedauerlichen Umstand rahmt. Damit geht auch ein Wechsel der Autoritäten einher: Es ist nicht das persönliche Anliegen der Lehrerin, die Frage zu stellen, vielmehr *muss* sie diese äußern. Sie verweist auf eine Instanz, die zwar nicht näher konkretisiert wird, aber Einfluss auf den Ablauf im Klassenzimmer nimmt. Die von dieser Instanz vorgeschriebenen Tätigkeiten haben zudem Priorität, denn die Frage nach fehlenden Hausaufgaben muss *zuerst* gestellt werden.

So wie sich das vorherige Siezen diskrepant zu den Ordnungsprozessen verhält, steht das Distanzieren von der Frage deren gleichzeitigem Stellen entgegen. Die Rekonstruktionen in der Oberstufe verweisen also auf ein Widerspruchsverhältnis, denn die Oberstufenschüler:innen werden von der Lehrerin einerseits als Erwachsene adressiert, ihre Tätigkeiten andererseits von ihr aber stark gerahmt und kontrolliert, widergespiegelt in den Aufforderungen zur Platznahme, dem Herausholen der Materialien sowie der Frage nach fehlenden Hausaufgaben. Dabei verstärkt die Hausaufgabe in der gymnasialen Oberstufe die Widersprüche im Feld, lässt diese gleichzeitig aber auch explizit zutage treten.

„Noch ein paar Worte zur Klasse“: Widersprüche im Feld als Einschränkung der Forschungstätigkeit

Während Herr Roberts zum Pult geht und seinen Rucksack absetzt, bleibe ich auf halber Strecke stehen, um abzuwarten bis sich die Schülerinnen und Schüler gesetzt haben und einen freien Platz ausfindig machen zu können. Herr Roberts kommt einige Schritte auf mich zu. Ich sage, dass ich mich einfach zwischen die Schülerinnen und Schüler setzen würde, wenn das okay sei. Er nickt. „Klar“, sagt er und beugt sich dann zu mir: „Noch ein paar Worte zur Klasse“. Die Klasse habe im letzten Schuljahr nur unregelmäßig Englisch gehabt, da die Lehrerin ausgefallen sei. Sie sei eher auf dem Stand einer 6. Klasse. Ich nicke und möchte das Gespräch schnell beenden. Einerseits sind diese Informationen nicht relevant für mich und andererseits empfinde ich es als unpassend den Stand der Klasse vor den Schülerinnen und Schülern zu besprechen. Ich weiß nicht, ob sie mithören können, sie merken aber sicherlich, dass es um sie geht.

Englisch Klasse 7, Dörte-Dolores-Hauptschule

Das Abwarten der Ethnographin bei der Suche nach einem freien Platz im Klassenzimmer nutzt der Lehrer, um ihr Informationen zur Klasse zu vermitteln. Herr Roberts markiert eine Diskrepanz zwischen dem vorgesehenen gegenüber dem faktischen Wissensstand der Klasse: Zwar handelt es sich um eine 7. Klasse, doch werden die behandelten Inhalte in der 6. Klasse verortet. Als Ursache für den Leistungsstand gibt Herr Roberts den Ausfall der vorherigen Englischlehrerin an. Leistungsbezogene Differenzierungen tauchen, wie es an Schulen zu erwarten ist, somit auch in diesem Unterricht auf. Allerdings werden sie nicht in Zusammenhang mit der Schulform und den damit verbundenen Selektionsentscheidungen gestellt, sondern vielmehr auf eine Schwierigkeit innerhalb der Organisation verwiesen, den unregelmäßig stattfindenden Unterricht.

In seiner Ursachenzuschreibung rehabilitiert Herr Roberts den eigenen Unterricht von dem potenziellen Eindruck, rückständige Inhalte zu behandeln. Das Gespräch mit der Forscherin dient wie bei den anderen Lehrer:innen dazu, die Unterrichtstätigkeiten zu erklären und das eigene Handeln zu rechtfertigen. Herr Roberts vergemeinschaftet sich mit der Forscherin, indem er sie

zur Mitwissenden macht. Allerdings geschieht dies vor den Schüler:innen und zugleich auf ihre Kosten, denn ihr Wissensstand wird als rückständig markiert. Der Versuch der Vergemeinschaftung ist für die Forscherin risikobehaftet, so ist für sie gerade die „Unparteilichkeit Voraussetzung für die Möglichkeit, zwischen Pädagogen und Schülern hin- und herpendeln zu können“ (Kalthoff 1997a, S. 259) und mit beiden Gruppen unbefangen ins Gespräch zu kommen.

Das Risiko, zu den Lehrpersonen gerechnet zu werden und den Zugang zu den Schüler:innen darüber einzuschränken, spiegelt sich in der Abwehr der Ethnographin: Sie möchte sich der Situation entziehen und markiert die Informationen als „irrelevant“. Zugleich distanziert sie sich von den vorgenommenen Kategorisierungen, deren Besprechung vor denjenigen, die davon betroffen sind, als „unpassend“ angesehen wird. Leistungsbezogene Kategorisierungen, die bei der Auswahl der Schule leitend waren, werden nun, wenn diese aufgerufen werden, zu möglichen Einschränkungen für die Forschungstätigkeit. Für die Ethnographin ist es in dieser dritten Feldphase somit mehr denn je nötig, Offenheit beizubehalten, Vereinnahmungsstrategien nicht als Parteilichkeit erscheinen zu lassen und keinen vorgefertigten Blick auf die Schüler:innen einzunehmen.

Die Beobachtungen der dritten Feldphase wurden wieder kodierend ausgewertet. Einerseits zeigten sich im Verlauf der Analyse neue Aspekte bereits beschriebener Phänomene, sodass die Kategorien weiter verdichtet werden konnten. Andererseits ließen sich Beobachtungen auch als bekannte und strukturell gleiche Praktiken zu den vorherigen Erkenntnissen rekonstruieren, was auf eine Annäherung an die theoretische Sättigung des erhobenen Datenmaterials und die konzeptionelle Dichte der Kategorien verwies, sodass die Datenerhebungsphase mit dieser dritten Feldphase abgeschlossen wurde. Auf die bereits getätigten Auswertungen folgte eine fokussierte und intensive Analyse bezogen auf die Systematisierung der einzelnen sowie den Zusammenhängen verschiedener Kategorien. Ein wichtiger Prozess stellte – erneut – das Schreiben dar, das nun aber noch stärker systematisierend und vernetzend erfolgte. Darin vollzog sich eine weitere Zuspitzung des Prinzips des ständigen Vergleichens, da Phänomene nicht nur eine direkte Gegenüberstellung erfuhren, sondern die Forscherin dabei zugleich auch zu einer detaillierten Explikation struktureller Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgefordert wurde. Diese dem Schreibprozess innewohnende Aufforderung trug dazu bei, dass ähnliche Bezugspunkte eines Phänomens entschlüsselt oder angenommene Verweise auf ein gleiches Phänomen als nicht tragfähig revidiert werden konnten. Die zusammenhängende Verschriftlichung erwies sich somit als stark erkenntnisgenerierend und trug entscheidend zur konzeptuellen Verdichtung der Kategorien bei.

4.3.4 Fazit: Die Annäherung an das Feld über die Reflexion des Forschungsprozesses

Die Entscheidungen und Herausforderungen in den einzelnen Feldphasen zeigen sich verwoben mit den Dynamiken des Feldes. Eine reflexive Annäherung an diese Bestandteile des Forschungsprozesses gewährt einen weiteren Zugang, um das Feld in seinen Eigenheiten zu verstehen und die Erkenntnis über den Forschungsgegenstand zu verdichten. Insbesondere die Bezugnahmen der Feldteilnehmenden auf die Beobachtungen erweisen sich dabei als Momente, in denen in konzentrierter Form Einsicht in feldimmanente Handlungsweisen genommen werden kann:

Anhand der Herstellung des Feldzugangs und dem ersten Unterrichtsbesuch konnte rekonstruiert werden, dass der Feldeintritt mit wechselseitigen Eingliederungsprozessen verbunden ist, indem sich die Forscherin in die soziale Ordnung des Feldes einfindet, sie gleichzeitig aber durch die Feldteilnehmer:innen eingewiesen wird. In diesen Prozessen konstituiert sich nicht

nur die Rolle der Forscherin im Feld und die damit verbundenen Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Beobachtung. So erwies sich der Feldzugang abhängig von der Kollegialität der Lehrpersonen und den Hierarchien, die sich an der Unterscheidung von fremden und zugehörigen Personen orientierte. Einerseits wurde die Forscherin als fremd gekennzeichnet, andererseits wurde ihr aufgrund ihrer Fremdheit eine machtvolle Position im Unterricht zugeschrieben, der mit einer Kontrolle und Steuerung ihrer Beobachtungstätigkeit durch die Lehrpersonen begegnet wurde.

Ein Wechselspiel aus Kontrolle und Vertrauen der Feldteilnehmer:innen gegenüber der Ethnographin bestimmte auch den weiteren Forschungsprozess. Zwar trug das erlangte Vertrauen dazu bei, dass die Forscherin stärker in Wissensbestände des Feldes involviert wurde und zeigte sich dahingehend als wichtige Ressource für die Beobachtungen. Allerdings war dies auch mit einer Kontrolle der Zuständigkeiten verbunden, indem Deutungen über Unterrichtsvorgänge als Aufgaben der Lehrperson markiert wurden. Der Einbezug in diese Deutungen ging mit der Reproduktion und Verfestigung von feldinternen Zuschreibungen an Schüler:innen durch die Forscherin einher. Insbesondere das ethnographische Vorgehen erwies sich als eine Chance, schüler:innenbezogene Etikettierungen im Forschungsprozess zu reflektieren, aufzudecken und produktiv zu wenden, um auch denjenigen Schüler:innen eine Stimme verleihen und ihre Perspektiven abbilden zu können, denen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Hausaufgabenpraxis abgesprochen wurden.

Schließlich konnte anhand von Kontrastierungen in der dritten Feldphase der Blick für Widerspruchsverhältnisse im Feld geschärft werden. Die Anwesenheit der Ethnographin sowie der Gegenstand der Hausaufgaben ließen sich als verstärkende Elemente identifizieren, indem sie Lehrpersonen zur Versprachlichung von Widersprüchen aufforderten. Diese Momente zeigten sich somit als erkenntnisgenerierend, gleichzeitig konnten sie als eine potenzielle Einschränkung für die Forschungstätigkeit rekonstruiert werden, wenn durch den Austausch mit den Lehrer:innen die Zugänge zu den Schüler:innen erschwert wurden. Auch in der dritten Feldphase bestand damit die Herausforderung für die Ethnographin, die Offenheit beizubehalten und gegenüber den verschiedenen Feldteilnehmer:innen kenntlich zu machen, dass die Forschungstätigkeit unabhängig und unvoreingenommen von Einzelperspektiven erfolgt.

Insgesamt erweisen sich die reflexiven Rückbezüge auf die forschungspraktischen Entscheidungen und Herausforderungen entlang der einzelnen Feldphasen als eine Möglichkeit, die gegenstandsbezogenen Erkenntnisse zu ergänzen und zu komplementieren. Darüber hinaus wird sich zeigen, dass sich Themen wie Vertrauen, Kontrolle oder unterschiedliche Zuständigkeiten im Feld, die in Bezug auf die Beobachtungstätigkeit von den Feldteilnehmer:innen relevant gemacht wurden, auch als zentrale Phänomene in den Ergebnissen spiegeln.

5 Empirische Analysen I: Hausaufgaben im Unterricht – von der Vergabe bis zur Besprechung

Den ersten empirischen Analysen liegt die Frage zugrunde, was mit Hausaufgaben im Unterricht geschieht. Die Vorgänge werden anhand von fünf Kapiteln nachgezeichnet und so eine Übersicht über die Phasen und damit verbundenen Prozesse gegeben, die Hausaufgaben im Unterricht durchlaufen.

Mit der „Vergabe von Hausaufgaben I“ (5.1) sowie der „Vergabe von Hausaufgaben II“ (5.2) werden die Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen bei der Bekanntgabe von Hausaufgabenstellungen rekonstruiert. Obwohl die außerunterrichtliche Hausaufgabenbearbeitung in der vorliegenden Studie nicht untersucht wurde, erhält sie über die darauf bezogenen Verweise und Erzählungen der Unterrichtsteilnehmer:innen als „Konstruktion der Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht“ (5.3) Einzug in die Analysen. Anschließend wird mit der „Kontrolle von Hausaufgaben“ (5.4) rekonstruiert, wie Hausaufgaben nach der Bearbeitungsphase an den Unterricht rückgebunden werden. Schließlich wird über die „Besprechung von Hausaufgaben“ (5.5) die Weiterverarbeitung der Hausaufgaben im Unterricht nach der Kontrolle beleuchtet. Im „Fazit: Hausaufgaben im Unterricht“ in Kapitel 5.6 werden die Erkenntnisse abschließend gebündelt.

5.1 Die Vergabe von Hausaufgaben I

Anliegen dieses Kapitels ist es, Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen bei der Vergabe von Hausaufgaben zu rekonstruieren. Dies erfolgt entlang von drei Themen, die sich in den beobachteten Situationen als zentral erwiesen haben: Erstens die „Zeitpunkte der Hausaufgabenvergabe“ (5.1.1), zweitens die „Dokumentation von Hausaufgaben“ (5.1.2) und drittens die „Arten von Hausaufgaben“ (5.1.3).

5.1.1 Zeitpunkte der Hausaufgabenvergabe

Im Folgenden werden die verschiedenen Zeitpunkte der Hausaufgabenvergabe im Unterricht sowie die damit verbundenen Anforderungen für die Unterrichtsteilnehmer:innen dargestellt.

Die Hausaufgabenvergabe am Ende von Unterrichtsstunden

Kurz vor dem Ende der Stunde unterbricht Frau Fuchs die Arbeit der Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe eines Arbeitsblattes ein Charakterprofil von Christopher, Protagonist der Unterrichtslektüre „The Curious Incident of the Dog in the Night-Time“, anfertigen sollten. „I have a homework for you.“ – „Well two actually“, fügt sie dann hinzu. Sie führt aus, dass die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtslektüre bis einschließlich Kapitel 73 weiterlesen sollen. Einige Schülerinnen und Schüler sprechen leise miteinander, einige andere packen schon ein. Es ist Gemurmel und Rascheln zu hören. Frau Fuchs hebt wieder zum Sprechen an, unterbricht sich dann und schaut in die Klasse. „Mädels“, ruft sie und fügt dann Namen einzelner Schülerinnen hinzu. Als die Gespräche verebben, fährt sie fort, dass die Schülerinnen und Schüler sehr viel über Christopher gelernt hätten und daher nun eine prominente Person herausuchen sollten, die Christopher in einem Film spielen könne.¹⁶

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

16 Frau Fuchs nimmt hier Bezug auf den zweiten Arbeitsauftrag der Hausaufgabe, dessen Aufgabenstellung sie im Anschluss am Smartboard aufruft. Der weitere Verlauf dieser Szene wird in Kapitel 5.1.2 thematisiert.

In dieser Stunde wird die Hausaufgabenvergabe am Stundenende platziert und zu einem Einschnitt der Unterrichtsarbeit, denn mit der Ankündigung, eine Hausaufgabe zu vergeben, unterbricht die Lehrerin die Tätigkeit der Schüler:innen. Die Menge der Hausaufgabe wird dann auf zwei Aufgaben erhöht, bevor die Arbeitsaufträge erläutert werden. Als Voraussetzung für die Erläuterungen markiert Frau Fuchs die Aufmerksamkeit der Schüler:innen, wenn sie die Ausführung zur Hausaufgabe nochmals aussetzt, um parallele Schüler:innengespräche zu beenden. Zwar schließt die Hausaufgabe thematisch an den Unterrichtsinhalt an, doch stellt sie kein direktes Kontinuum zur Aufgabenbearbeitung im Unterricht dar, vielmehr wird mit ihr eine neue Aufgabe eingeführt. Überdies lässt sich die Hausaufgabenvergabe als stark kontextspezifisch rekonstruieren, denn nur mit entsprechendem Hintergrundwissen zur Lektüre lässt sich die Aufgabenstellung nachvollziehen.

Ähnliches lässt sich auch für die Hausaufgabenvergabe im Unterricht von Herrn Petersen rekonstruieren. Im Verlauf der Stunde haben die Schüler:innen eine Tabelle an der Tafel zu Hochkulturen ausgefüllt und abgeschrieben:

„Hausaufgabe“, sagt Herr Petersen dann und blickt zur Uhr. „Aufpassen.“ Es klingelt. Herr Petersen spricht weiter: „Ihr ergänzt die Tabelle. Und lernt die Sachen für die Arbeit.“

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Zunächst können Parallelen zur vorherigen Beobachtung ausgemacht werden: Auch von Herrn Petersen wird die Hausaufgabenvergabe angekündigt und die Aufmerksamkeit der Schüler:innen für diese eingefordert. Dies erfolgt wieder am Ende der Unterrichtsstunde und überschreitet hier die durch das Klingelzeichen markierte 90minütige Dauer der Doppelstunde. Im Anschluss wird der Arbeitsauftrag bekanntgegeben und kenntlich gemacht, dass es sich, ebenso wie in der Szene zuvor, um zwei Hausaufgaben handelt. Mit dem ersten Arbeitsauftrag wird an die Unterrichtsarbeit angeknüpft, denn dieser sollen im Zuge der Hausaufgabe weitere Gesichtspunkte hinzugefügt werden. Bei der zweiten Hausaufgabe handelt es sich dagegen um eine neue Aufgabe, die nicht an die Tätigkeit der aktuellen Unterrichtsstunde anschließt, sondern der Vorbereitung der Klassenarbeit durch das Einüben von Inhalten dient.

In den gezeigten Szenen wird die Vergabe der Hausaufgabe am Stundenende platziert und kann dann durchaus auch über die Unterrichtszeit hinausgehen. Zugespielt zeigt sich dies in folgender Szene:

Es sind nur noch wenige Minuten bis zum Ende der 5. Stunde. In der 6. Stunde haben die Schülerinnen und Schüler Englisch bei einer anderen Lehrperson. Es gibt kein Klingelzeichen, denn dieses ertönt nur nach den geblockten Doppelstunden im Übergang zur Pause.

Die Schülerinnen und Schüler haben schon ihr Englischbuch herausgeholt und den Vokabelteil im hinteren Teil des Buches aufgeschlagen. Sie schreiben wohl einen Englishtest, was sie bereits in der vorherigen Deutschstunde erwähnt haben. Frau Kurze nimmt ihren Rucksack und wirft noch einen kurzen Blick rechts ins Klassenbuch, das aufgeschlagen auf dem Tisch liegt. „Ahhh“ macht sie und dreht sich schnell zur Tafel um. Sie klopf mit der Faust auf die Tafel und ruft: „Stopp! Hausaufgabe!“ Die Schülerinnen und Schüler stöhnen auf. Frau Kurze schreibt mit rasanter Geschwindigkeit ‚Protokolliere deinen Fleischverzehr in einer Woche (bis Montag)‘ an die Tafel.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Hausaufgabenvergabe erfolgt im Übergang zur nachfolgenden Stunde. Zwar ertönt kein Klingelzeichen und die Englischlehrerin ist noch nicht anwesend, doch ist Frau Kurze dabei den Raum zu verlassen, während die Schüler:innen sich bereits der Vorbereitung der anstehenden

Englischstunde widmen. In dieser Übergangszeit von der einen in die andere Unterrichtsstunde findet nun die Hausaufgabenvergabe statt, die initiiert zu werden scheint durch den Blick der Lehrerin in das Klassenbuch. Der Ausruf von Frau Kurze markiert die Hausaufgabenvergabe als Anliegen, das bis zu diesem Zeitpunkt in Vergessenheit geraten ist und nun nachgeholt wird. Die Tafel wird mit dem Klopfen Teil eines akustischen Signals, um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen zurückzugewinnen. Begleitet wird dies durch die Ankündigung von Frau Kurze, eine Hausaufgabe zu vergeben, die zur gleichzeitigen Aufforderung wird, die Vorbereitung auf den Englischunterricht zu unterbrechen. Die Schüler:innen wiederum quittieren dies mit Unmutsbekundungen und markieren so ihre Distanz zum Anliegen der Lehrerin wie auch der Hausaufgabe. Mit der Notiz an der Tafel wird die Aufgabe im Klassenzimmer visualisiert. Die Schnelligkeit des Anschriebs verweist erneut auf die begrenzten zeitlichen Ressourcen für die Hausaufgabenvergabe.

Mit der eingeforderten Aufmerksamkeit der Schüler:innen wird der nachträglichen Bekanntgabe der Hausaufgabe gegenüber den Schüler:innenaktivitäten, hier den Vorbereitungen der anstehenden Unterrichtsstunde, Priorität verliehen. Es wird damit fremdbestimmt über die Zeit der Schüler:innen verfügt, indem die Lehrerin deren Tätigkeiten unterbricht und die Hausaufgabenvergabe zum relevanten Geschehen im Klassenzimmer erklärt.

In den Szenen wird deutlich, dass Hausaufgaben, die am Ende von Unterrichtsstunden erteilt werden, zur Unterbrechung der Schüler:innentätigkeiten werden, indem neue Aufgaben gestellt werden, die außerhalb des Unterrichts zu bearbeiten sind. Zudem können Hausaufgabenvergaben am Unterrichtsende mit dem Klingelzeichen, den Aktivitäten des Einpackens und Aufräumens oder den Vorbereitungen der Schüler:innen auf die nachfolgende Stunde zusammenfallen. Die Hausaufgabenvergabe wird dann begleitet durch Praktiken der Lehrpersonen, mit denen die Aufmerksamkeit von Schüler:innen (wieder) hergestellt wird.

Die Hausaufgabenvergabe zu Beginn und im Laufe von Unterrichtsstunden

Wie gestaltet sich eine Hausaufgabenvergabe zu Beginn einer Unterrichtsstunde?

Nach der Begrüßung werden zunächst organisatorische Dinge besprochen. Ein Punkt gilt der im Januar anstehenden Methodenwoche. Frau Kurze erläutert, dass sie einen Kurs zu Zeitmanagement halten würde. Für diesen Kurs hätte sie auch Informationsblätter für die Schülerinnen und Schüler, allerdings hätte sie nicht mehr geschafft diese zu kopieren, daher würde sie die Blätter dann erst am nächsten Tag austeilten können. „Ihr bekommt eine Hausaufgabe für die Methodenwoche“ fährt sie fort. „Ihr sollt ein Logbuch¹⁷ führen für Januar. Dafür bringe ich euch morgen die Blätter mit.“ (...) Frau Kurze fügt hinzu: „Es ist wichtig, dass ihr das nicht vergesst. Das macht ihr dann in der nächsten Woche vom 14.-18. Die Blätter geb' ich euch morgen.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die in dieser Stunde vergebene Hausaufgabe dient der Vorbereitung der Methodenwoche, in der die Hausaufgabenbearbeitung Gegenstand der Arbeitsprozesse sein soll und so zu deren Voraussetzung wird. Der Relevanz der Hausaufgabe für die Arbeit in der Methodenwoche wird mit der Hausaufgabenvergabe direkt zu Beginn der Stunde Ausdruck verliehen, durch die sie vor der Beschäftigung mit anderen Themen Priorität erhält. Die Bedeutung der Hausaufgabe unterstreicht Frau Kurze überdies mit ihrem Appell, deren Bearbeitung nicht zu vergessen. Als Hausaufgabe sollen die Schüler:innen ein „Logbuch“ anfertigen, in dem sie ihre Nachmittagsaktivitäten protokollieren. Es handelt sich dabei um keine einmalige Aufgabe an einem

17 In Kapitel 5.2.2 wird die Aufgabenstellung zum „Logbuch“ ausführlich thematisiert.

Nachmittag, sondern erstreckt sich über den Zeitraum einer Woche und erfordert somit eine Bearbeitung über mehrere Tage hinweg. Der Stellenwert der Hausaufgabe und der Arbeit in der Methodenwoche, sich mit dem eigenen Zeitmanagement zu beschäftigen, wird gerade auch insofern betont, als dass Frau Kurze einen Kurs zu dieser Thematik hält, allerdings keine Zeit mehr dafür gefunden hat, die erforderlichen Blätter zu kopieren.

Eine Vergabe der Hausaufgabe zu Beginn des Unterrichts verleiht dieser also Relevanz, indem sie nachfolgenden Unterrichtstätigkeiten vorangestellt wird. Ein solcher Vorrang der Hausaufgabe kann sich dabei auch als begründungspflichtig erweisen, wie sich im Folgenden rekonstruieren lässt:

Frau Kurze steht vorne am Pult, mit dem Blick auf die Klasse kündigt sie an: „Ich gebe jetzt schon die Hausaufgabe, weil ich in der zweiten Stunde etwas anderes machen möchte.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Lehrerin kennzeichnet die Hausaufgabenvergabe in dieser Stunde als verfrüht. Im Gegensatz zur Bekanntgabe der Hausaufgabe *am Ende der Stunde* scheint die Hausaufgabenvergabe *während des Unterrichts* begründungspflichtig zu sein. So ist die Hausaufgabenvergabe zu diesem Zeitpunkt für Frau Kurze erforderlich, weil sie „in der zweiten Stunde etwas anderes machen möchte“. Sie markiert demnach einen Unterschied in der Ausgestaltung der beiden Unterrichtsstunden, die auch Auswirkungen auf die Hausaufgabenvergabe hat. Die Hausaufgabe wird als ein Anschluss an den aktuellen Unterrichtsinhalt konzipiert, was aber gleichzeitig eine unmittelbare Vergabe der Hausaufgabe erforderlich werden lässt.

Mit einer Vergabe von Hausaufgaben im Verlauf der Stunde eröffnen sich zudem Möglichkeiten für deren Bearbeitung, wie die folgende Szene zeigt:

In der Unterrichtsstunde haben die Schüler:innen eine Aufgabe auf einem Arbeitsblatt zur Erregungsleitung in Nervenzellen bearbeitet und besprochen. Die Aufgabe ist nun abgeschlossen, bis zum Ende der Stunde sind es noch 20 Minuten. „Die Hausaufgabe ist Aufgabe 2 auf dem Arbeitsblatt. Ihr könnt jetzt noch anfangen“ sagt Frau Fuchs nun und läuft zum Smartboard. Dort schließt sie die geöffneten Dokumente, fährt das System herunter und geht dann zum Pult. Die Schülerinnen und Schüler haben den Blick auf das Arbeitsblatt gesenkt. Fiete hebt den Kopf und ruft halblaut in Richtung von Frau Fuchs: „Wir können die Hausaufgabe ja jetzt noch machen, gemeinsam als Team.“ – „Ja, können wir.“ Frau Fuchs fährt fort ihre Sachen zu ordnen. Fiete wendet sich Jonas zu, die beiden bereden etwas.

Biologie Leistungskurs Stufe 13, Arthur-Amos-Gesamtschule

Mit der Benennung der Hausaufgabe durch die Lehrerin wird den Schüler:innen zugleich auch die Möglichkeit gegeben, die restliche Unterrichtszeit für deren Bearbeitung zu nutzen. Während die Lehrerin das Smartboard abschaltet, wenden sich die Schüler:innen der Aufgabe zu. Der Schüler Fiete unterbricht den beginnenden Arbeitsprozess, wenn er den Vorschlag unterbreitet, die Hausaufgabe „jetzt noch“, „gemeinsam als Team“ zu bearbeiten. Ob es dabei um eine Bearbeitung mit den Mitschüler:innen oder überdies um ein Involvieren der Lehrperson geht, lässt er offen.

Frau Fuchs wiederum bejaht die Anfrage von Fiete als durchführbar, legt dies gleichzeitig aber nicht als Bearbeitung im Klassenplenum aus, wenn sie weiter ihre Unterlagen ordnet und von ihrer eigenen Beteiligung absieht. Die Lehrerin verleiht darin einer Aufgabebearbeitung Gewicht, die von den Schüler:innen alleine bzw. im Austausch mit den Peers durchgeführt wird, woraufhin sich Fiete seinem Sitznachbarn zuwendet. Eine beginnende Hausaufgabenbearbei-

tung im Unterricht geht somit mit der Möglichkeit für Schüler:innen einher, sich der Bearbeitung mit ihren Peers zu widmen.

Eine Hausaufgabenvergabe zu Beginn und im Verlauf von Unterrichtsstunden verleiht Hausaufgaben also Priorität vor anderen Unterrichtstätigkeiten und kann zudem eine (gemeinsame) Bearbeitung in der verbleibenden Zeit des Unterrichts einleiten. Die Rekonstruktionen weisen auch darauf hin, dass sich Lehrpersonen bei einer Hausaufgabenvergabe in der laufenden Unterrichtsstunde statt an deren Ende zu Begründungen für dieses Vorgehen aufgefordert sehen. Es wird eine explizite Einordnung vorgenommen, wie die Hausaufgabe im Verhältnis zu folgenden Unterrichtsstunden oder Arbeitsprozessen steht, wohingegen der Anschluss an die vorherigen Unterrichtstätigkeiten bei einer Hausaufgabenvergabe am Unterrichtsende implizit vorausgesetzt wird.

5.1.2 Die Dokumentation von Hausaufgabenstellungen

Mit der schriftlichen Dokumentation von Hausaufgaben werden in den folgenden Ausführungen weitere Praktiken im Zuge der Hausaufgabenvergabe beleuchtet.

Die Dokumentation von Hausaufgabenstellungen an Tafel und Smartboard

Zunächst geht es um Praktiken der Dokumentation, mit denen Hausaufgabenstellungen an der Tafel oder dem Smartboard im Klassenzimmer notiert werden.

In den letzten fünf Minuten vor der Pause geht Frau Kurze ans Pult. „Hausaufgabe für morgen, Arbeitsheft S. 36“ sagt sie. Sie dreht sich zur Seitentafel und notiert:

HA

AH S.36

Dann geht sie in die Mitte und erläutert kurz, was sie in der folgenden Doppelstunde am nächsten Tag machen möchte. Sie hat gerade geendet, als es klingelt. Die ersten Schülerinnen und Schüler stehen auf und gehen in die Pause.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Vergabe der Hausaufgabe in dieser Stunde ist mit Angaben zur Bearbeitungsfrist und der konkreten Seitenzahl im zugehörigen Material verbunden. Diese Ausführungen werden dann von der Lehrerin um den Anschrieb der Aufgabenstellung an der Tafel ergänzt – die Hausaufgabe ist damit nicht mehr nur hör-, sondern auch sichtbar für die Schüler:innen.

Über den Anschrieb an der Tafel werden die Inhalte der flüchtigen sprachlichen Beiträge im Klassenzimmer in eine fixierte Form überführt, die dort einsehbar sind, bis sie weggewischt werden, wie Kalthoff aufzeigen kann (1997b, S. 100). Mit dem Anschrieb an der Tafel wird der Hausaufgabe nicht nur Sichtbarkeit im Klassenzimmer verliehen, die Dokumentation schafft überdies Eindeutigkeit: Die Hausaufgabenvergabe ist nicht länger anfällig für etwaige akustische Missverständnisse, sie ist an der Tafel *fest* geschrieben.

Kalthoff (1997b, 2014b) und Röhl (2013) rekonstruieren außerdem, dass Inhalte über deren Anschriebe an der Tafel als offizielles Unterrichtswissen gekennzeichnet werden (ebd., S. 97f.; Kalthoff 1997b, S. 100; ebd. 2014b, S. 874). Im Kontext der Hausaufgabenvergabe handelt es sich dabei nicht um bereits erarbeitete Inhalte, sondern um noch zu bearbeitende Aufgaben. Diese sind nicht etwa als optional anzusehen, vielmehr werden sie über ihre Dokumentation an der Tafel als relevante Inhalte markiert, wodurch die Aufforderung zu deren Bearbeitung verstärkt wird.

Je nach verwendetem Artefakt eröffnen sich dabei unterschiedliche Möglichkeiten für die Visualisierung der Hausaufgabe, wie anhand der nächsten Beobachtung kenntlich wird. Zuvor hat die Lehrerin die Hausaufgabe bereits verbal angekündigt:

Frau Fuchs geht zum Smartboard und scrollt zur nächsten Folie. "We have learned a lot about Christopher's character and special features. If you were a director of a film and had the task to find a suitable young man for the role, who would you pick? Look on the internet, magazines, newspapers etc. to find a picture of this person. You will have to present your picture next lesson and give reasons for your choice" lautet der Anschlag.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Anders als der Anschlag an der Tafel, wie in der vorherigen Unterrichtsstunde, wird der Arbeitsauftrag der Hausaufgabe in dieser Unterrichtsstunde am Smartboard angezeigt. Frau Fuchs greift hier auf eine vorbereitete Folie zurück mit einer bereits dokumentierten Hausaufgabenstellung. Der Arbeitsauftrag ist dort in ausführlicher Form beschrieben: So wird zunächst auf die vorher gelernten Inhalte rekurriert und die Hausaufgabe als daran anknüpfend markiert. Die Geschichte des Regisseurs dient als Aufhänger für den folgenden Arbeitsauftrag. So sollen sich die Schüler:innen in die Rolle eines Filmregisseurs einfinden, um einen geeigneten Schauspieler auszuwählen, der Christopher aus dem Buch "The Curious Incident of the Dog in the Night-Time" verkörpern könnte. Von diesem Schauspieler sollen die Schüler:innen ein Bild zur Veranschaulichung herausuchen, anhand dessen sie ihre Auswahl in der darauffolgenden Stunde präsentieren und begründen können.

Mit den Ausführungen am Smartboard werden die Anforderungen für die Hausaufgabenbearbeitung sowie auch für deren Besprechung in schriftlicher Form konkretisiert. Das Smartboard ermöglicht der Lehrerin eine schnelle Verdeutlichung des mehrteiligen Arbeitsauftrages. Darüber hinaus verweist das Vorgehen von Frau Fuchs auf eine Vorbereitung der Hausaufgabe außerhalb des Unterrichts, denn der Arbeitsauftrag wurde bereits im Vorhinein niedergeschrieben. Bislang ist die Dokumentation von Hausaufgaben in der Hausaufgabenvergabe der gezeigten Szenen von Lehrer:innen vorgenommen worden. Die folgende Beobachtung verdeutlicht, dass auch Schüler:innen diese Tätigkeit durchführen. In der Unterrichtsstunde hat der Lehrer die Hefte der Schüler:innen für eine Benotung eingesammelt und korrigiert diese am Pult, während die Schüler:innen eine Aufgabe bearbeiten. Einige Schüler:innen, die den Arbeitsauftrag fertiggestellt haben, stehen vorne am Pult, an dem der Lehrer die bereits korrigierten Hefte mit einer kurzen Besprechung an die Schüler:innen zurückgibt.

Als sich die Stunde dem Ende nähert, unterbricht Herr Petersen die Korrektur der Hefte und richtet sich auf: „Auf der Seite im Buch habt ihr die Pyramide, die abzeichnen, Überschrift ist „Schaubild der ägyptischen Gesellschaft.“ An dem Schaubild wurde in der Stunde der Aufbau der ägyptischen Gesellschaft mit den jeweiligen Aufgaben der verschiedenen Gesellschaftsschichten besprochen. Die Schülerinnen und Schüler, die an ihren Plätzen sitzen, haben ihre Arbeit unterbrochen und schauen in ihr aufgeschlagenes Buch. „Ihr zeichnet die Pyramide ab ins Heft bis nächstes Mal. Wer das Heft hat, kann jetzt schon anfangen, der Rest muss noch warten“ fügt Herr Petersen hinzu. Fabian, der vorne am Pult für die Heftbesprechung steht, schreibt den Arbeitsauftrag an die Tafel. In großen Buchstaben steht dort: „HA: Pyramide abzeichnen“.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit der Bekanntgabe der Hausaufgabe eröffnet Herr Petersen die Möglichkeit, bereits mit deren Bearbeitung zu beginnen. Gleichzeitig ist eine Hausaufgabenbearbeitung in der Stunde von der

Verfügbarkeit des Heftes abhängig, die von Herrn Petersen am Pult korrigiert werden (s. dazu auch Kap. 5.2.1). Fabian zählt zu den Schüler:innen dessen Heft sich noch im Korrekturprozess befindet. Aufgrund der Wartezeit am Pult bis zur Besprechung des Heftes mit dem Lehrer besteht eine unmittelbare Nähe zur Tafel, sodass es für Fabian möglich wird, auf diese zuzugreifen. Sein Anschrieb an der Tafel ist am Kollektiv ausgerichtet, wenn für alle Mitschüler:innen sichtbar die Hausaufgabe dokumentiert wird. Zugleich weist seine Tätigkeit auch eine Orientierung an den institutionellen Anforderungen auf, indem über den Anschrieb daran mitgewirkt wird, die gestellte Aufgabe im Klassenzimmer sichtbar zu machen.

Mit dem Anschrieb imitiert Fabian die Dokumentation von Hausaufgaben an der Tafel, die in den vorherigen Szenen von Lehrer:innen im Kontext der Hausaufgabenvergabe durchgeführt wurde und macht diese nun zu einer Schüler:innentätigkeit. Dies spiegelt sich auch im Anschrieb selbst wider, für den er auf gängige Abkürzungen sowie den Wortlaut des Lehrers zurückgreift, den Auftrag dabei aber in einer eigenen und reduzierten Version dokumentiert.

Fabian greift auf ein Artefakt zurück, von dem – so zeigen es andere Studien – insbesondere Lehrer:innen Gebrauch machen bzw. an dem Schüler:innen vor der Klassenöffentlichkeit zur Vorführung von Wissen aufgefordert werden (Röhl 2013, S. 95f.; Falkenberg 2013, S. 234f.; Kalthoff 1997b, S. 104). Wie aus weiteren Szenen hervorgeht, ist im Unterricht von Herrn Petersen eine Benutzung der Tafel von Schüler:innen im Rahmen von Arbeitsaufträgen durchaus üblich (s. Kap. 4.3.1). Unter Einbezug dieser Beobachtungen sowie angesichts der Selbstverständlichkeit der Tätigkeit von Fabian kann davon ausgegangen werden, dass die Mitbenutzung der Tafel durch Schüler:innen eine gängige Praxis darstellt und aus Sicht des Lehrers nicht als Grenzüberschreitung in die eigenen Befugnisse oder aus Perspektive der Mitschüler:innen als Ausdruck eines übermäßigen Entsprechens institutioneller Anforderungen angesehen wird. In der Wartezeit vor dem Pult wird die Tafel von Fabian in Eigeninitiative genutzt und der Anschrieb der Hausaufgabe an dieser als eine Schüler:innentätigkeit hervorgebracht. Der Tafelanschrieb scheint dem eigenen Vergnügen zu dienen, mit dem die Wartezeit am Pult überbrückt wird.

Die Dokumentation von Hausaufgaben an zentralen Flächen im Klassenzimmer zeigt sich in den Szenen als Praxis, die sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen ausführen. Die Hausaufgabenstellung wird dabei von der verbalen in eine schriftliche Form überführt, wodurch ihr nicht nur Sichtbarkeit und Eindeutigkeit, sondern auch der Status eines Unterrichtsinhalts verliehen wird, dessen Bearbeitung als verpflichtend markiert wird.

Aus weiteren Beobachtungen im Rahmen von Hausaufgabenkontrollen kann außerdem rekonstruiert werden, dass Lehrpersonen die Hausaufgabenstellung im „Klassenbuch“ notieren und sie mit dessen Hilfe bei der Hausaufgabenkontrolle rekapitulieren (s. Kap. 5.4.3). Im Gegensatz zur Dokumentation der Hausaufgabenstellungen an der Tafel, deren Anschriebe zu gegebener Zeit weggewischt werden (Kalthoff 1997b, S. 100; Röhl 2013, S. 190), erweist sich ein Eintrag im „Klassenbuch“ als beständiger, denn dieser ist auch in der Folgestunde noch einsehbar. Eine dort notierte Hausaufgabe kann somit als Erinnerungsstütze für Lehrpersonen fungieren. Eine solche Funktion der Dokumentation von Hausaufgabenstellungen zeigt sich auch in Bezug auf die Unterlagen von Schüler:innen, was im folgenden Abschnitt näher ausgeführt wird.

Die Hausaufgabenstellung in den Unterlagen der Schüler:innen

Frau Kurze geht nach vorne. Es klingelt. Frau Kurze schaut auf die Uhr über der Klassenzimmertür. Sie macht einen erschrockenen Eindruck. „Hausaufgabe“ sagt sie dann eilig. „Oh“ ruft Ricardo vernehmlich. Auch von anderen Schülerinnen und Schülern sind Seufzer zu hören. „Es ist gar nicht so viel. Ihr

macht das fertig. Arbeitsheft S. 56, 57 bitte fertig.“ Einige Schülerinnen und Schüler holen den Lernbegleiter raus und notieren etwas, andere kreuzen sich die Nummern im Arbeitsheft an.

Deutsch 6. Klasse, Balduin-Berthold-Gymnasium

Erst durch das Klingelzeichen scheint der Lehrerin in dieser Stunde die fortgeschrittene Unterrichtszeit aufzufallen. Die Hausaufgabenvergabe, initiiert durch das akustische Signal, erfolgt dann unter Zeitdruck. Im Vorgehen der Lehrerin wird die Hausaufgabe als etwas markiert, das noch an die Schüler:innen vermittelt werden muss, auch wenn die 90minütige Unterrichtszeit abgelaufen ist. Das darauf erfolgende Seufzen der Schüler:innen greift die Lehrerin als Abwehrreaktion gegenüber der Hausaufgabe auf, denn über die Beschwichtigung, „es ist gar nicht so viel“ relativiert sie den Umfang der Aufgabe und damit den Arbeitsaufwand. Allerdings soll als Hausaufgabe die im Unterricht bereits begonnene Aufgabe fertiggestellt werden, sodass sich eine Reduzierung des Umfangs und Aufwandes nur ergibt, wenn die Schüler:innen die Aufgabe bisher zügig bearbeitet haben. Es ist demnach weniger die Lehrerin, die den Hausaufgabenumfang verringert, als vielmehr die von den Schüler:innen getätigte Unterrichtsarbeit (s. Kap. 5.1.3).

Die Bekanntgabe der Hausaufgabe durch die Lehrerin wird begleitet von Schreibtätigkeiten der Schüler:innen. Sie überführen die Angabe der Lehrerin in den „Lernbegleiter“, ihr Hausaufgabenheft, oder kreuzen sich die entsprechenden Aufgabennummern im zugehörigen Material an. Anders als mit der Dokumentation an der Tafel wird die Hausaufgabenstellung darin nicht für alle, sondern für sich selbst in den eigenen Unterlagen sichtbar gemacht, wodurch die Aufgabenstellung auch außerhalb des Unterrichts verfügbar wird. Das Ankreuzen der Aufgaben im Arbeitsheft verweist auf eine Kurzform der Dokumentation über entsprechende Markierungen in den Unterlagen. Mit den Analysen aus Kapitel 6.4.1 kann ergänzt werden, dass im Zuge von Hausaufgabenkontrollen Praktiken des Ankreuzens gegenüber einem Notieren von Aufgabenstellungen im „Lernbegleiter“ bei einem Fehlen von Hausaufgaben als unzureichende Variante der Übertragung von Aufgabenstellungen von den Unterrichtsteilnehmer:innen markiert wird.

Der Bedeutung des „Lernbegleiters“ soll mit der folgenden Szene weiter nachgegangen werden. Es handelt sich dabei um eine Situation, in der die Übertragung der Hausaufgabenstellung nicht eigeninitiativ durch die Schüler:innen erfolgt, sondern von der Lehrperson eingefordert wird.

Frau Kurze steht an der Tafel und schreibt die Hausaufgabe an:

HA Deutsch

Überarbeitung fertig stellen (Musterlösung)

Di Buch + AH mitbringen

Sie dreht sich um. „Die Hausaufgabe für Deutsch schreibt ihr euch in den Lernbegleiter. Die hier...“ sagt sie und zeigt dabei an die Tafel. (...) Frau Kurze fährt fort, die Musterlösung auszuteilen. An einem der Gruppentische bleibt sie stehen. „Schreibt ihr das bitte in den Lernbegleiter“ sagt sie und deutet dabei in Richtung Tafel. Die vier Schülerinnen und Schüler an der Tischgruppe holen den Lernbegleiter aus ihrem Rucksack und schreiben die Hausaufgabenstellung ab. Während des Schreibens ist ihr Blick abwechselnd auf den Anschrieb an der Tafel und den Lernbegleiter gerichtet.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Bei der Dokumentation der Hausaufgabenstellung an der Tafel wird unter der inhaltsbezogenen Aufgabe ein zweiter, organisatorischer Auftrag, das Mitbringen von Materialien, gelistet. Die verkürzten Angaben „Di Buch + AH mitbringen“ verweisen auf Dienstag als Wochentag, an

dem die Materialien gebraucht werden, und spezifizieren diese als Buch und Arbeitsheft, setzen dabei aber Kontextwissen bzw. die Bekanntheit der Abkürzungen voraus, um den Auftrag entsprechend ausführen zu können. Mit dem Anschrieb an der Tafel ist die Vergabe der Hausaufgabe nicht abgeschlossen, stattdessen hält Frau Kurze die Schüler:innen dazu an, diese auch in den „Lernbegleiter“ zu übertragen. Die Anforderung, bei der Bearbeitung noch zu wissen, welche Aufgaben aufgegeben sind, wird nicht der Merkfähigkeit überlassen. Vielmehr besteht Zweifel an dieser, wenn die Lehrerin die Dokumentation im „Lernbegleiter“ explizit einfordert. Die Abschrift der Hausaufgabenstellung in den Unterlagen der Schüler:innen wird darin zum Anliegen der Lehrerin.

Die Lehrerin teilt dann die Musterlösung aus, die der Aufgabe an der Tafel zufolge Bestandteil der Hausaufgabe ist, und fordert erneut dazu auf, die Aufgabenstellung an der Tafel in den „Lernbegleiter“ zu übernehmen. Diese richtet sich nun jedoch nicht mehr an die gesamte Klasse, sondern nur an vier Schüler:innen, die gemeinsam an einem Gruppentisch sitzen. Die Gründe für die Auswahl dieser Schüler:innen gehen aus der Beobachtung nicht eindeutig hervor. Denkbar wäre es, dass die Lehrerin die ausbleibende Übertragung der Hausaufgabenstellung bei dieser Gruppe registriert hat, was sich dann auch bestätigen würde, denn die Schüler:innen haben die Hausaufgabe noch nicht in den „Lernbegleiter“ übernommen. Unabhängig davon ist aber entscheidend, dass die Abschrift der Hausaufgabenstellung in die Unterlagen der Schüler:innen von der Lehrerin als relevante Tätigkeit im Rahmen der Hausaufgabenvergabe markiert wird. Die Lehrerin fordert dies nicht nur auf die gesamte Klasse bezogen ein, sondern stellt die Übertragung der Hausaufgabe darüber hinaus über die erneute Adressierung einzelner Schüler:innen sicher.

Ein Insistieren der Lehrerin auf die Dokumentation der Hausaufgabenstellung zeigt sich auch in der folgenden Szene, in der die Hausaufgabe bereits vergeben wurde. Nun steht Frau Kurze am Pult und ordnet ihre Materialien:

Frau Kurze wendet sich an Lilly und fragt, ob sie sich die Aufgabe notiert hätte. Lilly nickt. Frau Kurze fügt hinzu, dass sie sauer werden würde, wenn man Hausaufgaben vergessen würde, weil man die Aufgabenstellung nicht abgeschrieben hätte. Sie hält den Blickkontakt zu Lilly noch kurz und verschließt dann den Medienkoffer.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Lehrerin erfragt im Modus einer Vergewisserung bei einer einzelnen Schülerin die Übertragung der Hausaufgabenstellung in deren Unterlagen. Die Dokumentationstätigkeit wird bei der Schülerin Lilli als etwas markiert, das nicht umstandslos vorausgesetzt werden kann, sondern durch zusätzliche Intervention der Lehrerin sichergestellt werden muss.

Trotz der Bestätigung der Schülerin, die Hausaufgabe abgeschrieben zu haben, geht Frau Kurze nun noch einen Schritt weiter, wenn sie auf ihre emotionale Reaktion bei fehlenden Hausaufgaben aufgrund von nicht abgeschrieben Aufgabenstellungen verweist – sie wird „sauer“. Ihre Emotionalität scheint vor allem aus der Vermeidbarkeit der vergessenen Hausaufgaben herzuführen, denn aus Sicht der Lehrerin hat das Abschreiben der Aufgabenstellung in die eigenen Unterlagen präventive Wirkung, um einem Vergessen der Hausaufgaben vorzubeugen. Die Notiz wird zu einer Erinnerungsstütze erhoben, die auch nachträglich und überdies außerhalb des Unterrichts die Aufgabenstellung vergegenwärtigen kann. Demgegenüber wird eine nicht notierte Hausaufgabe für die Lehrerin zum Vorboten für eine fehlende Hausaufgabe in der folgenden Stunde.

Das Vorgehen der Lehrerin, mit dem das Abschreiben der Hausaufgabe von der Schülerin eingefordert wird, umfasst also zwei verschiedene Elemente: Erstens eine Vergewisserung über das Abschreiben der Hausaufgabenstellung, zweitens das Vorweggreifen eines möglichen Szenarios fehlender Hausaufgaben und der daraus resultierenden Konsequenzen. Gegenüber der Schülerin wird eine doppelt defizitäre Haltung angenommen, denn die Lehrerin lastet der Schülerin nicht nur potenziell an, die Hausaufgabenstellung nicht abzuschreiben, es wird ihr darüber hinaus zugeschrieben, ihre Hausaufgaben vergessen zu können. Insgesamt wird Lilly als Schülerin entworfen, bei der es zweifelhaft ist, ob sie die im Unterricht gewünschten Tätigkeiten durchführt.

Der sich hier andeutende Verweisungszusammenhang für die Lehrerin zwischen einer ausbleibenden Dokumentation und dem Fehlen von Hausaufgaben verfestigt sich unter Einbezug weiterer Analysen zur Hausaufgabenkontrolle. So setzt die Lehrerin die fehlenden Hausaufgaben des Schülers Felix in Verbindung mit nicht notierten Aufgabenstellungen im „Lernbegleiter“. Über ihren Zugriff auf den „Lernbegleiter“ fordert sie bei Felix ein Notieren der Hausaufgabenstellung ein und markiert darüber, dass der Schüler die gestellten Anforderungen aus ihrer Sicht nicht erfüllt hat (s. Kap. 6.5.2).

Eine eingeforderte Verwendung des „Lernbegleiters“ kann somit zum Ausdruck attestierter Versäumnisse werden, denen über das Notieren von Aufgabenstellungen im Hausaufgabenheft begegnet werden soll. Dies lässt sich mit der nachfolgenden Szene untermauern:

Nach der Begrüßung werden organisatorische Dinge besprochen. Es geht um das weihnachtliche Wichteln, für das alle Schülerinnen und Schüler ein Los mit dem Namen eines Mitschülers oder einer Mitschülerin gezogen haben. Für den- oder diejenige sollen eingepackte Geschenke mitgebracht werden. Anscheinend fehlen noch einige Wichtelgeschenke, denn Frau Kurze bittet die Schülerinnen und Schüler, diese in der nächsten Stunde mitzubringen. „Schreibt das bitte in den Lernbegleiter.“ – „Ich hab schon zuhause, ich muss es nur noch mitbringen“, wendet Ricardo ein. „Schreibs trotzdem auf“, erwidert Frau Kurze. Sie lehnt sich nach vorne und beobachtet Ricardo bis er anfängt, etwas zu schreiben. Es scheint, als wolle sie sich vergewissern, dass Ricardo es sich tatsächlich aufschreibt.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Besprechung der organisatorischen Dinge geht mit der Erinnerung einiger Schüler:innen einher, Wichtelgeschenke für ihre Mitschüler:innen mitzubringen. Mit dem geforderten Eintrag in den „Lernbegleiter“ wird der Auftrag nicht nur als Hausaufgabe markiert, vielmehr verleiht er auch dem bisherigen Versäumnis der entsprechenden Schüler:innen in schriftlicher Form Ausdruck und unterstreicht die Aufforderung, der Aufgabe nachzukommen. Demgegenüber betont Ricardo, dass das Vorliegen seines Geschenks als Erinnerung genügt und es keiner zusätzlichen Notiz bedarf, um dieses in den Unterricht mitzubringen („Ich hab schon zuhause, ich muss es nur noch mitbringen“). Die Lehrerin kennzeichnet dies jedoch als nicht ausreichend, wenn sie auf die Dokumentation im „Lernbegleiter“ insistiert und diese dann durch die Beobachtung von Ricardo kontrolliert.

Wie in der Szene zuvor wird dem „Lernbegleiter“ von der Lehrerin die Bedeutung einer Erinnerungstütze verliehen, um auf zu erledigende Aufgaben in schriftlicher Form außerhalb des Unterrichts verwiesen zu werden. Den Schüler:innen wird dies auch dann fremdbestimmt auferlegt, wenn sie eine Erinnerung über den „Lernbegleiter“ als nicht erforderlich erachten und damit zugleich die Zuschreibung abwehren, dass eine Erledigung von Aufgaben bisher versäumt wurde.

Die Analysen verdeutlichen, dass die Vergabe der Hausaufgabe mit Praktiken der Schüler:innen einhergeht, mit denen sie die Hausaufgabenstellungen in eigenen Worten, über Markierungen oder als eine Abschrift des Tafelanschriebs in ihre Unterlagen übertragen. Es ist damit keine Re-

konstruktion der Hausaufgabenstellung aus dem Gedächtnis erforderlich, vielmehr kann diese in den eigenen Unterlagen eingesehen werden. Die Dokumentation sowie die damit verbundenen Artefakte tragen so zu einer Vergegenwärtigung der Hausaufgabe im außerunterrichtlichen Bereich bei. Insbesondere das Hausaufgabenheft der Schüler:innen, in den gezeigten Szenen ist dies der „Lernbegleiter“, nimmt dabei eine zentrale Stellung als ein eigenes Format ein, mit dem Aufgabenstellungen für die zeitlich versetzte Hausaufgabenbearbeitung verfügbar werden. Allerdings verweist die Analyse der Unterrichtsszenen darauf, dass die Übertragung von Hausaufgabenstellungen in das Hausaufgabenheft nicht ausschließlich selbstläufig erfolgt. Zwar notieren Schüler:innen die Hausaufgaben durchaus eigeninitiativ in dem Heft, doch sind es vor allem die Lehrpersonen, die diese Tätigkeit einfordern. Lehrer:innen schreiben der Dokumentation die präventive Wirkung zu, fehlenden Hausaufgaben in folgenden Unterrichtsstunden vorbeugen zu können. Das Insistieren auf die Notiz im „Lernbegleiter“ durch Lehrpersonen kann dann allerdings mit defizitären Zuschreibungen sowie dem Absprechen einer Erinnerung an Aufgaben gegenüber den Schüler:innen verbunden sein.

5.1.3 Arten von Hausaufgaben

In den bisherigen Analysen ging es zunächst um die Bekanntgabe der Hausaufgaben. Es konnte aufgezeigt werden, dass dies zu unterschiedlichen Zeiten im Unterrichtsverlauf sowie über die Dokumentation von Aufgabenstellungen geschieht. Das folgende Unterkapitel widmet sich nun den Arten von Hausaufgaben, die hier über ihr Verhältnis zu den Arbeitsprozessen im Unterricht bestimmt werden. Es lassen sich erstens Hausaufgaben *als* Unterrichtsarbeit, zweitens Hausaufgaben *zur Fertigstellung und zur Vorbereitung* von Unterrichtsarbeit und drittens Hausaufgaben zur *Wiederholung* der Unterrichtsarbeit unterscheiden.¹⁸

Hausaufgaben als Unterrichtsarbeit

In Kapitel 5.1.1 wurde bereits eine Hausaufgabe thematisiert, deren Bearbeitung im Unterricht begonnen werden konnte. Diese Art von Hausaufgaben soll nun ausgeführt werden.

Frau Kurze teilt den Schülerinnen und Schülern ein Arbeitsblatt aus. Der Text und die Aufgaben werden gemeinsam gelesen. Frau Kurze erklärt, wie die Aufgaben bearbeitet werden sollen. „Schaut mal, Aufgabe 3, das sollt ihr als Hausaufgabe machen“, fährt sie dann fort. (...) „Das fangt ihr jetzt an und macht ihr zuhause fertig. Ich rate euch jetzt zu beginnen und die restliche Zeit zu nutzen.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Aufgabenstellungen auf dem Arbeitsblatt werden während des gemeinsamen Lesens von Frau Kurze mit zusätzlichen Erklärungen versehen, in deren Verlauf eine Aufgabe als Hausaufgabe gekennzeichnet wird. In der darauffolgenden Arbeitsanweisung verknüpft die Lehrerin das unterrichtliche mit dem außerunterrichtlichen Arbeiten: Die Aufgabe ist zunächst ein Zeitfüller für die verbleibende Unterrichtszeit. All das, was im Unterricht nicht mehr bearbeitet werden kann, soll dann „zuhause fertig“ gestellt werden und wird damit in den häuslichen Bereich ausgelagert.

¹⁸ Die Kategorien erheben keinen Anspruch auf Trennschärfe, vielmehr überschneiden sie sich zum Teil. So können Hausaufgaben, die zunächst als Unterrichtsbetätigung dienen, zu einer Hausaufgabe zur Fertigstellung von Unterrichtsarbeiten werden. Darüber hinaus lassen sich unter erweiterten Gesichtspunkten noch andere Arten von Hausaufgaben rekonstruieren, z. B. lebensweltbezogene Hausaufgaben (s. Kap. 5.2.2) oder Hausaufgaben als Sanktion (s. Kap. 5.2.1). Die hier vorgenommene Unterscheidung anhand der Unterrichtsarbeit erweist sich insofern als tragfähig, als dass über sie verdeutlicht werden kann, was die jeweilige Art der Hausaufgabe für den Unterricht leistet.

Über die Arbeit im Unterricht lässt sich der Umfang der Hausaufgabe, der noch außerhalb zu erledigen wäre, verringern, ein Vorgehen, das die Lehrerin den Schüler:innen nahelegt, wenn sie ihnen empfiehlt „jetzt zu beginnen und die restliche Zeit zu nutzen“. Eine Fertigstellung der Aufgabe in der verbleibenden Unterrichtszeit wird in den Ausführungen der Lehrerin jedoch ausgeschlossen, stattdessen scheint der Umfang von vorneherein darüber hinaus zu gehen.

Anders rahmt Herr Petersen die im Unterricht beginnende Hausaufgabenbearbeitung:

„Hausaufgabe wird sein, das Arbeitsblatt auszufüllen.“ Herr Petersen schaut zur Uhr über der Klassenzimmertür. „Es sind noch 25 Minuten, das schafft ihr.“ Die Schülerinnen und Schüler beginnen die Aufgaben zu lösen.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Ankündigung der Hausaufgabe durch Herrn Petersen ist zukunftsgerichtet, denn das Ausfüllen des Arbeitsblattes „wird“ zur Hausaufgabe werden. Mit dem Blick zur Uhr werden den Schüler:innen „noch 25 Minuten“ Unterrichtszeit angekündigt, Zeit, die Herr Petersen als ausreichend für die Bearbeitung der Hausaufgabe einschätzt („das schafft ihr“). Die Unterrichtsarbeit entscheidet über den Status der Hausaufgabe, was sich in der Zukunftsform der Ankündigung widerspiegelt: Sofern die Schüler:innen die Bearbeitung in 25 Minuten abschließen, wird die Aufgabe gar nicht erst zur *Hausaufgabe*. Ob bzw. in welchem Umfang es eine Hausaufgabe geben wird, ist abhängig von der Schnelligkeit bei der Bearbeitung. Allerdings ist diese bereits im Vorhinein dem Maßstab von Herrn Petersen unterworfen, der eine Fertigstellung in der Unterrichtszeit als machbar ansieht. Eine *Hausaufgabe* wird dann auch zum Ausdruck davon, auf mehr Zeit als nötig – zumindest nach Einschätzung des Lehrers – angewiesen zu sein.

Hausaufgaben, die zunächst zu einer Unterrichtsarbeit werden, füllen also die verbleibende Zeit bis zum Unterrichtsende. Für Schüler:innen ergeben sich daraus Möglichkeiten, den Umfang der außerunterrichtlich zu bearbeitenden Aufgaben zu verringern. Erfolgt die Erledigung bereits vollständig im Unterricht werden die Aufgaben nicht mehr zu *Hausaufgaben*, die eine außerunterrichtliche Bearbeitung verlangen.

Hausaufgaben zur Fertigstellung und zur Vorbereitung der Unterrichtsarbeit

Neben Hausaufgaben als Unterrichtsarbeit lassen sich Hausaufgaben zur Fertigstellung und Vorbereitung der Unterrichtsarbeit als eine weitere Variante von Aufgaben rekonstruieren:

Kurz vor dem Ende der Doppelstunde unterbricht Frau Fuchs die Arbeit der Schülerinnen und Schüler, um die Hausaufgabe anzusagen: „Homework: Finish your additional scene and tell the people who are missing what to do.“ Sie verabschiedet sich, die Schülerinnen und Schüler beginnen ihre Sachen einzupacken, auch Frau Fuchs räumt die Unterrichtsmaterialien auf dem Pult in ihre Tasche.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Die Unterrichtsarbeit wird in dieser Stunde mit der Ankündigung der Lehrerin in eine Hausaufgabe überführt. Damit setzt die Hausaufgabe die Unterrichtstätigkeit fort, es soll auch über die Zeit des Unterrichts hinaus an den unterrichtlichen Inhalten gearbeitet und diese fertiggestellt werden. Der Auftrag, abwesende Mitschüler:innen über die Hausaufgabe in Kenntnis zu setzen, und die folgende Verabschiedung markieren den Abschluss der Hausaufgabenvergabe und der Unterrichtsstunde.

Die Fertigstellung der Unterrichtsarbeit wird auch in der folgenden Beobachtung zur Hausaufgabe. Die Schüler:innen bearbeiten einen Arbeitsauftrag, während die Lehrerin vorne am Pult

immer abwechselnd mit einer Gruppe von Schüler:innen deren Noten für eine vorangegangene Gruppenarbeit bespricht. Eine Notenbesprechung mit einer Gruppe ist gerade beendet:

Die Schülerinnen und Schüler kehren zu ihren Plätzen zurück, auch Frau Fuchs steht nun auf und läuft durch die Klasse. Das Gemurmel in der Klasse ebbt ab. Frau Fuchs wendet sich an die Schülerinnen und Schüler: „Alles was ihr jetzt nicht schafft, ist Hausaufgabe“. Die Aufgabe wird am Smartboard notiert: „HA: Stichsätze zur Leitfrage notieren.“

Methodenlernen Klasse 9, Arthur-Amos-Gesamtschule

Als die Schüler:innen zu ihren Plätzen zurückkehren, setzt Frau Fuchs die Notenbesprechung nicht mit einer anderen Gruppe fort, sondern macht einen Rundgang durch das Klassenzimmer. Die Präsenz der Lehrerin im Raum scheint zur Verminderung der Gespräche unter den Schüler:innen beizutragen, wenn die Ethnographin die Abnahme des Gemurmels vermerkt. In der Ankündigung der Lehrerin werden dann all die Teile des Arbeitsauftrages zur Hausaufgabe erklärt, die von den Schüler:innen nicht im Unterricht bearbeitet werden. Die Hausaufgabe wird darin zu einem Kontinuum der Unterrichtstätigkeit, die außerhalb des Unterrichts fertiggestellt werden soll.

Ähnlich wie bei Hausaufgaben als Unterrichtstätigkeit reduziert sich auch bei dieser Hausaufgabe der Umfang der außerunterrichtlichen Bearbeitung je nach Arbeitsgeschwindigkeit der Schüler:innen im Unterricht. Der Unterricht wiederum ist in seiner zeitlichen Begrenzung nicht darauf angewiesen zu warten bis alle Schüler:innen die Aufgabe fertiggestellt haben. Für den Unterricht bedeutet die Überführung der nicht bearbeiteten Anteile von Aufgaben in eine Hausaufgabe somit eine Entlastung, da die Fertigstellung nicht an die Unterrichtszeit gebunden ist, sondern auf den außerunterrichtlichen Bereich verschoben werden kann.

An einer Fertigstellung der Unterrichtstätigkeit ist auch die Hausaufgabe bei Herrn Petersen ausgerichtet:

Im Verlauf der Stunde haben die Schülerinnen und Schüler zuerst die Inhalte zur Alt- und Jungsteinzeit wiederholt und anschließend eine Tabelle an der Tafel zu Hochkulturen ausgefüllt und abgeschrieben. Zu den Regeln der Heftführung, die im Fach Geschichte bei Herrn Petersen gelten, zählt, dass der Tafelabschrieb zunächst auf einem Schmierblatt vorgenommen und als Hausaufgabe ins Heft übertragen wird. Laut Herrn Petersen müssen die Schüler:innen auf dem Schmierblatt nicht auf Sauber- und Ordentlichkeit achten, sodass das Notieren der Unterrichtsmitschriften schneller erfolgen kann und die Schüler:innen mehr Zeit haben, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Die Übertragung der Inhalte ins Heft stellt dann die Hausaufgabe dar. Dies gilt für jede Unterrichtsstunde bzw. für jeden Tafelanschrieb.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Fertigstellung der Unterrichtsarbeit erfolgt bei Herrn Petersen über eine ‚Standardhausaufgabe‘, mit der die erarbeiteten Ergebnisse jeder Unterrichtsstunde von einem „Schmierblatt“ in das Heft übertragen werden. Das „Schmierblatt“ erhält gegenüber dem Heft provisorischen Charakter, denn erst der außerhalb des Unterrichts vorgenommene Hefteintrag schließt die Unterrichtstätigkeit adäquat ab. Die Hausaufgabe vervollständigt die Unterrichtstätigkeit also, indem sie diese zum Abschluss bringt.

Dem außerunterrichtlichen Kontext wird dabei zugesprochen gegenüber dem Unterricht handlungsentlastet zu sein, wodurch eine saubere Aufgabenbearbeitung ermöglicht werde. Demgegenüber kann der Unterricht in einem zügigen Tempo prozessieren, ohne auf die Fertigstellung und/oder sauber ausgeführte Dokumentation von Mitschriften warten zu müssen und wird darin zeitlich und inhaltlich entlastet.

Neben der Fertigstellung von unterrichtlichen Arbeitsprozessen werden über Hausaufgaben auch die Tätigkeiten anschließender Unterrichtsstunden vorbereitet:

Als die Fragen zum Diktat geklärt sind, geht Frau Kurze nochmal auf den Duden ein. Sie erläutert den Schülerinnen und Schülern, dass darin nicht nur Wörter, sondern auch Grammatikregeln nachgeschlagen werden könnten. Daher würden sie nach den Ferien nochmal mit dem Duden arbeiten. Sie blickt in die Klasse und fügt hinzu: „Hausaufgabe: Duden mitbringen oder ausleihen.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Ausgehend von dem Anliegen der Lehrerin, in den Unterrichtsstunden nach den Ferien mit dem Duden zu arbeiten, wird das Mitbringen des Nachschlagewerks als Hausaufgabe erteilt. Es handelt sich um eine organisatorische Hausaufgabe, die eine entscheidende Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung der geplanten Arbeitsprozesse darstellt. Dies konnte ähnlich für die Hausaufgabe des „Logbuchs“ aus Kapitel 5.1.1 aufgezeigt werden, in der die Hausaufgabenbearbeitung die Grundlage späterer Arbeitsprozesse bilden soll.

Die Analysen verdeutlichen, dass mit Hausaufgaben zur Fertigstellung der Unterrichtsarbeit der Abschluss von Unterrichtsstunden in den außerunterrichtlichen Bereich verlagert wird, womit sie Unterrichtsprozesse entlasten. Hausaufgaben mit vorbereitender Funktion bilden demgegenüber die Grundlage für geplante Arbeitsprozesse in nachfolgenden Unterrichtsstunden, wodurch die Durchführbarkeit dieser Prozesse vom Vorliegen der Hausaufgabe abhängig wird.

Hausaufgaben zur Wiederholung der Unterrichtsarbeit

Als eine dritte Art von Hausaufgaben lässt sich die Wiederholung der Unterrichtsarbeit identifizieren, was anhand der nachfolgenden Beobachtungsprotokolle verdeutlicht wird:

Frau Kurze steht vorne am Pult, den Blick auf die Klasse gerichtet, kündigt sie an: „Ich gebe jetzt schon die Hausaufgabe, weil ich in der zweiten Stunde etwas anderes machen möchte.“ – „Also als erstes das Arbeitsblatt lernen“ fügt sie hinzu, steht auf und wendet sich an die Tafel. Sie schreibt „1) AB lernen“ an die Tafel und darunter „2) AH, S. 34“. Sie dreht sich um: „Ihr wendet euer Wissen so an, wie es gefordert ist.“ Sie geht zum Pult und wirft einen Blick in das aufgeschlagene Arbeitsheft auf dem Pult. „Nr. 3a umrahme in jedem Satz die Satzglieder. Nicht umkreisen, sondern umrahmen, wie wir es immer machen.“¹⁹ Dann heißt es, bestimme alle Satzglieder, das macht ihr. Mit Adverbialen der Art und Weise und so weiter. Und dann noch drittens...“ Sie dreht sich um und geht wieder an die Tafel, wo sie unter die zwei Aufgaben „S. 35, Nr. 1“ anschreibt.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, wird die Hausaufgabenvergabe von der Lehrerin als verfrüht dargestellt und über den weiteren thematischen Verlauf der Doppelstunde begründet (s. Kap. 5.1.1). Den ersten Teil der Hausaufgabe, das Lernen des Arbeitsblattes, markiert Frau Kurze als selbsterklärend, wenn sie ihn abgekürzt an die Tafel überträgt („AB lernen“) und direkt zur nächsten Aufgabe übergeht. Für diese wird dann die verzeichnete Aufgabenstellung als verbindlich gekennzeichnet, denn die Schüler:innen sollen die Aufgabe „wie es gefordert ist“ bearbeiten. Gerade diese Ausführungen werden dann aber von der Lehrerin abgeändert, sodass die Schüler:innen bei Teilaufgabe 3a die Satzglieder „nicht umkreisen, sondern umrahmen“ sollen. Über die Änderung der Aufgabenstellung wird eine Diskrepanz zwischen den Formulierungen im Arbeitsheft und der unterrichtlichen Vorgehensweise betont, die bereits eingeübt ist und an der festgehalten wird („Nicht umkreisen, sondern umrahmen, *wie wir es immer machen*“).

¹⁹ Frau Kurze rekurriert auf ein Vorgehen, bei dem Satzglieder mit einem Lineal rechteckig eingefasst werden sollen.

Die Gültigkeit dieser Ausführungsweise wird auch für diese Hausaufgabe aktualisiert und von den Schüler:innen eingefordert.

Aufgabenstellungen in den Materialien werden im Zuge der Hausaufgabenvergabe also als geltende Anforderungen für die Hausaufgabenbearbeitung bestätigt oder aber zurückgewiesen und unter der Priorisierung der im Unterricht eingeübten Praktiken abgeändert.

Eine Orientierung an unterrichtsbezogenen Vorgaben wird auch im Folgenden gefordert:

Als die Stunde fast zu Ende ist, fragt Elena, ob die Tabelle auch ins Heft soll. „Das wird ins Heft eingetragen. Und für nächste Woche gelernt“ antwortet Herr Petersen. „Das Arbeitsblatt und die Tabelle zu den Hochkulturen. Zuerst Hochkulturen. Auf eine ganze Seite, richtig groß“ fügt er hinzu. „Auf eine ganze Seite?“ fragt eine Schülerin nach. Herr Petersen nickt. Devin hält Herr Petersen das Heft entgegen und zeigt mit seiner Hand den Platz für die Tabelle und fragt, ob das ausreichend sei. „Nimms quer“ – „So?“ – „Genau“ bestätigt Herr Petersen. Er wendet sich zur ganzen Klasse: „Warum sag ich das? Dass ihr es groß schreibt, warum sag ich das? Das müsste jeder wissen von den Regeln zur Heftführung und für die Arbeit. Welche Regel zur Heftführung war das?“ Er ruft Johannes auf. „Groß und übersichtlich schreiben.“ – „Mmh ja. Carl.“ – „Jedes Thema eine Seite“ – „Ganz genau. Jeder Eintrag auf eine neue Seite“ bestätigt Herr Petersen und nickt.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Hausaufgabenvergabe wird in dieser Stunde durch die Frage der Schülerin Elena ausgelöst, die sich rückversichert, ob die Übertragung der Inhalte ins Heft die Hausaufgabe darstellt. Herr Petersen bestätigt die Hausaufgabe, erweitert sie um das Lernen der Unterrichtsinhalte und differenziert die Übertragung der Inhalte ins Heft aus, die das Arbeitsblatt sowie die Tabelle umfasst.

In den folgenden Ausführungen konkretisiert Herr Petersen die Anforderungen für die Bearbeitung des Arbeitsauftrages. Einerseits folgen die Themen einem bestimmten chronologischen Zusammenhang, der auch im Heft ersichtlich werden soll. Andererseits soll die Übertragung gewissen ästhetischen Anforderungen genügen, wenn der Eintrag „auf einer ganzen Seite, richtig groß“ niedergeschrieben werden soll. Seine Ausführungen rufen eine erneute Rückversicherung von Elena sowie von Devin hervor. In ihren Nachfragen spiegelt sich ein Wissen über die Normierung der Hausaufgabenbearbeitung einschließlich der Fragen von Layout und Seitengestaltung wider und ein Bestreben, diese umzusetzen. Herr Petersen indes bestätigt die Anforderung, die Inhalte großflächig auf eine Seite zu übertragen und zeigt darüber hinaus Strategien für die entsprechende Umsetzung auf, wenn er empfiehlt, das Heft zu wenden.

Die kenntlich gemachten Normierungen für die Hausaufgabenbearbeitung werden dann von Herrn Petersen rhetorisch auf deren Sinnhaftigkeit hinterfragt und die Schüler:innen aufgefordert, die Kriterien zu benennen, denen Herr Petersen den Status von bekanntem Wissen verleiht. Erstens wurden diese laut Herrn Petersen im Rahmen der „Regeln zur Heftführung“ behandelt, zweitens sind diese wiederum Bestandteil der anstehenden Klassenarbeit, von denen er voraussetzt, dass diese bereits angeeignet wurden. In der Anwendung, Reproduktion und Überprüfung der Inhalte sowohl in der Hausaufgabenvergabe und deren Bearbeitung als auch in der anstehenden Klassenarbeit werden die Regeln der Heftführung als relevantes Unterrichtswissen bestätigt und es als Leistung der Schüler:innen markiert, die Inhalte zu verinnerlichen und abrufen zu können.

Die Antwort auf seine Frage markiert Herr Petersen darüber hinaus als eindeutig, denn sie lässt sich auf *eine* Regel zur Heftführung zurückführen („Welche Regel zur Heftführung war das?“). Entgegengesetzt zur dargestellten Eindeutigkeit und Bekanntheit der Regel kann Johannes diese

allerdings nicht benennen. Die von ihm genannte Regel, „[g]roß und übersichtlich schreiben“, wird anders als die folgende Antwort von Carl, „[j]edes Thema eine Seite“, durch die eingeschränkte Bestätigung des Lehrers nicht als gewünschte Antwort markiert. Die Antworten der Schüler, von denen beide passen würden, jedoch nur eine als korrekt bestätigt wird, demaskieren, dass es weniger die Inhalte an sich sind, die Anforderungen eindeutig festzulegen und zu begründen vermögen. Vielmehr ist es der Lehrer, der entscheidet, welche Regel Geltung besitzt.

Hausaufgaben werden also auch bei Herrn Petersen an die im Unterricht behandelten Vorgehensweisen rückgekoppelt, wodurch die Hausaufgabe deren Einübung und Verfestigung dient. Hausaufgabenvergaben fungieren dann auch als „Orientierungspraktiken“ (Meier 2011, S. 100) für Schüler:innen, indem Bezüge zu den Unterrichtsinhalten benannt und als Anforderungen für die Hausaufgabenbearbeitung sowie bei Herrn Petersen überdies für die anstehende Klassenarbeit kenntlich gemacht und eine entsprechende Bearbeitung oder Vorbereitung ermöglichen.

Insgesamt kann mit den bisherigen Rekonstruktionen aufgezeigt werden, dass Hausaufgaben zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Unterricht vergeben werden, was verschiedene Anforderungen an die Beteiligten stellt. Über Praktiken der Dokumentation werden Hausaufgabenstellungen sichtbar gemacht und als Unterrichtsinhalt betont, womit ihnen Verbindlichkeit verliehen wird. Die Übertragung der Hausaufgabenstellung in die Unterlagen der Schüler:innen wird überdies als Erinnerungsstütze angesehen, um Hausaufgaben auch außerhalb des Unterrichts zu vergegenwärtigen. Anhand der Arten von Hausaufgaben konnte schließlich herausgestellt werden, dass über Hausaufgaben in unterschiedlicher Weise Bezüge zu Unterrichtsinhalten geschaffen werden.

Über die Analysen ist eine erste Annäherung an die Vergabe von Hausaufgaben erfolgt. Dies soll im folgenden Kapitel nun vertieft und der Blick auf die Erläuterungen zu Hausaufgabenstellungen in der Hausaufgabenvergabe gerichtet werden.

5.2 Die Vergabe von Hausaufgaben II

Dieses Kapitel behält den Fokus auf die Hausaufgabenvergabe bei. In den Rekonstruktionen in Kapitel 5.1 deutet sich an, dass die Vergabe von Hausaufgaben mit zusätzlichen Ausführungen von Lehrpersonen zu den Aufgabenstellungen verbunden ist. Hier wird nun danach gefragt, auf welche Kriterien in solchen Erläuterungen rekurriert und welche Bedeutung diesen verliehen wird. Dies wird zunächst über „zeitliche, materielle und formale Rahmen der Hausaufgabe“ (5.2.1) und schließlich „[i]nhaltliche Erläuterungen zur Hausaufgabe“ (5.2.2) ausgeführt.

5.2.1 Zeitliche, materielle und formale Rahmen der Hausaufgabe

Es wird im Folgenden dargelegt, dass die Vergabe von Hausaufgaben Verweise auf den Umfang und die Fristen, auf Materialien und Hilfsmittel sowie die Gestaltung der Bearbeitung umfasst.

Umfang und Fristen von Hausaufgaben

Aus den vorherigen Analysen in Kapitel 5.1.3 ging hervor, dass sich der Umfang der außerunterrichtlichen Bearbeitung bei im Unterricht begonnenen Hausaufgaben, abhängig von der bereits getätigten Unterrichtsarbeit, reduzieren kann. Dies kann allerdings auch durch die Unterrichtsprozesse eingeschränkt werden, wie die folgende Szene zeigt, in der die Schüler:innen einen Arbeitsauftrag bearbeiten, während Herr Petersen am Pult die Hefte der Schüler:innen bewertet. Einige Hefte wurden bereits benotet und an die Schüler:innen zurückgegeben (s. Kap. 5.1.2).

Schließlich unterbricht Herr Petersen die Arbeit der Schülerinnen und Schüler und gibt die Hausaufgabe bekannt: „Auf der Seite im Buch habt ihr die Pyramide, die abzeichnen, Überschrift ist „Schaubild der ägyptischen Gesellschaft.“ An dem Schaubild wurde in der Stunde der Aufbau der ägyptischen Gesellschaft mit den jeweiligen Aufgaben der verschiedenen Gesellschaftsschichten besprochen. Die Schülerinnen und Schüler blicken in ihr aufgeschlagenes Buch. „Ihr zeichnet die Pyramide ab ins Heft bis nächstes Mal. Wer das Heft hat, kann jetzt schon anfangen, der Rest muss noch warten“, fügt er hinzu.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im laufenden Arbeitsprozess der Schüler:innen gibt Herr Petersen die nächste Aufgabe bekannt und führt diese mit Hinweisen zur Bearbeitung aus. In Anbetracht der vorherigen Besprechung der Pyramide kann deren Übertragung in das Heft der Schüler:innen als abschließende Ergebnissicherung verstanden werden, die nun mit der hinzugefügten Frist für die Bearbeitung „bis nächstes Mal“ zur Hausaufgabe wird. Die Bearbeitung kann bereits im Unterricht begonnen werden, was allerdings an die Voraussetzung gebunden ist, über sein: ihr Heft zu verfügen. Ob und in welchem Umfang die Aufgabe zur *Hausaufgabe* wird, entscheidet sich demnach abhängig davon, wann das eigene Heft einer Bewertung unterzogen wird und wie schnell der Lehrer dabei vorgeht. Die Verfügbarkeit des Hefts nimmt somit Einfluss auf den Umfang der Hausaufgaben, kann dabei allerdings nicht selbstbestimmt von den Schüler:innen reguliert werden. Die folgende Beobachtung verdeutlicht, dass sich der Hausaufgabenumfang im Unterricht nicht nur reduzieren, sondern auch erweitern kann:

Die letzten zehn Minuten der Doppelstunde sind angebrochen, als Frau Kurze an den linken Seitenflügel der Tafel geht. „Und die Hausaufgabe lautet...“ Sie beginnt, die Aufgaben an der Tafel zu notieren. Während sie anschreibt, spricht sie mit: „Hausaufgabe: Markiere in der Reportage alle wichtigen Informationen.“ In der Klasse ist Gemurmel von verschiedenen Gesprächen der Schülerinnen und Schüler zu hören. „Zweitens: Schreibplan erstellen in Stichpunkten...“ Sie unterbricht ihren Anschrieb und dreht sich zur Klasse: „Sofia, du schreibst Aufgabe zwei doppelt.“ Sofia, die gerade mit Felicitas, ihrer Sitznachbarin getuschelt hat, fährt hoch und schaut zur Lehrerin, sie scheint erschrocken zu sein. „Das kann nicht sein, dass ihr so laut schwatzt, wenn ich die Hausaufgabe erkläre und ihr dann am Ende nur die Hälfte habt“ sagt Frau Kurze. Ihr Tonfall ist härter als sonst, sie hat die Augenbrauen zusammengezogen und macht einen ärgerlichen Eindruck. Es ist still in der Klasse, die Schülerinnen und Schüler sind nun damit beschäftigt den Anschrieb abzuschreiben. Frau Kurze zieht den Mund zusammen, schnalzt und dreht sich dann zurück an die Tafel.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit der Dokumentation an der Tafel und den damit verbundenen Ausführungen von Frau Kurze wird die Hausaufgabenstellung, bestehend aus zwei Arbeitsaufträgen, bekannt gegeben und zugleich sichtbar im Klassenzimmer festgeschrieben (s. Kap. 5.1.2). Die Vergabe der Hausaufgabe wird von Nebengesprächen der Schüler:innen begleitet. Schließlich unterbricht Frau Kurze die Ausführungen zur Hausaufgabe, als sie mit Sofia eine einzelne Schülerin herausgreift, um ihr den gesonderten Auftrag zu erteilen, die „Aufgabe zwei doppelt“ anzufertigen. Sofia hat im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen damit einen größeren Umfang an Hausaufgaben über die zweifache Anfertigung einer Aufgabe zu bearbeiten.

Der disziplinierende Charakter des zusätzlichen Arbeitsauftrages, mit dem die Aufmerksamkeit der Schüler:innen für die Hausaufgabenvergabe eingefordert wird, spiegelt sich in Sofias erschrockenem Gesichtsausdruck wider und wird dann auch von Frau Kurze in ihrer Ansprache hervorgehoben. Diese vollzieht sich nun in einem allgemeinen Modus, mit dem sie nicht länger Sofia allein, sondern mehrere Schüler:innen adressiert. Deren Nebengespräche werden von Frau

Kurze als nicht vereinbar mit der Hausaufgabenvergabe markiert. So werden Erklärungen zur Hausaufgabe laut der Lehrerin nicht vollständig wahrgenommen, was darin resultiert, dass die Schüler:innen „am Ende nur die Hälfte“ haben. Unabhängig davon, ob sich dies auf die Hälfte der Aufgabenstellung bezieht oder Frau Kurze auf eine unvollständige Hausaufgabe rekurriert, werden die Gespräche der Schüler:innen untereinander als entgegengesetzt zu den unterrichtlichen Anforderungen im Zuge der Hausaufgabenvergabe entworfen. An Sofia wird dabei ein Exempel statuiert, indem ihr Gespräch, stellvertretend für alle weiteren Nebentätigkeiten der anderen Schüler:innen, mit Mehrarbeit sanktioniert wird. Mit Sofia haben auch ihre Mitschüler:innen die Gespräche unterbrochen. Die Aufmerksamkeit ist nun auf den Anschrieb an der Tafel gerichtet, dem sich schließlich auch Frau Kurze wieder zuwendet.

Der Umfang von Hausaufgaben zeigt sich in beiden Szenen abhängig von den Tätigkeiten im Klassenzimmer. So entscheidet sich das Ausmaß der außerunterrichtlichen Bearbeitung einerseits über die bereits getätigte Arbeit im Unterricht und die Verfügbarkeit von entsprechenden Materialien, andererseits über Aktivitäten von Schüler:innen, die von Lehrpersonen als störend markiert werden. Der Umfang der Bearbeitung wird dann auch zu einem Sanktionsinstrument, über das die Aufmerksamkeit von Schüler:innen für die Unterrichtsprozesse eingefordert wird. Neben den rekonstruierten Erweiterungen und Reduzierungen des Umfangs von Hausaufgaben werden weitere Anforderungen für die Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht festgelegt. Dazu folgende Szene, in der die Lehrerin zuvor die Hausaufgabe bekannt gegeben hat:

Frau Kurze geht ein paar Schritte in den Mittelgang und lässt ihren Blick über die Tische der Schülerinnen und Schüler schweifen. „Aufgepasst, alle Kurzschreiber! Länger als drei Zeilen sollte die Geschichte schon sein. Denn sonst könnt ihr nicht alles Wichtige aufgreifen“ fügt sie hinzu.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Anforderungen für die Hausaufgabenbearbeitung thematisiert Frau Kurze in dieser Hausaufgabenvergabe über die Adressierung der „Kurzschreiber“, mit der sie die Kürze der Texte dieser Schüler:innen betont. Der Anspruch an die Hausaufgabe verhält sich nun entgegengesetzt dazu, wenn ein Mindestumfang des Textes von „drei Zeilen“ vorausgesetzt wird. Diese Länge markiert die Lehrerin als erforderlich, um alle zentralen Informationen benennen zu können.

In ihrer Erläuterung zur Hausaufgabe nimmt die Lehrerin bereits vorab Bezug auf eine mögliche inadäquate Ausführung bei einigen Schüler:innen und benennt davon ausgehend Kriterien für die Bearbeitung. Allerdings bleibt ihre Angabe vage, zwar wird eine kurze Textlänge ausgeschlossen, doch wird dabei kein Verweis auf den erwünschten Umfang der Ausführungen gegeben. Es wird eine Anforderung deutlich gemacht, den Schüler:innen gleichzeitig aber eine konkrete Orientierung verwehrt. Für die Hausaufgabenbearbeitung besteht nun die Herausforderung, eigenständig zu ermitteln, welcher Umfang des Textes über drei Zeilen hinaus gefordert ist.

Der Verweis auf den Umfang dient in Hausaufgabenvergaben somit auch dazu, eine Mindestausführung kenntlich zu machen. Allerdings erweist sich diese als wenig aussagekräftig, wenn die Länge von Texten zur unbestimmten Norm wird und keine konkrete Orientierung zulässt. In ihren Ausführungen zu Hausaufgabenstellungen verweisen Lehrpersonen nicht nur auf den Umfang, sondern benennen auch Fristen, wie anhand der folgenden Beobachtungen bei Herrn Larson aufgezeigt werden kann, der eine Stunde im Kurs von Frau Fuchs hält.

Während die Schülerinnen und Schüler die Skizze vom Smartboard abzeichnen, leitet Herr Larson zur Hausaufgabe über: „What I want you to do is the exercises on the worksheet.“ Er hält ein weiteres

Arbeitsblatt hoch und deutet auf die vier Aufgaben in der Mitte des Blattes. Es klingelt und die Schülerinnen und Schüler beginnen einzupacken. „Please do this until Friday“ fügt Herr Larson hinzu und verabschiedet sich dann.

Biologie bilingual Stufe 11, Arthur-Amos-Gesamtschule

Die Hausaufgabenvergabe in dieser Unterrichtsstunde erfolgt am Ende der Stunde und erstreckt sich über das Klingelzeichen hinaus. Den Arbeitsauftrag veranschaulicht Herr Larson anhand des hochgehaltenen Arbeitsblatts. Erst über die hinzugefügte Frist werden die Aufgaben dann explizit als Hausaufgabe markiert, der außerhalb des Unterrichts bis zur nächsten Stunde bearbeitet werden soll, womit zugleich der zeitlich verfügbare Rahmen für die Bearbeitung spezifiziert wird.

Über die Bekanntgabe von Fristen werden darüber hinaus Unterschiede zwischen den einzelnen Teilen der Hausaufgabe erzeugt:

In der Stunde wurde die Klassenarbeit zurückgegeben und im weiteren Verlauf über Fabeln gesprochen. Die letzten Minuten der Doppelstunde haben begonnen. „Hausaufgabe für morgen. Die Korrektur, da ist eine Woche Zeit.“ Frau Kurze unterbricht sich kurz. „Für morgen hätte ich gerne die Geschichte von der kleinen Blume in der Wüste. Ihr sollt überlegen, ob es sowas auch bei Menschen gibt. Also die Geschichte auf eine Situation mit Menschen übertragen und einen Aufsatz dazu schreiben.“ Sie sagt, dass sie sich dann nach der Pause wiedersehen würden. Die Schülerinnen und Schüler stehen auf und greifen zu ihren Jacken. Die ersten laufen aus dem Klassenzimmer.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Hausaufgabe in dieser Unterrichtsstunde verbindet Frau Kurze mit der Frist, diese für den folgenden Tag zu bearbeiten. Ein Teil der Hausaufgabe, „die Korrektur“ der Klassenarbeit, wird jedoch davon ausgenommen, denn es wird „eine Woche Zeit“ dafür eingeräumt. Über die spätere Frist wird dieser Teil der Hausaufgabe als weniger dringlich gegenüber dem anderen Arbeitsauftrag markiert. Während die Korrektur darüber hinaus als bekannt behandelt wird, wenn Frau Kurze nicht weiter auf diese eingeht, wird der zweite Arbeitsauftrag von ihr ausgeführt und als zu schreibender Aufsatz konkretisiert.

Über das Setzen unterschiedlicher Fristen für die Bearbeitung der verschiedenen Teile der Hausaufgaben werden diese hinsichtlich ihrer Dringlichkeit hierarchisiert: Während ein Arbeitsauftrag bereits für die folgende Stunde Relevanz erlangt, wird der andere nachrangig behandelt, indem er über den längeren Bearbeitungszeitraum erst später eingefordert wird. Die gesetzten Bearbeitungsfristen verweisen damit auf unterschiedliche nachfolgende Unterrichtsstunden und fungieren gewissermaßen als eine Vorschau, was in diesen thematisiert werden könnte.

Mit den Angaben zum Umfang und zu den Fristen von Hausaufgaben werden Parameter für die Hausaufgabenbearbeitung festgelegt. Dies wird um Verweise auf Materialien ergänzt, was im folgenden Abschnitt nähere Betrachtung findet.

Unterrichtsmaterialien als Voraussetzung und Hilfsmittel für die Hausaufgabenbearbeitung

In den bisherigen Ausführungen zur Hausaufgabenvergabe wurde zum Teil schon ersichtlich, dass die Aufgabenstellungen in den jeweiligen Materialien, z. B. Arbeitsblättern oder Schulbuchseiten, verortet werden (s. Kap. 5.1). Die Analysen in diesem Abschnitt fokussieren nun auf die Bedeutung, die Materialien in den Verweisen von Lehrer:innen erhalten.

Während der Stunde haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe bekommen, mithilfe des Atlas in einer Tabelle Eigenschaften der EU-Staaten zusammenzutragen. Einige Minuten vor dem Ende der Stunde richtet sich Frau Kurze auf, die am Pult etwas ins Klassenbuch eingetragen hat. „Besonders

schlau ist, sich die Zahlen von Einwohnern und Fläche rauszuschreiben“ sagt sie und erklärt weiter, dass die Schülerinnen und Schüler den Atlas dann in der Schule lassen könnten. „Denn Hausaufgabe ist die Tabelle fertigzustellen“ führt sie aus.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In ihren weiteren Hinweisen zur Aufgabenbearbeitung empfiehlt Frau Kurze, dass sich die Schüler:innen die erforderlichen Daten aus dem Atlas notieren, da dieser dann in der Schule verbleiben kann und nicht nach Hause transportiert werden muss. Die im Atlas vermerkten Daten sind wiederum erforderlich, um die Aufgabe bearbeiten zu können, die dann von Frau Kurze als Hausaufgabe gekennzeichnet wird. Mit der Bewertung als „besonders schlau“ wird den Schüler:innen dieses Vorgehen, mit der die Aufgabe bearbeitet, dabei aber zugleich auf die Mitnahme des zusätzlichen Schulbuchs verzichtet werden kann, als clever angepriesen.

Eine Auslagerung der Aufgabenbearbeitung in den außerunterrichtlichen Bereich ist also damit verbunden, dass die für die Lösung der Aufgabe benötigten Materialien dort auch vorhanden sein müssen, um die Hausaufgabe bearbeiten zu können. Das vorgeschlagene Vorgehen, Daten bereits in der Schule aus dem Buch herauszuschreiben, schafft eine Unabhängigkeit von den erforderlichen Materialien und von der zusätzlichen Last des Buches im Rucksack, beugt gleichzeitig aber einem Fehlen von Informationen bei der Hausaufgabenbearbeitung vor.

Materialien können überdies als Hilfestellungen bei der Hausaufgabenbearbeitung fungieren:

Nachdem die ersten Ergebnisse der Analyse von den Schülerinnen und Schüler vorgetragen worden sind, unterbricht Frau Winter. „Sie machen als Hausaufgabe eine vollständige Analyse“ sagt sie. Sie hält kurz inne. „Das heißt eine komplette Analyse mit allen Teilen. Sie können den Methodikteil ab S. 545 zur Hilfe nehmen“ führt sie aus. Dann steht sie auf und geht zum Pult. Die Schülerinnen und Schüler packen ihre Unterlagen zusammen.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrada-Gesamtschule

Die Ankündigung der Hausaufgabe wird zu einer Unterbrechung der Besprechung einer Gedichtanalyse, die im Unterricht angefertigt wurde. Gleichzeitig wird mit der Hausaufgabe deren Fortführung außerhalb des Unterrichts initiiert, wenn dort eine „vollständige Analyse“ vorgenommen werden soll. Mit dem Verweis auf den „Methodikteil“ im Deutschbuch wird den Schüler:innen überdies eine Möglichkeit aufgezeigt, Hilfestellung bei der Bearbeitung zu erhalten. Anders als in der Szene zuvor stellt dieser Abschnitt des Schulbuches nicht die Voraussetzung dar, um die Aufgabe erledigen zu können, sondern erhält die Funktion einer zusätzlichen Unterstützung beim Lösen der Aufgabe.

Im Zuge der Hausaufgabenvergabe geben Lehrpersonen somit Verweise auf die grundlegenden Materialien, Informationen sowie Hilfsmittel, deren Verfügbarkeit für die Bearbeitung der Aufgaben außerhalb des Unterrichts notwendig wird. In den hier gezeigten Szenen wird ausschließlich den Unterrichtsmaterialien der Status als Voraussetzung oder zusätzliche Hilfestellung für die Hausaufgabenbearbeitung zugeschrieben. Beobachtungen aus Hausaufgabenkontrollen oder -besprechungen zeigen allerdings, dass Schüler:innen auch auf andere ‚Hilfsmittel‘ bei der Bearbeitung zurückgreifen, wie Eltern oder Mitschüler:innen (s. Kap. 5.3 sowie Kap. 6.3.2).

Formale Hinweise für die Hausaufgabenbearbeitung

Neben Verweisen auf Materialien und Hilfsmittel für die Hausaufgabenbearbeitung machen Lehrer:innen auch Angaben zur formalen Gestaltung der Hausaufgabe. Dies soll zunächst an der folgenden Szene dargestellt werden. Die Lehrerin fordert hier ein Vorgehen ein, das sie auch in einer weiteren Unterrichtsbeobachtung kenntlich macht und in Kapitel 5.1.3 in einem ande-

ren Zusammenhang beleuchtet wurde. In dieser Stunde hat die Lehrerin bereits die Hausaufgabe auf einer Seite des Arbeitsheftes bekannt gegeben.

Frau Kurze beugt sich zum Arbeitsheft hinunter und stützt sich auf ihren Ellenbogen ab. Mit Blick in die Klasse sagt sie: „Ihr sollt S. 33 beide Aufgaben machen, aber wir müssen bei Aufgabe 2 was verändern. Da steht umkreise die Satzglieder. Aber Satzglieder werden immer umrahmt.“ Sie hält kurz inne und fügt dann hinzu: „Und ihr schreibt darüber ‚umrahmen‘.“ Mit hochgezogenen Augenbrauen und einem leichten Nicken schaut sie sich um. Sie scheint ihren Worten so mehr Nachdruck verleihen zu wollen. Dann schließt sie das Arbeitsheft, richtet sich auf und beginnt das Kabel des Overheadprojektors aufzurollen.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Der geforderten Vorgehensweise, Satzglieder zu umrahmen statt zu umkreisen, wird nicht nur Allgemeingültigkeit zugesprochen, wenn die Lehrerin betont, dass Satzglieder „*immer* umrahmt“ werden, sondern auch über eine schriftliche Abänderung im Arbeitsheft Ausdruck verliehen. Mit dieser Korrekturmaßnahme wird die verbale Spezifizierung der Ausführungsweise auf die schriftliche Ebene übertragen und die Formulierung den Bearbeitungsregeln des Unterrichts unterworfen, die als Anforderung für die Hausaufgabenbearbeitung nun im Heft sichtbar vermerkt sind.

Solche Ausführungen zur formalen Ausgestaltung der Hausaufgabenbearbeitung werden in der folgenden Unterrichtsstunde bei Herrn Petersen durch die Anfrage einer Schülerin initiiert:

Kurz vor dem Ende der Stunde, die Besprechung der letzten Zeile der Tabelle an der Tafel wurde gerade abgeschlossen, meldet sich Lina und fragt, als sie aufgerufen wird, wie sie die Tabelle, die die Schülerinnen und Schüler zunächst auf einem „Schmierblatt“ abschreiben sollten, in das Heft übertragen solle. Herr Petersen wirft einen kurzen Blick zur Uhr über der Tür und ruft „Hausaufgabe“. Er greift nach dem Heft von Lina und sagt: „Lina hat ein kleines Problem, wie sie die Tabelle am besten überträgt. Und jetzt passt auf.“ Er nimmt das Heft von Lina und hält es mit der Skizze der ausgefüllten Tabelle sichtbar vor sich. Das Klingelzeichen ertönt, Herr Petersen erklärt nun zwei Möglichkeiten, wie die Tabelle ins Heft übernommen werden kann, damit die Erweiterung der Tabelle um die Jungsteinzeit in den nächsten Stunden möglich ist. Einige Schülerinnen und Schüler machen sich Notizen in ihr Hausaufgabenheft, ein paar andere legen die Skizze auf eine leere Seite in ihrem Heft.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Schülerin Lina erfragt weitere Informationen zur Übertragung der Unterrichtsarbeit in das Heft und leitet darüber die Hausaufgabenvergabe ein. Als unklar wird von ihr die formale Gestaltung der Hausaufgabe markiert. Ihre Frage verweist dabei zunächst auf eine grundsätzliche Herausforderung im Zuge von Tafelanschriften. Aufgrund der Länge bei gleichzeitiger Kürze der Tafel gegenüber dem Heft im DIN A4-Hochformat ist es für Schüler:innen erforderlich, eine entsprechende Übertragung der Anschriften vorzunehmen und diese an das Heft anzupassen.

Der Blick von Herrn Petersen auf die Uhr kann als Vergewisserung verstanden werden, wie viel Zeit bis zum Stundenende verbleibt, bevor er dann mit dem Ausruf „Hausaufgabe“ zu den Erklärungen für die Hausaufgabenbearbeitung überleitet. Lina's Frage wird dabei von Herrn Petersen defizitär gewendet. So wird diese zum Indikator für ein „kleines Problem“ bezüglich der Hausaufgabe, über das der Lehrer dann die Anweisungen für die Bearbeitung abgeleitet. Während Lina als hilfsbedürftig konstruiert wird, indem ihr zugeschrieben wird, sich mit der gestellten Aufgabenstellung schwer zu tun, inszeniert sich Herr Petersen demgegenüber als problem-

lösend. Er hat Ratschläge parat, wie die Ausgestaltung der Hausaufgabe vorzunehmen ist. Wie aus Herr Petersens Erklärungen hervorgeht, besteht die Herausforderung bei der Hausaufgabe darin, die Tabelle mit ausreichend Platz zu übertragen, um Inhalte der nachfolgenden Stunden hinzufügen zu können. Linas Frage zeigt sich damit weniger als Indiz für ein bestehendes Problem, sondern vielmehr als Indikator für ihr Vermögen, vorausschauend zu planen.

Für die Schüler:innen kann eine Nachfrage zur Hausaufgabenstellung also durchaus risikobehaftet sein, wenn ihre Frage als Problem ausgelegt wird. Die defizitäre Wendung der Frage verdeckt dabei, dass die Schülerin die nachfolgenden Prozesse der Hausaufgabenbearbeitung und deren späterer Weiterverarbeitung im Unterricht antizipieren kann. Linas Frage initiiert somit Hinweise, anhand derer die Hausaufgabe bearbeitet und Ausführungen vorbeugt werden kann, die sich als nicht anschlussfähig für die nachfolgende Stunde erweisen und so womöglich ein erneutes Abschreiben der Tabelle erfordern würden.

Über die formalen Vorgaben in der Hausaufgabenvergabe machen die Unterrichtsteilnehmer:innen u. a. eingeübte Vorgehensweisen für die Hausaufgabenbearbeitung geltend oder stellen deren Anschlussmöglichkeit für folgende Unterrichtsstunden her. Einerseits können diese Ausführungen zur Information werden, unter welchen Bedingungen eine Hausaufgabe in der späteren Kontrolle und Besprechung Gültigkeit erlangt. Andererseits haben die Vorgaben und Erläuterungen auch eingrenzende Wirkung, indem die Hausaufgabenbearbeitung vorab auf bestimmte Ausführungsformen festgelegt wird.

5.2.2 Inhaltliche Erläuterungen zur Hausaufgabe

Neben Hinweisen zu Umfang und Fristen, Materialien oder zur formalen Gestaltung der Hausaufgabe, wie sie im vorherigen Abschnitt rekonstruiert wurden, werden in der Hausaufgabenvergabe auch inhaltliche Erläuterungen gegeben. Die folgenden Analysen zeigen, dass die Hausaufgabe darüber einerseits als bearbeitbar hergestellt wird, andererseits schon vorab verwertbare und nicht verwertbare Ausführungsformen markiert werden.

Die Konstruktion der Hausaufgabe als bearbeitbar

In der folgenden Szene wird eine Erklärung zur Hausaufgabenstellung durch eine Schülerin initiiert und darüber kenntlich gemacht, dass die Hausaufgabenstellung nicht klar genug ist:

„Ich habe noch eine Frage zur Hausaufgabe“ sagt Isabelle. „Sollen wir eine Fabel schreiben oder eine parallele Geschichte?“ Frau Kurze nickt und läuft eilig zur Tafel. „So Hausaufgabe!“ ruft sie. „Lernbegleiter raus!“ Sie schreibt in schneller Geschwindigkeit an die Tafel ‚HA: Schreibe zu ‚Der Rabe u. der Fuchs‘ eine passende eigene Geschichte‘. Dann dreht sie sich um. „Alle die Lernbegleiter raus!“ ruft sie und klopft an die Tafel. „So die Aufgabenstellung, ich erkläre das jetzt nochmal genauer...“ Sie unterbricht sich und wendet sich an Felicitas, die sich meldet: „Felicitas, kleinen Moment noch.“ Mit Blick durch die Klasse fährt Frau Kurze dann fort: „Ihr schreibt eine eigene Geschichte, die an die Fabel vom Raben und Fuchs angelehnt ist.“ Sie erklärt, dass die Eigenschaften²⁰, die während der Stunde an der Tafel gesammelt wurden, in der eigenen Geschichte auftauchen sollten. Die Geschichte solle passend zu der Fabel geschrieben werden.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Schülerin Isabelle markiert die Hausaufgabe als bereits bekannt, doch ist für sie noch ungeklärt, ob der in der Hausaufgabenbearbeitung anzufertigende Text dem Genre der Fabel folgen oder übergreifend als Geschichte ausgestaltet werden soll („Sollen wir eine Fabel schreiben

20 Es handelt sich um die Eigenschaften der Tiere in der Fabel vom Raben und Fuchs. Im Laufe der Stunde wurden die Eigenschaften von den Schüler:innen benannt und in einem Tafelbild von der Lehrerin festgehalten.

oder eine parallele Geschichte?“). Allerdings scheint die Hausaufgabenvergabe sowie die Erklärungen dazu begrenzten zeitlichen Rahmenbedingungen zu unterliegen, was insbesondere der schnelle Schritt der Lehrerin zur Tafel und ihre knappen Befehle vermuten lassen. Das Bereitlegen des „Lernbegleiters“ wird dabei mit der wiederholten Aufforderung an die Schüler:innen vor den Erklärungen priorisiert bzw. als deren Voraussetzung gekennzeichnet.

Die Lehrerin hat die Aufgabe bereits an der Tafel schriftlich fixiert, doch dass die Anforderungen auch damit noch nicht ganz eindeutig sind, macht sie mit ihrer Ankündigung deutlich, die Aufgabenstellung „jetzt nochmal genauer“ zu erläutern. Isabelles Anfrage wird zum Anliegen der Lehrerin, wenn sie die Erläuterung der Aufgabenstellung vor weiteren Anfragen priorisiert und die Meldung von Felicitas zurückstellt.

In ihrer Erläuterung führt die Lehrerin die mit der Hausaufgabe verbundenen Anforderungen aus: Es soll eine „eigene Geschichte“ angefertigt werden, womit die Schüler:innen nicht dem Genre der Fabel verpflichtet sind. Allerdings dient die im Unterricht behandelte Fabel vom Raben und Fuchs als Orientierung für die Geschichte, denn es sollen „Eigenschaften, die während der Stunde an der Tafel gesammelt wurden“, in den Text integriert werden. Eine Passung zwischen dem eigenen Text und der Fabel wird damit durchaus als Anforderung für die Hausaufgabenbearbeitung herausgestellt, sodass es für die Schüler:innen erforderlich wird, eine Balance zwischen der einerseits offenen Form einer Geschichte und dem andererseits geforderten Bezug auf Elemente der im Unterricht behandelten Fabel zu finden.

Hinweise zur Beantwortung der Hausaufgabe gibt Frau Kurze auch in der folgenden Erdkunde-stunde:

„So, Hausaufgabe“ sagt Frau Kurze dann. Sie geht zum Pult, nimmt das Erdkundebuch und blättert darin. „Ihr sollt bitte die Aufgabe 2 auf Seite 77 machen.“ Sie blättert weiter und blickt dann auf: „So Buch, Seite 77 die Nummer 2.“ (...) Die Schülerinnen und Schüler ziehen ihre Bücher zu sich, schlagen sie auf und blättern zur entsprechenden Seite. „Ich erklär euch jetzt die Hausaufgabe und ich will, dass nächste Stunde niemand kommt und sagt, er hätte sie nicht machen können.“ Frau Kurze hält inne und blickt durch die Klasse. „Die Hausaufgabe ist schon etwas anspruchsvoll, ihr sollt...“ sagt sie und unterbricht sich dann mit Blick in das Buch. „Lukas lies mal vor“ fährt sie schließlich fort. Lukas beugt sich über sein Buch und beginnt die Aufgabenstellung vorzulesen. „Das bedeutet, ihr beschreibt den Verlauf, der in den zwei Abbildungen dargestellt ist“ fährt Frau Kurze fort. Sie fügt hinzu, dass sie direkt sagen könne, dass es einen Zusammenhang geben würde, denn das Fleisch sei nicht nur aus Deutschland. Ein Teil würde auch importiert werden. Sie hebt die Stimme: „Also Aufgabe 2.“ Sie sagt, dass die Schülerinnen und Schüler das in ihren Lernbegleiter notieren sollen und geht dabei an die Tafel. Sie schreibt ‚HA (EK) → S. 77, Nr. 2‘ an. Dann wendet sie sich wieder zur Klasse, geht zwei Schritte zur Seite und sagt, dass die Aufgabe ordentlich angefertigt werden solle. Sie nickt und geht zum Pult. Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit dem Einpacken.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Der verbale Verweis „So, Hausaufgabe“ fungiert als sprachlicher Marker für einen Übergang von Unterrichtsphasen. Die vorherigen Tätigkeiten und Inhalte sind (vorerst) abgeschlossen, nun wird die Hausaufgabe bekannt gegeben. Nach dem Heraussuchen der entsprechenden Seite im Erdkundebuch kündigt Frau Kurze eine Erklärung zur Hausaufgabe an, verbunden mit der Darstellung eines Szenarios in der nächsten Stunde, bei dem Schüler:innen angeben, dass sie die Hausaufgabe nicht bearbeiten konnten. Eine solche Angabe, die sie den Schüler:innen vorab unterstellt, wird von ihr als unerwünscht markiert.

Der Möglichkeit, dass die Hausaufgabe nicht bearbeitet werden könnte, wird anschließend Be-rechtigung verliehen, wenn Frau Kurze die Aufgabe als „schon etwas anspruchsvoll“ einstuft

und ihr einen höheren Schwierigkeitsgrad zuspricht. Die angekündigte Erklärung kann demgegenüber als Abmilderung des Anforderungsniveaus und als ein Vorbeugen von Verständnisschwierigkeiten verstanden werden, indem den Schüler:innen zusätzliche Informationen für die Bearbeitung gegeben werden. Neben ihren Erläuterungen zur Aufgabenstellung gibt Frau Kurze darüber hinaus einen Teil der Lösung vor, wenn sie „einen Zusammenhang“ zwischen den beiden Abbildungen bestätigt. Die verbalen Ausführungen werden um die schriftliche Dokumentation der Hausaufgabenstellung an der Tafel und der Anweisung, diese in den „Lernbegleiter“ zu übertragen, ergänzt. Mit der Anforderung, die Aufgabe „ordentlich“ zu bearbeiten, wird schließlich eine umfassend adäquate Ausführung eingefordert.

Die von der Lehrerin antizipierte Wahrscheinlichkeit, dass die Hausaufgabe nicht erledigt werden kann, wird von ihr in Verbindung mit deren erhöhtem Anforderungsniveau gesetzt, dem die zusätzlichen Erklärungen und die vorweggenommene Teillösung entgegengesetzt werden. Allerdings kann ausgehend von den hier gezeigten Szenen sowie den Beobachtungen der Hausaufgabenkontrolle und -besprechung (s. Kap. 5.5 und 6.4.1) nicht angenommen werden, dass die Erklärung für alle Schüler:innen gleichermaßen zugänglich und hilfreich ist oder jede:r von ihnen diese bei der Bearbeitung rekapitulieren kann. Vielmehr treten Verständnisprobleme in unterschiedlichen Formen und individuell bei Schüler:innen auf, wie anhand von ihren Nachfragen zur Hausaufgabenstellung oder den Angaben von Bearbeitungsschwierigkeiten kenntlich wird. Es ist somit davon auszugehen, dass die Verständlichkeit der Aufgabe und deren Bearbeitung mit dem Vorgehen der Lehrerin nicht gewährleistet sind, dies wird jedoch gleichzeitig eingefordert, wenn die Angabe von Verständnisschwierigkeiten schon im Vorhinein als unerwünscht markiert wird. Für die Schüler:innen wird die Möglichkeit, solche Schwierigkeiten anzugeben, darüber ins Gespräch zu kommen und diese aufarbeiten zu können, von der Lehrerin vorab ausgeschlossen.

Eine andere Variante, über die eine Hausaufgabenstellung als ausreichend verständlich für die Bearbeitung gekennzeichnet wird, lässt sich anhand der folgenden Szene rekonstruieren:

Es ist 10:55 Uhr, die Doppelstunde dauert noch 25 Minuten, als Frau Kurze sagt: „Hausaufgabe, Seite 43, für morgen.“ Sie setzt sich aufs Pult, zieht ihr Arbeitsheft zu sich und schlägt es auf. „Wir schauen uns mal an, worum es hier geht.“ Sie schaut ins Arbeitsheft und liest vor: „Das Adjektiv als Attribut oder adverbiale Bestimmung.“ Dann blickt sie auf. „So, wisst ihr was, schreibt mal bitte auf, Arbeitsheft Seite 43“ sagt sie und legt das Arbeitsheft weg. „Wir schauen es uns jetzt nicht an, ihr schaut es euch zuhause an“ fügt sie hinzu, steht auf und läuft um das Pult herum. Mir ist nicht ersichtlich, warum sie sich umentschieden hat. Zwar sind einige Schülerinnen und Schüler noch mit den vorherigen Aufgaben beschäftigt, doch das scheint weniger ihre Entscheidung beeinflusst zu haben, als die Aufgabe selbst.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In der laufenden Unterrichtsstunde vergibt Frau Kurze die Hausaufgabe und kündigt eine gemeinsame Besprechung der Aufgabenstellung an („Wir schauen uns mal an, worum es hier geht“). Die Aufgabe wird in ihrer Ankündigung nicht als vollständig selbsterklärend gekennzeichnet, vielmehr sind zusätzliche Informationen für ihre Bearbeitung erforderlich. Dem steht allerdings gegenüber, dass nach dem Vorlesen der Überschrift die Besprechung abgebrochen wird und die Schüler:innen den Auftrag erhalten, die Aufgabe zu notieren. Die Auseinandersetzung mit der Aufgabe delegiert Frau Kurze dann vollständig an die Schüler:innen und den häuslichen Bereich („wir schauen es uns jetzt nicht an, *ihr* schaut es euch *zuhause* an“). Gegenüber der vorherigen Szene markiert die Lehrerin in dieser Stunde gerade über den Verzicht auf

zusätzliche Erläuterungen die Aufgabenstellung als ausreichend für die Bewältigung der Aufgabe, wodurch es für die Schüler:innen erforderlich wird, diese eigenständig zu dekonstruieren. Über die von Lehrpersonen gegebenen oder auch verwehrtten zusätzlichen Erläuterungen wird Hausaufgaben also der Status zugeschrieben, verständlich zu sein. Es wird damit zur Aufgabe der Schüler:innen und des häuslichen Umfelds erklärt, die Hausaufgabe zu durchdringen und ausgehend davon zu bearbeiten. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die Verständlichkeit der Hausaufgaben in den gegebenen Erläuterungen als einheitliches Konstrukt konzipiert und von allen Schüler:innen gleichermaßen eingefordert wird, die Aufgaben lösen zu können. Vernachlässigt wird dabei allerdings ein individuelles Auftreten von Verständnisschwierigkeiten. Im Zuge von Erläuterungen bei der Hausaufgabenvergabe wird demnach eine Illusion einheitlicher Arbeitsprozesse erzeugt und über eine daran ausgerichtete Erklärung ein Gelingen der Hausaufgabenbearbeitung vorausgesetzt.

Verwertbare vs. nicht-verwertbare Bearbeitungen von Hausaufgaben

Im folgenden Abschnitt wird analysiert, wie in Erläuterungen zur Hausaufgabenstellung für den Unterricht verwertbare und nicht-verwertbare Bearbeitungen kenntlich gemacht werden. Die nachfolgende Szene handelt von der Hausaufgabe des „Logbuchs“, die bereits in Kapitel 5.1.1 vorgestellt wurde. In Form eines „Logbuchs“ sollen die Schüler:innen ihre Nachmittagsaktivitäten über den Zeitraum einer Woche protokollieren, die dann zum Gegenstand der Methodenwoche mit dem Thema Zeitmanagement werden sollen. Dazu gibt die Lehrerin nun diese Erläuterungen:

Frau Kurze führt den Arbeitsauftrag weiter aus: „Ein Logbuch führen, heißt, einen Aufsatz über euren Nachmittag zu schreiben. Ihr protokolliert halbstündig, wenn ihr nach Hause kommt, was ihr alles am Nachmittag macht. Manche von euch sind im Ganzttag, aber dann danach wenn ihr nach Hause kommt. Zum Beispiel schreibt ihr dann, dass ihr zur Nachhilfe geht oder zur Klavierstunde.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit der Aufforderung, ein „Logbuch“ über die Nachmittagsbeschäftigungen anzufertigen, werden die Freizeitaktivitäten der Schüler:innen zum Gegenstand der Hausaufgabe. Die Hausaufgabe wird so als eine Einsichtnahme in den privaten Bereich der Schüler:innen konzipiert. Unterstrichen wird dies dann auch über die Regelungen für die Schüler:innen in der Ganztagsbetreuung. Diese Schüler:innen sind über Schulschluss hinaus in der Schule, erledigen dort ihre Hausaufgaben und kommen erst im Anschluss nach Hause. Die Lehrerin macht nun deutlich, dass die Schüler:innen ihre Hausaufgabe nicht in der dafür vorgesehenen Zeit im Ganzttag erledigen sollen und auch nicht von der Hausaufgabe ausgenommen sind, vielmehr sollen sie mit der Rückkehr nach Hause beginnen, ihre Tätigkeiten zu protokollieren. In dieser Konzeption konkurriert die Hausaufgabe mit dem Angebot des Ganztagskonzepts: Während Ganztagschüler:innen ihre Hausaufgaben üblicherweise *in der Schule* erledigen können (Holtappels et al. 2021, S. 269), bedarf es für die Bearbeitung des „Logbuchs“ zusätzliche Zeit *außerhalb der Schule*.

Mit der Hausaufgabe werden zudem die nachmittäglichen Aktivitäten hinsichtlich ihrer Wertigkeit unterschieden, denn relevant sind nur solche Tätigkeiten, denen sich außerhalb der Schule und deren vorgegebener Zeiteinteilung gewidmet wird. Der Fokus wird mit diesem Vorgehen auf den selbstorganisierten Nachmittag der Schüler:innen gerichtet und die von der Schule vorkonstruierten Aktivitäten ausgeklammert, wodurch der Tagesablauf der Schüler:innen in der Ganztagsbetreuung nur als bedingt verwertbar für den Unterricht gekennzeichnet wird. Dem-

gegenüber wird allerdings markiert, dass die selbstorganisierten Nachmittagstätigkeiten nach den Vorstellungen der Lehrerin durchaus eine Nähe zu Lern- und Bildungsaktivitäten aufweisen sollen, wie sie über den Verweis auf „Nachhilfe“ und „Klavierstunde“ verdeutlicht.

Die Konkretisierung der Anforderungen für die Hausaufgabenbearbeitung wird in dieser Szene somit über allgemeingültige Vorgaben für alle Schüler:innen sowie über die Vergabe ‚differenzierter‘ Hausaufgaben vorgenommen, wenn das Vorgehen der Schüler:innen abhängig von ihrer Teilnahme am Halbtages- oder Ganztagesformat vorgegeben wird. Mit der Hausaufgabe wird dann zum einen in den privaten Bereich der Schüler:innen eingedrungen, indem ihre Nachmittagsaktivitäten zum Gegenstand der Hausaufgabe werden, zum anderen geht dies auch mit einer Ausdehnung der Hausaufgabenbearbeitung über den Nachmittag hinweg einher. Darüber hinaus wird die Hausaufgabenbearbeitung schon vorab mit Vorstellungen konfrontiert, welche Informationen verwertbar und angemessen sind.

Frau Kurze spricht unbeirrt weiter: „Ihr könnt das natürlich aufrunden von der Zeit. Das muss nicht auf die halbe Stunde genau sein. Ihr schreibt das dann auf und seid dabei ehrlich.“ Sie hält kurz inne, die Schülerinnen und Schüler schauen sie an. „Es ist wichtig, dass ihr ehrlich seid. Das müsst ihr nicht vortragen, sondern da wird nur in der kleinen Gruppe draufgeschaut. Da gibt’s auch keine Note drauf, es geht darum zu schauen, wie ihr eure Zeit einteilt.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit der Möglichkeit des Aufrundens wird von Frau Kurze eine vereinfachte Handhabung beim Notieren der zeitlichen Dauer von Aktivitäten vorgeschlagen, bei der die Genauigkeit der Angaben als Ermessensentscheidung der Schüler:innen gerahmt wird. Mit der hinzugefügten Verpflichtung auf Ehrlichkeit wird dann allerdings antizipiert, dass die Angaben der Schüler:innen nicht wahrheitsgetreu sein könnten. Mit dem zeitlichen Spielraum, den die Lehrerin den Schüler:innen durch das Aufrunden zugesprochen hat, droht nun eine Verfälschung, wenn die Dauer einer Aktivität beispielsweise großzügig auf- oder abgerundet wird. Die Verpflichtung auf Ehrlichkeit wird demgegenüber zum Regulativ: Nur mit ehrlichen Angaben kann der Nachmittag eindeutig rekonstruiert und daraus eine Aussage über das Zeitmanagement der Schüler:innen abgeleitet werden.

In der Verpflichtung auf Ehrlichkeit manifestiert sich, dass die Lehrerin gerade nicht selbstverständlich von wahrheitsgemäßen Angaben der Schüler:innen ausgeht. Vielmehr scheint sie den Schüler:innen zuzuschreiben, nicht die tatsächliche Dauer von Tätigkeiten anzugeben, sondern die Aufgabe ausgerichtet an der sozialen Erwünschtheit zu beantworten. Paradoxiertweise ist es die Lehrerin selbst, die in ihren Ausführungen hervorhebt, dass es im unterrichtlichen Kontext durchaus lohnenswert sein kann, die Dauer bestimmter Tätigkeiten auszudehnen oder zu kürzen. So hat sie in der Szene zuvor bereits darauf verwiesen, welche Ausgestaltung des Nachmittags ihren Vorstellungen entspricht und hat darüber eine unterschiedliche Wertigkeit von Freizeitaktivitäten im unterrichtlichen Setting markiert. Zudem ist mit dem Vortragen von Bearbeitungen im Unterricht verbunden, private Aktivitäten vor der Klasse sowie der Lehrerin zu veröffentlichen und sie dabei auch einer potenziellen Kommentierung und Bewertung auszusetzen (Breidenstein & Kelle 2002, S. 325). Ein beschönigter Tagesablauf könnte im Unterricht somit dazu dienen, sich vor den Unterrichtsteilnehmer:innen möglichst vorteilhaft zu präsentieren.

Frau Kurze stellt dem nun gegenüber, dass auf die Nachmittagsaktivitäten lediglich „in der kleinen Gruppe draufgeschaut“ werde. Darüber hinaus werde über den Verzicht auf eine Bewertung davon abgesehen, die privaten Einblicke in den Nachmittag der schulischen Bewertungs- und

Leistungslogik auszusetzen. In ihren Ausführungen konzipiert die Lehrerin einen geschützten Raum, in denen Nachmittagsaktivitäten wahrheitsgemäß offengelegt werden können. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern die schulischen Kommentierungs- und Bewertungslogiken tatsächlich aufgehoben sind. Auch in dem von der Lehrerin skizzierten kleinen Rahmen wird der Veröffentlichung und damit einhergehenden Kommentierung und Beurteilung – zwar nicht durch eine Note, aber verbal – nicht vollständig vorgebeugt. Trotz des expliziten Verzichts auf eine Benotung haben die Ausführungen der Lehrerin besonders deutlich gemacht, dass durchaus eine Bewertung der eigenen Tätigkeiten erfolgen kann, die sich an institutionellen Vorstellungen über die Wertigkeit von Nachmittagsaktivitäten orientieren.

In den inhaltlichen Erläuterungen zu Hausaufgaben wird also zum einen zwischen verschiedenen Informationen differenziert, die bereits vorab als relevant oder irrelevant eingestuft werden. Dies führt dann auch dazu, dass Unterschiede zwischen Schüler:innen erzeugt werden, indem ihre Freizeitgestaltung als verschieden nutzbar für die unterrichtlichen Belange gekennzeichnet wird. Zum anderen wird eine Bearbeitung, die sich an den schulischen Erwartungen orientiert, um diesen zu entsprechen, als nicht erwünscht markiert. Dies mündet allerdings in eine defizitäre Haltung gegenüber den Schüler:innen, denn mit der daraus resultierenden Verpflichtung auf ehrliche Auskünfte werden ihnen potenziell Falschangaben unterstellt.

Auch in der Hausaufgabe der folgenden Szene ist ein Einblick in den privaten Bereich der Schüler:innen angelegt, dies jedoch nicht in Bezug auf die Nachmittagsaktivitäten, sondern die Essgewohnheiten:

Frau Kurze schreibt mit rasanter Geschwindigkeit ‚Protokolliere deinen Fleischverzehr in einer Woche (bis Montag)‘ an die Tafel. Sie dreht sich um. ‚Ihr sollt als Hausaufgabe mal euren Fleischverzehr aufschreiben. Also, was ihr am Tag an Fleisch esst. Wenn ihr morgens zwei Scheiben Wurst esst und mittags ein Putensteak, dann schreibt ihr das beides auf.‘ Sie hält kurz inne und zählt dann mit der linken Hand mit Daumen und Zeigefinger zwei ab: ‚Also Wurst und Fleisch.‘ Einige Schülerinnen und Schüler schauen sie skeptisch an. Russell ruft nach vorne: ‚Achim, ich bin Vegetarier.‘ Er lacht, mehrere Schüler, die um ihn herum sitzen, fangen ebenfalls an zu lachen.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Geschwindigkeit des Anschriebs verweist auf die wenige Zeit, die in dieser Stunde für die Vergabe der Hausaufgabe zur Verfügung steht. In dem Anschrieb an der Tafel werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, ihre Ernährungsweise bezogen auf ihren Fleischverzehr über eine Woche offen zu legen. Anhand eines Beispiels folgt dann die Präzisierung, dass sowohl Wurst als auch Fleisch unter den Auftrag fallen, was die Lehrerin mit der Aufzählung an ihrer Hand verdeutlicht. Wie bei dem ‚Logbuch‘ sollen die Praktiken des privaten Bereichs zum Inhalt der Hausaufgabe werden, wenn in dieser eine Dokumentation der häuslichen Essgewohnheiten verlangt ist. Es handelt sich um eine Aufgabe mit Lebensweltbezug, die sich durch eine spätere Verknüpfung von fachlichem Wissen mit dem Alltag der Schüler:innen auszeichnet (Maier et al. 2010, S. 89). So werden die Angaben der Schüler:innen in der nachfolgenden Besprechung dazu genutzt, den durchschnittlichen Jahresverbrauch an Fleisch hochzurechnen.

Die skeptischen Blicke der Schüler:innen können indes als Distanzierung gegenüber dem Auftrag gelesen werden, Einblick in ihre Essgewohnheiten zu geben. Der Schüler Russell spitzt dies zu, wenn er sich mit seinem Ausruf, Vegetarier zu sein, was er für mehrere Schüler:innen sowie die Forscherin verständlich an einen Mitschüler gerichtet artikuliert, öffentlich von dem Arbeitsauftrag distanziert. Da sich Vegetarier fleischlos ernähren, wäre die Hausaufgabe bei dieser Ernährungswei-

se aufgehoben, denn es gäbe nichts, was protokolliert werden könnte. Sein Lachen, in das mehrere Schüler:innen einfallen, unterstreicht den Ausruf als Ironisierung der gestellten Aufgabe.

Im Gegensatz zur vorherigen Szene, in der die Lehrerin für eine Gruppe von Schüler:innen im Ganztage ein gesondertes Vorgehen entworfen und den Arbeitsaufwand für diese damit tendenziell erhöht hat, stellt Russell über die Unterscheidung von Ernährungsweisen eine Möglichkeit in Aussicht, der mit der Hausaufgabe verbundenen Arbeit zu entgehen. Darüber konterkariert er die Hausaufgabe und distanziert sich so auch von dem darin angelegten Zugriff auf die privaten Essgewohnheiten. Wie wird nun auf den Kommentar von Russell reagiert?

Frau Kurze fährt fort: „Wenn es möglich ist, wenn ihr zuhause eine Küchenwaage habt, könnt ihr nach Möglichkeit auch mal gucken, wie dick so eine Scheibe Wurst ist und die wiegen.“ Valerie reißt die Augen ungläubig auf: „Waaaaa?“, ruft sie halblaut. Frau Kurze geht nach vorne ans Pult und beugt sich zum Klassenbuch. Merle wendet sich zu Elena. „Immer Hausaufgaben“, sagt sie mit einem Stöhnen. Frau Kurze scheint noch etwas eingefallen zu sein, sie richtet sich halb vom Pult auf: „Wenn ihr Vegetarier seid, seid ihr fein raus. Der muss nichts aufschreiben.“

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Frau Kurze scheint den vorherigen Ausruf von Russell nicht zu hören oder zu überhören, denn sie spezifiziert den Auftrag im Folgenden weiter, dem in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Mitteln noch Angaben um das Gewicht des Fleisches hinzugefügt werden sollen. Dabei kann zunächst festgehalten werden, dass die geforderte Detailliertheit der Hausaufgabe bei der Schülerin Valerie offene Ungläubigkeit hervorruft. Ebenso macht Merle ihrem Unmut Luft, dieser scheint bei ihr allerdings nicht durch die spezifische Hausaufgabe hervorgerufen zu werden, sondern der Häufigkeit von Hausaufgaben geschuldet zu sein. Wie bei Russell vollziehen sich diese Distanzierungsformen halböffentlich und an die Mitschüler:innen adressiert – ein offener Protest gegen die Hausaufgabe bzw. deren Einsichtnahme in private Essgewohnheiten bleibt aber aus.

Mit den Angaben von Frau Kurze ist die Hausaufgabenvergabe allerdings nicht abgeschlossen, denn sie entbindet die Vegetarier in ihrer Ergänzung nun tatsächlich von der Hausaufgabe. Die Variante, über die Russell zuvor den Arbeitsauftrag ironisiert hat, wird nun von Frau Kurze als Befreiung von der Hausaufgabe kenntlich gemacht. Mit der Regelung für die Hausaufgabe parallelisiert die Lehrerin den Konsum von Fleisch mit dem notwendigen Arbeitsaufwand: Konsumiert die Familie bzw. die:der Schüler:in viel Fleisch, ist entsprechend auch häufiger und ausführlicher ein Eintrag vorzunehmen. Für Schüler:innen, die hingegen weniger Fleisch verzehren oder vegetarisch leben, reduziert sich der Arbeitsaufwand oder entfällt sogar ganz.

Ebenso wie die nachmittäglichen Aktivitäten in der Schule bei den Ganztagschüler:innen im Zuge des „Logbuchs“ wird hier die Ernährungsweise von Vegetarier:innen als nicht verwertbar für den Unterricht markiert. Zugleich verweist die Parallelisierung zwischen Fleischverzehr und Arbeitsaufwand, die mit der Entbindung der Vegetarier von der Hausaufgabenbearbeitung zugespitzt wird, auf eine implizite Norm hinter dem gestellten Arbeitsauftrag: Es scheint bei der Hausaufgabe auch um die Frage nach einem angemessenen Konsum von Fleisch zu gehen, wenn die vegetarische Ernährungsweise im Kontext der Hausaufgabe laut Frau Kurze insofern zum Vorteil wird, als dass die entsprechenden Schüler:innen von der Hausaufgabe entbunden sind. Schüler:innen, die sich vegetarisch ernähren, sind ihr zufolge bei dieser Hausaufgabe „fein raus“.

In den beiden Hausaufgaben, dem „Logbuch“ und dem Protokollieren des Fleischverzehrs, ist also eine Einsichtnahme in den privaten Bereich der Schüler:innen angelegt, denn die häuslichen Praktiken sollen zum Gegenstand der Hausaufgabe und der nachfolgenden Unterrichtsstunden werden. Es fällt auf, dass dieser Einblick in das Private von Lehrpersonen als nicht

begründungspflichtig hervorgebracht wird, vielmehr wird diesem in den Erläuterungen noch Vorschub über das Einfordern detaillierter Angaben geleistet. Dabei werden nicht nur allgemeingültige Vorgaben für die gesamte Klasse gemacht, sondern auch zwischen Schüler:innen differenziert und diese zu verschiedenen Vorgehensweisen bei der Hausaufgabenbearbeitung angehalten. Anhand der dabei aufgerufenen Differenzlinien werden Unterschiede zwischen den Schüler:innen konstruiert, die darüber hinaus als verschieden verwertbar und mit institutionellen Vorstellungen hinsichtlich ihrer Angemessenheit konfrontiert werden.

In Erläuterungen zur Hausaufgabenstellung markieren Lehrer:innen bereits vorab die Kriterien für die Anerkennung von Hausaufgabenbearbeitungen. Dies erfolgt anhand von Fristen sowie formalen und materiellen Hinweisen, über die angegeben wird, wann und in welchem Umfang die Hausaufgabe vorzuliegen hat und welche Materialien einbezogen werden sollen. Über inhaltliche Erläuterungen oder den Verzicht auf diese wird der Hausaufgabe ein Status als bearbeitbar verliehen, dabei aber einheitliche Bearbeitungsprozesse der Schüler:innen vorausgesetzt. Darüber hinaus wird in solchen Angaben auch markiert, welche Ausführungen verwertbar sind, was allerdings mit der Erzeugung von Differenzen zwischen Schüler:innen verbunden ist. Die Orientierung an den aufgerufenen Kriterien und deren Umsetzung in der Hausaufgabenbearbeitung wird als Aufgabe der Schüler:innen markiert. Mit dem folgenden Kapitel lässt sich weiterführend zeigen, wie die Hausaufgabenbearbeitung dabei den häuslichen Bereich involviert und welche weiteren Anforderungen damit verbunden sind.

5.3 Die Konstruktion der Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Frage, wie die häusliche Bearbeitung von den Unterrichtsteilnehmer:innen konstruiert wird. Dabei kann zum einen herausgearbeitet werden, welches Potenzial in der häuslichen Bearbeitung schulischer Aufgaben gesehen wird (5.2.1). Zum anderen wird gezeigt, dass den dort anwesenden Personen wie Eltern oder auch anderen Familienmitgliedern Beteiligungsmöglichkeiten bei der Hausaufgabenbearbeitung zugeschrieben werden (5.2.2).

5.3.1 Das Potenzial der häuslichen Hausaufgabenbearbeitung

In den Analysen zur Vergabe von Hausaufgaben in Kapitel 5.1.3 konnte u. a. verdeutlicht werden, dass Hausaufgabenbearbeitungen auch zur Unterrichtstätigkeit und/oder bereits im Unterricht begonnene Tätigkeiten in eine Hausaufgabe überführt werden und dazu aufgefordert wird, diese im außerunterrichtlichen Bereich fertigzustellen.

Eine Fertigstellung von Aufgaben außerhalb des Unterrichts kann sich dann auch erübrigen, wie die Angabe einer Schülerin in der folgenden Beobachtung zeigt. Im Verlauf der Stunde sollten die Schüler:innen zur Lektüre, die aktuell im Unterricht gelesen wird, eine zusätzliche, erdachte Szene anfertigen. Es wurde den Schüler:innen aufgetragen, diese als Hausaufgabe fertigzustellen, um sie in der nachfolgenden Stunde zur Benotung abzugeben.

Es klingelt. Farah geht mit einem Blatt in der Hand zum Pult, hält es Frau Fuchs hin und sagt sie sei schon fertig. Frau Fuchs schaut hoch, nimmt das Blatt entgegen und fragt: "So you are done?" Farah nickt. Frau Fuchs blickt auf das Geschriebene und zieht die Augenbrauen hoch. "Come on it's not even a page", sagt sie und hält Farah das Blatt wieder hin. Farah erwidert, dass sie bereits alles geschrieben habe. "Take it home and think about it. You can hand it in next week. Okay?" Frau Fuchs sieht Farah aufmunternd an. Farah nimmt das entgegengestreckte Blatt und nickt.

Nach dem Klingelzeichen, das den Beginn der Pause einläutet, sucht die Schülerin Farah die Lehrerin am Pult auf und verweist auf ihre fertige Hausaufgabe. Mit ihrer Frage übersetzt die Lehrerin die Angabe von Farah ins Englische und vergewissert sich über die Fertigstellung. Als die Schülerin dies bestätigt, überprüft die Lehrerin die Ausarbeitung mit einem Blick, um sie dann mit dem Verweis auf die nicht ausreichende Länge zurückzuweisen. Während die Lehrerin das formale Kriterium der Textlänge von einer Seite anführt, bezieht die Schülerin in ihrem darauffolgenden Widerspruch Umfang und Inhalt aufeinander, sie gibt an, alles geschrieben zu haben. Die Lehrerin erklärt es daraufhin zur Voraussetzung für eine Einreichung, die Bearbeitung mit nach Hause zu nehmen und zu überdenken, woraufhin Farah ihre Ausarbeitung zurücknimmt.

Obwohl die Hausaufgabe also aus Sicht der Schülerin fertig bearbeitet ist, insistiert die Lehrerin auf eine Bearbeitungsschleife im häuslichen Bereich und macht diese zur Bedingung, um die Hausaufgabe abgeben zu können. Mit dem eingeforderten Austritt aus dem Unterricht wird die Aufgabe zur *Hausaufgabe*, einem Status, dem von der Lehrerin Zeit und Raum für weitere Überlegungen und Überarbeitungen von Unterrichtsinhalten zugeschrieben wird. Die Anforderung besteht nicht in einem schnellen Abarbeiten der Aufgaben, sondern darin, sich im häuslichen Kontext Zeit zum Nachdenken und Überdenken des Geschriebenen zu nehmen. Dabei scheint auch die anstehende Benotung dieser Aufgabe eine Rolle zu spielen, die ein Insistieren der Lehrerin auf die weitere Bearbeitung begünstigt. Die Forderung nach einer außerunterrichtlichen Bearbeitungsschleife wäre dann als ein Hinweis zu verstehen, dass die jetzige Version noch nicht den Anforderungen entspricht. Dies betrifft der Lehrerin zufolge die noch nicht ausreichende Textlänge, eine konkrete Hilfestellung wird der Schülerin jedoch nicht gegeben. Im weiteren Verlauf zeigt sich überdies, dass nicht die Länge des Textes das ausschlaggebende Kriterium darstellt:

Farah kehrt zu ihrem Platz zurück und sagt etwas zu ihrer Nachbarin Figen. Anscheinend bittet sie Figen um ihre Aufgabe, denn Figen schiebt ein Blatt zu Farah. Sie greift nach dem Blatt und hält sowohl das eigene als auch das von Figen hoch in Richtung der Lehrerin und ruft: „Wir haben eine Seite, aber meine Schrift ist so klein.“ Frau Fuchs schaut auf die beiden Blätter, nickt und sagt: „Okay. Nimm es aber trotzdem nochmal mit nach Hause und gib es dann nächste Woche ab.“ Farah nickt und schiebt das Blatt in ihren Block. Die zwei Schülerinnen verlassen gemeinsam den Raum.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Mit der Rückkehr zum Platz organisiert Farah eine Vergleichsmöglichkeit ihrer geleisteten Arbeit. Die Ausarbeitung ihrer Mitschülerin Figen wird der Lehrerin zusammen mit der eigenen Bearbeitung vorgezeigt, um die eingeforderte Textlänge von einer Seite zu bestätigen. In ihrer Angabe kennzeichnet Farah die Ausarbeitungen als Teamarbeit und somit als inhaltlich ähnliche, wenn nicht übereinstimmende Aufgabenbearbeitungen. Im Gegensatz zu der Version von Farah erstrecken sich die Ausführungen bei Figen allerdings auf eine ganze Seite, was von ihr auf die unterschiedlichen Schriftgrößen zurückgeführt wird. Die Länge von Texten wird als variabel betont, die Schwankungen unterworfen und daher nicht aussagekräftig ist, um den tatsächlichen Stand einer Ausarbeitung ermessen zu können.

Zwar erkennt die Lehrerin den Einwand von Farah an, doch bedeutet das Zugeständnis der einseitigen Textlänge nicht, die Ausarbeitung nun auch abgeben zu können. Stattdessen beharrt Frau Fuchs darauf, die Aufgabe „trotzdem nochmal mit nach Hause“ zu nehmen, was sie als Voraussetzung für deren Einreichung in der „nächste[n] Woche“ unterstreicht. Dem wiederholten Widerstand der Lehrerin, die Ausarbeitung bereits in dieser Stunde anzunehmen, setzt

Farah nichts mehr entgegen, mit ihrem Nicken bestätigt sie die Aufforderung der Lehrerin und verlässt mit ihrer Mitschülerin das Klassenzimmer.

Auch wenn die Aufgabe von der Schülerin also als fertig und vollständig bearbeitet angegeben wird, markiert die Lehrerin, dass es sich bei der Ausarbeitung noch nicht um ein für die Einreichung angemessenes Ergebnis handelt und insistiert auf deren Mitnahme in den häuslichen Bereich. Nachdem die zunächst angeführte Textlänge über den herangezogenen Vergleich mit der Ausarbeitung der Mitschülerin von Farah als ausschlaggebendes Kriterium widerlegt wurde, bleibt nun offen, an welchen Maßstäben sich der Widerstand der Lehrerin orientiert. So hat die Lehrerin die Ausarbeitung nicht gelesen, sodass sie die inhaltliche Vollständigkeit abschätzen könnte, die von Farah selbst zuvor als gegeben bestätigt wurde. Es scheint somit vielmehr die Auslagerung der Aufgabe aus dem Unterricht zu sein, um sie dort nochmal zu überdenken und zu überarbeiten, welche die entscheidende Bedingung für deren Einreichung darstellt. Das Insistieren der Lehrerin kann als Einforderung dieser Vorgehensweise verstanden werden. Allerdings unterliegt diese dem Risiko, rein formalen Charakter zu erfüllen, wenn es lediglich um eine Mitnahme der Arbeit um die Mitnahme willen geht, der Schülerin zufolge aber keine weiteren Erkenntnisse hinzugefügt werden können. Die Aufgabe wird zu einer *Hausaufgabe* wider Willen, zu einer ausschließlichen Einhaltung der Form, die die Lehrperson der Schülerin fremdbestimmt auferlegt und ihr eine Selbsteinschätzung ihrer Arbeit abspricht.

Die Bedeutung der häuslichen Bearbeitungszeit zur Überarbeitung und Fertigstellung von Aufgaben wird auch in der folgenden Szene herausgestellt, dem Schüler allerdings rückwirkend als versäumtes Potenzial angelastet. In dieser Stunde wurde zunächst die Hausaufgabe kontrolliert. Diese bestand im Ausfüllen eines Arbeitsblattes, das überdies in das Heft eingeklebt werden sollte.

Dann unterbricht sich Herr Petersen und fragt, ob er schon Heftnoten gegeben habe. Die Schülerinnen und Schüler verneinen. Herr Petersen gibt sich erstaunt und sagt, dann würde er nun direkt die Hefte einsammeln. Die nicht eingeklebten Arbeitsblätter könnten die Schülerinnen und Schüler zu der entsprechenden Seite im Heft legen. Er beauftragt Ronja und Marc die Hefte einzusammeln. Constantin fragt, ob er das Arbeitsblatt noch einkleben könne. Herr Petersen erwidert, dass es dafür keine Abzüge geben würde, er solle es lose ins Heft legen. „Das stört mich aber, das ist dann kein gutes Heft“, wendet Constantin ein. „Da hast du Pech gehabt, das hättest du zuhause machen können.“ Die Hefte werden eingesammelt.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Von der Hausaufgabenkontrolle geht der Lehrer über zur Bewertung der Hefte. Da die Schüler:innen deren bisherige Beurteilung verneinen, fordert der Lehrer zum Einsammeln der Hefte auf. Für die nicht eingeklebten Arbeitsblätter aus der Hausaufgabe wird ein gesondertes Vorgehen formuliert. Die Schüler:innen sollen das Arbeitsblatt an entsprechender Stelle im Heft positionieren. Constantin zeigt sich allerdings nicht einverstanden und äußert seinen Widerspruch. Obwohl Herr Petersen das nicht eingeklebte Arbeitsblatt als Bewertungskriterium ausschließt, strahlt dieses aus Sicht von Constantin auf den Gesamteindruck des Heftes aus und mindert dessen Qualität, wodurch dieses „dann kein gutes Heft“ darstellt. Constantin greift der Bewertung des Heftes in Form einer Selbstbewertung vorweg und konstruiert ausgehend von der nicht vollständig bearbeiteten Hausaufgabe eine negative Leistung. Gleichzeitig distanziert er sich von dieser und zeigt sich bestrebt, den für ihn relevanten Kriterien einer guten Leistung zu entsprechen.

Der Lehrer hingegen weist Constantins Einspruch zurück: Über den Verweis auf „zuhause“ wird das Einkleben des Arbeitsblattes als Bearbeitungsschritt innerhalb des häuslichen Be-

reichs gekennzeichnet. „[Z]uhause“ wird als Ort der Vorbereitung konzipiert, um die Arbeiten daran anschließend im unterrichtlichen Rahmen vorweisen zu können. Mit Goffman (1998) gesprochen wird der häusliche Bereich zur „Hinterbühne“ (ebd., S. 104), zur Möglichkeit für die Akteure, die eigene Darstellung in einem entlasteten Rahmen zu überprüfen und zu überarbeiten, die dann im Unterricht, auf der „Vorderbühne“ (ebd., S. 101) zur Aufführung gebracht wird. Schüler:innen können mit der Arbeit im häuslichen Bereich so auch an einer positiven Selbstdarstellung arbeiten, indem sie ihre Hausaufgaben in fertiggestellter Form präsentieren. Da Constantin die Fertigstellung nicht vorgenommen hat, das Potenzial der Hinterbühne somit nicht wahrgenommen wurde, wird das nicht eingeklebte Arbeitsblatt als Versäumnis des Schülers kenntlich gemacht. Während zuhause Zeit dafür vorhanden war, soll das Heft nun abgegeben werden und der Ist-Zustand offengelegt werden. Auch in dieser Szene ist die Aufgabe also eine Hausaufgabe wider Willen, denn entgegen der Bestrebungen des Schülers ist eine Fertigstellung im Unterricht nicht möglich, diese hätte vielmehr im häuslichen Kontext erfolgen müssen.

Es lässt sich somit festhalten, dass Lehrpersonen den häuslichen Bereich als Hinterbühne konzipieren, auf der Aufgaben vorbereitet, überarbeitet und fertiggestellt werden können, um sie schließlich im Unterricht zu präsentieren oder abzugeben. Das Potenzial der Hinterbühne zu nutzen, wird im Unterricht eingeklagt, wenn eine Fertigstellung von Aufgaben im Unterricht ausgeschlossen wird. Dies geschieht einerseits über ein Insistieren auf die Überführung der Aufgabe in eine *Hausaufgabe*, andererseits über eine Unterscheidung von Tätigkeiten, die im unterrichtlichen gegenüber dem häuslichen Bereich zu absolvieren sind. Allerdings wird Schüler:innen dabei auch die Selbsteinschätzung der eigenen Arbeit abgesprochen oder aber ein Versäumnis als selbstverschuldet deklariert, wenn die häusliche Bearbeitungszeit nicht ausgenutzt wurde.

5.3.2 Die Beteiligung der Eltern bei der Hausaufgabenbearbeitung

Über Hausaufgaben werden Aufgaben für ihre Bearbeitung in den außerunterrichtlichen Bereich ausgelagert, der über „zuhause“ als häuslicher Kontext konkretisiert wird. Dies zeigt sich dann auch damit verbunden, dass die Hausaufgabenbearbeitung potenziell durch die Eltern oder andere Familienmitglieder unterstützt wird. Gleichzeitig wird im Unterricht auch ein widersprüchlicher Umgang mit der Hilfe von Eltern bei der Hausaufgabenbearbeitung in den unterschiedlichen Schulen rekonstruierbar. Dies wird im Folgenden ausgeführt:

Dann kehrt Frau Kurze zum Pult zurück, setzt sich vorne auf den Tisch und fragt, wer die Aufgabe mit drei Fehlern gelöst hat. Niemand meldet sich. „Zwei Fehler?“ Nun melden sich fünf Schülerinnen und Schüler. Frau Kurze nickt. „Ein Fehler?“ Jetzt meldet sich ein Großteil der Klasse. „Sehr gut.“ – „Ohne Fehler?“ Es melden sich sieben Schülerinnen und Schüler. „Toll“ kommentiert Frau Kurze. Dann fügt sie hinzu: „Und wer hat die Aufgabe ohne Hilfe, ohne Befragen von größeren Geschwistern, Eltern, Verwandten geschafft?“ Etwa die Hälfte der Klasse meldet sich. „Sehr gut, das ist schön“, sagt sie und nickt.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Nachdem die Hausaufgabe im Klassenplenum besprochen wurde und in diesem Prozess die ‚richtigen‘ Lösungen festgelegt wurden (s. dazu auch Kap. 5.5.1), erfragt die Lehrerin die Fehleranzahl in der Bearbeitung. Über das Ausrufen von unterschiedlichen Werten wird eine Kategorisierung der Fehler vorgenommen, der sich die Schüler:innen dann über ihre Meldung zuordnen. Mit der abfallenden Reihenfolge von drei bis null Fehlern sowie den Kommentierungen der Lehrperson, von der zwei Fehler mit einem Nicken, ein Fehler mit einem „sehr gut“ und fehlerlos mit einem „toll“ quittiert werden, erhalten die jeweiligen Fehlerkategorien unter-

schiedliche Wertigkeit. Während drei Fehler dabei die geringste der zu erreichenden Kategorien bildet, stellt „ohne Fehler“ gewissermaßen die ‚Königsklasse‘ dar. Die Kategorisierung ist als umgekehrte Steigerung organisiert, sodass der letzten Kategorie der Status eines zu erreichenden Optimums verliehen wird. Eine Fehleranzahl über drei Fehler hinaus findet indes keine Beachtung.

Zwar können Beweggründe, warum die Abfrage stattfand, nicht eindeutig bestimmt werden, doch können die Effekte dieser Praxis benannt werden. Indem in der Abfrage lediglich geringe Fehleranzahlen eine Rolle spielen und durch deren absteigende Anordnung ein Ranking etabliert wird, wird der Fokus auf eine Differenzierung des oberen Leistungsfeldes gelegt. Schüler:innen, denen wenige bzw. gar keine Fehler in der Bearbeitung unterlaufen sind, können sich über diese Abfrage als leistungsstark vor der Lehrerin und der Klassenöffentlichkeit darstellen. Dagegen werden höhere Fehlerzahlen, sofern es sie geben sollte, ausgeblendet und für diese Abfrage als irrelevant gekennzeichnet. Einer Perspektive auf Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Aufgabe, um Schüler:innen unterstützen zu können, wird mit dieser Eingrenzung entsagt.

Mit dem Ausblenden höherer Fehlerzahlen ist die Kategorisierung Ausdruck einer Orientierung an denjenigen Schüler:innen, die eine solche Aufgabe mit wenigen oder gar keinen Fehlern lösen können. Über die klassenöffentliche Thematisierung wird nun einerseits ein Verständnis kommuniziert, was als gute Leistung in der Hausaufgabe gilt, andererseits mit der sichtbaren Zuordnung der Schüler:innen in die Fehlerkategorien ein öffentliches Wissen generiert, wer gute oder auch sehr gute Leistungen erbracht hat. Sichtbar ist darüber hinaus auch, wer sich nicht meldet und aus dieser Kategorisierung herausfällt. Eine solche Herstellung eines sozialen Vergleichs zwischen den Schüler:innen ist damit auch mit dem Risiko der Entblößung behaftet. Allerdings stellt die Fehleranzahl nicht das einzige Kriterium dar, um sich über die Hausaufgabe positiv positionieren zu können. Als weitere Kategorie wird nun die Selbstständigkeit beim Bearbeiten der Aufgabe eingeführt, wenn nach der Hilfe durch Familienmitglieder gefragt wird. An dieser Stelle wird binär verfahren, da keine Abstufung der Unterstützung vorgenommen wird – entscheidend ist, ob Hilfe, unabhängig vom Ausmaß, in Anspruch genommen wurde. Die Lehrerin konstruiert die Hausaufgabenbearbeitung als Kontext, in dem andere Personen die Arbeit mit den schulischen Inhalten potenziell unterstützen und verleiht davon ausgehend ihrer Annahme Ausdruck, dass die Hausaufgabe nicht von allen Schüler:innen alleine, sondern unter der Mithilfe weiterer Personen bearbeitet wurde. Indem nun gerade diejenigen Schüler:innen erfragt werden, die ohne Hilfe zurechtgekommen sind und die Zuordnung der Hälfte der Klasse in diese Kategorie dann eine positive Verstärkung von der Lehrerin erhält, wird eine eigenständige Hausaufgabenbearbeitung als wünschenswert markiert. Durch die Separierung von der Abfrage der Fehlerzahl erhält die Frage nach Hilfe den Status eines Zusatzkriteriums, das mit einer geringen Fehleranzahl zu einer guten Leistungsattestierung bei den Hausaufgaben beiträgt. Die Besonderheit der Leistung in der Hausaufgabe konstituiert sich damit gerade aus der Überschneidung beider Kriterien.

Die häusliche Bearbeitungssituation der Hausaufgaben wird von Lehrpersonen mit der Möglichkeit assoziiert, Hilfe und Unterstützung von Familienmitgliedern zu erhalten. Während die Lehrerin eine solche Hilfe in dieser Stunde als unerwünscht markiert, wenn eine gute Leistung nicht nur über eine fehlerlose, sondern überdies eigenständige Bearbeitung konstruiert wird, kann unter Einbezug weiterer Beobachtungen aus dem Unterricht von Frau Kurze verdeutlicht werden, dass der Umgang mit einer Unterstützung von Eltern bei der Hausaufgabenbearbeitung widersprüchlich ist. Dazu eine Nachricht von Frau Kurze an die Eltern von Felix. Die Lehrerin

hat diese im Hausaufgabenheft von Felix, dem „Lernbegleiter“²¹ niedergeschrieben. Felix soll diese seinen Eltern vorzeigen und unterschreiben lassen.

Im Notiz-/ Bemerkungsfeld steht „Liebe Eltern, aufgrund einer vergessenen Hausaufgabe bemerke ich, dass dieser Lernbegleiter überhaupt nicht geführt wird. Bitte erinnern Sie Felix auch zuhause, dass dies ordentlich geschehen soll“.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In der Mitteilung werden die Eltern von Felix nicht individuell als Frau und Herr Haase, sondern mit „liebe Eltern“ angesprochen. Mit dieser Anrede werden die Eltern von Felix in ihrer Rolle als Erziehende adressiert. Im Horizont dieser Adressierung wird es nun möglich, die Eltern an den unterrichtlichen Belangen mit zu verpflichten. Die Lehrerin skizziert ihre Rückschlüsse, die sie von der vergessenen Hausaufgabe auf den „Lernbegleiter“ aufmerksam werden ließ, wodurch sie dessen Nichtbenutzung als Kern des eigentlichen Problems identifizierte. Dies wiederum wird nun über eine Differenzierung zwischen schulischem und häuslichem Bereich bearbeitet: So sind entsprechende Bemühungen und Vorkehrungen, dass der „Lernbegleiter“ „ordentlich“ geführt wird, in der Schule bereits erfolgt. Ausgehend von der mangelhaften Umsetzung, die Frau Kurze Felix attestiert, wird das Problem nun in den häuslichen Bereich verschoben. Von den Eltern wird ein Beitrag zur Erfüllung der unterrichtlichen Anforderungen eingeklagt, denn „auch zuhause“ soll auf die Dokumentationstätigkeit von Felix geachtet werden. Die Überwachung einer ordentlichen Führung des „Lernbegleiters“ wird zur Hausaufgabe der Eltern. Gleichzeitig wird das Hausaufgabenheft zu einem Instrument, um die Delegation dieser Aufgabe in den häuslichen Bereich zu realisieren.

Im Gegensatz zu der vorherigen Szene wird eine Unterstützung durch die Eltern bei der Erfüllung der Anforderungen in der Hausaufgabenpraxis beim Schüler Felix von Frau Kurze explizit eingefordert. Der widersprüchliche Umgang mit der Unterstützung bei Hausaufgaben durch den häuslichen Bereich weist darauf hin, dass diese vor allem dann unerwünscht ist, wenn durch sie erbrachte Arbeiten der Schüler:innen aufgrund der Beteiligung weiterer Personen nicht umstandslos als individuelle Leistung zugeschrieben werden können. Geht es hingegen um konstatierte Versäumnisse werden die Eltern einbezogen und darüber kenntlich gemacht, dass sie eine Mitverantwortung an dem Erfüllen unterrichtlicher Anforderungen tragen.

Eine solche Unterstützung der Hausaufgabenpraxis durch die Eltern wird jedoch nicht an jeder Schule vorausgesetzt und eingefordert. Deutlich wird dies in an den Eindrücken der Ethnographin sowie einem Gespräch mit einem Englischlehrer an der Hauptschule.

In Englisch habe ich die ganzen Wochen lang noch keine Hausaufgabenvergabe oder -besprechung miterlebt. In der vierten Woche spreche ich den Englischlehrer nach der Stunde auf die ‚fehlenden‘ Hausaufgaben an. Herr Roberts sagt, er gebe schon mal Hausaufgaben, allerdings sei das „problematisch“. Der Schulleiter habe in einer Konferenz in der Woche zuvor gesagt, Hausaufgaben sollen weitestgehend vermieden werden. „Das ist kein akademisches Milieu hier“, erläutert Herr Roberts. „Nur ganz wenige Kinder haben akademischen Hintergrund“, fährt er fort. „Viele Eltern sind Analphabeten.“ (...) Er sagt, dass Hausaufgaben unter den Umständen sehr schwierig seien. „Wenn die Schülerinnen und Schüler sich zuhause überhaupt dransetzen und dann Probleme haben, kann ihnen niemand helfen. Im Unterricht haben wir dann Schwierigkeiten, wenn viele die Hausaufgaben nicht haben und die dann nicht mitreden können.“ Es seien mehr Probleme, die Hausaufgaben produzieren würden, schließt er.

Englisch Klasse 7, Dörte-Dolores-Hauptschule

21 Dem Eintrag in den „Lernbegleiter“ ging ein Gespräch von Felix und der Lehrerin am Pult voraus (s. Kap. 6.5.2).

Zunächst konstatiert die Ethnographin das Fehlen von Hausaufgaben in den drei Wochen ihrer Anwesenheit. Die Besonderheit der fehlenden Hausaufgaben ergibt sich auch aus dem Kontrast zu den anderen Schulen, in denen Hausaufgaben zahlreich, meist in jeder Unterrichtsstunde vergeben wurden. Das Fehlen von Hausaufgaben in der Hauptschule veranlasst sie dann, das Gespräch mit dem Englischlehrer zu suchen und den fehlenden Hausaufgaben auf den Grund zu gehen. Der Englischlehrer bestätigt die Eindrücke der Ethnographin, wenn er lediglich vereinzelt auf die Vergabe von Hausaufgaben verweist. Er untermauert und rechtfertigt dies über den Verweis auf eine Dienstkonferenz und der dortigen Aufforderung des Schulleiters, auf Hausaufgaben zu verzichten. Das Vermeiden von Hausaufgaben wird darin nicht als singuläre Entscheidung, sondern als schulintern kollektives Vorgehen gerahmt und im Rückgriff auf das antizipierte Herkunftsmilieu der Schüler:innen erklärt. Die Milieuzugehörigkeit wird über einen Ausschluss bestimmt: Bis auf einzelne Ausnahmen werden die Schüler:innen von einer akademischen Milieuzugehörigkeit ausgenommen, einem Milieu, dem der Lehrer sowie die Ethnographin zugerechnet werden können. Während die Angabe dem Lehrer und der Ethnographin zur Selbstverortung und Vergemeinschaftung dient, gereicht diese den Schüler:innen allerdings zum Nachteil, denn das Absprechen dieser Zugehörigkeit ist mit defizitären Zuschreibungen verbunden. So werden den Eltern über den Ausschluss aus dem akademischen Milieu grundlegende Fähigkeiten der schriftsprachlichen Verständigung abgesprochen und ihnen der Status von Analphabeten²² zugewiesen, womit das Umfeld der Schüler:innen als extrem bildungsfern konstruiert wird. Ausgehend davon wird den Schüler:innen und ihren Eltern eine Unfähigkeit unterstellt, Hausaufgaben zu bearbeiten und der Verzicht auf Hausaufgaben begründet, die unter den skizzierten Bedingungen zu einer problematischen Angelegenheit werden würden.

Es wird deutlich, dass mit Hausaufgaben nicht nur Aufgaben aus dem Unterricht ausgelagert werden, vielmehr wird deren Erledigung an das Elternhaus delegiert. Nicht allein die Schüler:innen haben die Anforderung der Hausaufgabenbearbeitung zu bewältigen, es handelt sich um eine Aufgabe, die das gesamte häusliche Umfeld involviert. Allerdings wird die Delegation von Aufgaben durch die dem Elternhaus zugeschriebene Bildungsorientierung begrenzt, denn diese stellt dem Lehrer zufolge eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Hausaufgabenpraxis dar. Der Lehrer erkennt dabei zwar, dass Hausaufgaben voraussetzungsreich sind und nicht umstandslos zuhause gelöst werden können, doch wendet er dies zu einem Defizit der Schüler:innen und ihren Eltern. Darüber hinaus schließt er von vorneherein aus, dass sich alle Schüler:innen an den Hausaufgaben versuchen würden. Ein als bildungsfern eingeschätztes Elternhaus scheint aus seiner Sicht einem grundsätzlichen Engagement für die Hausaufgabenbearbeitung entgegenzustehen. Die Konsequenzen wären schließlich im Unterricht zu tragen, da die unterschiedliche Beschäftigung mit Hausaufgaben in einem Ausschluss der Schüler:innen vom unterrichtlichen Diskurs resultieren würde, wenn diese aufgrund nicht bearbeiteter Hausaufgaben nicht folgen können.

An der Hauptschule zeigt sich demnach im Vergleich zum Gymnasium eine kontrastierende Handhabung der Hausaufgabenpraxis. Während Frau Kurze eine Unterstützung der Eltern bei der Erfüllung der damit verbundenen Anforderungen einklagt, verzichtet Herr Roberts bzw.

22. Als eine weitere Lesart kann eine mögliche Engführung von Herrn Roberts auf die deutsche Sprache einbezogen werden, worin sich die monolinguale Ausrichtung des deutschen Schulsystems widerspiegeln würde (Gogolin 2008). Ausgeblendet werden würde dabei, dass die Eltern der Schüler:innen nicht auf Deutsch, aber in anderen Sprachen schriftlich mit der Schule kommunizieren könnten. Eine darauf basierende Zuschreibung des Status als Analphabeten wäre Ausdruck diskriminierender Unterscheidungen in Schule entlang von Sprache, bei der Abweichungen von erwarteten sprachlichen Voraussetzungen sanktioniert werden (Dirim & Khakpour 2018, S. 203), wie es hier über das generelle Absprechen schriftsprachlicher Kenntnisse geschehen würde.

das Kollegium der Hauptschule aufgrund eines Verständnisses des Elternhauses als bildungsfern grundsätzlich auf eine Delegation von Aufgaben an das Elternhaus. In den unterschiedlichen Vorgehensweisen manifestiert sich, dass den Eltern am Gymnasium durchaus die Fähigkeit und ein Interesse zugeschrieben werden, die unterrichtlichen Belange mitzutragen, den Eltern an der Hauptschule hingegen beides abgesprochen wird. Den Schüler:innen und insbesondere ihren Eltern wird ein ausreichendes Maß an Fähigkeiten entsagt, das zur Bewältigung der mit Hausaufgaben verbundenen Anforderungen notwendig wäre. Der Lehrer verweist darin zwar auf einen kritischen Umgang mit Hausaufgaben sowohl von ihm selbst als auch der Schule insgesamt, wenn er ein Registrieren auftretender Probleme und der Reaktion auf diese betont. Allerdings geschieht dies unter defizitären Zuschreibungen gegenüber den Schüler:innen und ihren Eltern. Die Ursache einer nicht gelingenden Hausaufgabenpraxis liegt demnach weniger in Hausaufgaben selbst oder in einem Unterricht, in dem diese aufgegeben und eingebettet werden, als vielmehr im Elternhaus.

Die Rekonstruktionen verdeutlichen, dass mit Hausaufgaben unterrichtliche Aufgaben an den häuslichen Bereich sowie die dortigen Personen delegiert und diesen eine Verantwortung an einer gelingenden Umsetzung übertragen werden. Schule macht darüber einen Anspruch geltend, auf diesen Bereich zuzugreifen. So gibt sie Tätigkeiten vor, denen in diesem Kontext nachgegangen werden soll und formuliert Vorstellungen und Erwartungen, in welchem Maße die jeweiligen Beteiligten involviert sein können oder sollen.

Eine Unterstützung durch die Eltern ist am Gymnasium mit unterschiedlichen Bewertungen der Lehrperson verbunden. So scheint für die Zuschreibung individueller Leistungen eine Mithilfe weiterer Personen hinderlich zu sein, sodass deren Beteiligung abgewertet und darüber als unerwünscht markiert wird. Bei Versäumnissen der Schüler:innen wird die Hilfe der Eltern dagegen eingeklagt und so deren Verantwortlichkeit im Kontext der Hausaufgabenpraxis markiert. Gleichzeitig wird in beiden Vorgehensweisen der Vorstellung Ausdruck verliehen, dass die Elternschaft am Gymnasium an der Umsetzung der schulischen Belange mitwirken kann und will.

Umgekehrt wird der häusliche Kontext von Lehrpersonen auch als Einschränkung für die Delegation von Hausaufgaben entworfen. So wird die Elternschaft der Hauptschule als nicht fähig angesehen, den damit verbundenen Anforderungen nachzukommen, sodass auf Hausaufgaben verzichtet wird. Zuschreibungen über das Milieu des Elternhauses bzw. der Fähigkeit von Eltern, die Hausaufgabenpraxis mitzutragen, werden somit zu Faktoren, die eine Delegation des unterrichtlichen Arbeitens in den häuslichen Bereich ermöglichen oder diesem hingegen begrenzend entgegenstehen. Die Hausaufgaben selbst oder die schulischen Strukturen werden dagegen als Ursache einer nicht funktionierenden Hausaufgabenpraxis sowohl am Gymnasium als auch der Hauptschule ausgeklammert.

5.4 Die Kontrolle der Hausaufgaben

Die folgenden Ausführungen widmen sich den unterrichtlichen Prozessen im Anschluss an die Bearbeitung von Hausaufgaben. Wie die Analysen zeigen können, nehmen die Unterrichtsteilnehmer:innen in dieser Phase über kontrollierende Tätigkeiten Bezug auf die Hausaufgaben. Im Feld wird der Kontrolle der Hausaufgaben hohe Bedeutung zugemessen, die sich u. a. in den dafür aufgewendeten zeitlichen Ressourcen oder den aufeinander aufbauenden Verfahrensschritten widerspiegelt. Ausgehend von der Relevanz der Hausaufgabenkontrolle im Unterricht ist diese auch Gegenstand des zweiten Teils der empirischen Analysen. Bevor in den empirischen

Analysen II in Kapitel 6 auf die einzelnen Verfahrensschritte der Kontrolle fokussiert wird, soll dieses Kapitel erste Einblicke in das Prozedere der Hausaufgabenkontrolle gewähren. Dazu werden drei übergreifende Phänomene dieser Phase in den Mittelpunkt gerückt. So bedarf es zunächst einer „Rückkehr der Hausaufgabe“ (5.4.1) in den Unterricht, ein Prozess, der auch in Form einer Kontrolle vollzogen wird. Als ein wesentliches Element von Hausaufgabenkontrollen lässt sich zweitens die „Hausaufgabenfrage“ (5.4.2) fassen, die Frage von Lehrpersonen nach Schüler:innen ohne vorliegende Hausaufgaben, die der Kontrolle zugrunde gelegt wird. In einem dritten Schritt wird in Kapitel 5.4.3 schließlich die „Dokumentation fehlender Hausaufgaben“ thematisiert und auf verschiedene Verfahrensweisen von Lehrer:innen eingegangen.

5.4.1 Die Rückkehr der Hausaufgabe in den Unterricht

In den nachfolgenden Szenen lassen sich Varianten der Rückkehr von Hausaufgaben in den Unterricht anhand der Fragen rekonstruieren, wann die Hausaufgabe in den Unterricht kommt, in welcher Form dies geschieht und von welchen Unterrichtsteilnehmer:innen dies eingeleitet wird.

Die Thematisierung der Hausaufgabe im Unterrichtsverlauf

Frau Kurze ordnet ihre Materialien am Pult, die Schülerinnen und Schüler reden, die Schüler direkt neben und vor mir werfen einen Collegenblock hin und her. Es fliegen lose Blätter durch die Luft. Schließlich packt ein weiterer Schüler, der ebenfalls in der Reihe sitzt, den Block, steht auf und legt ihn auf die Fensterbank.

Frau Kurze lässt ihren Blick durch die Klasse schweifen. Er bleibt an dem Platz von Merle hängen: „Warum hast du die Hausaufgabe aufgeschlagen?“ Merles Heft liegt aufgeschlagen vor ihr. Sie schaut die Lehrerin an und antwortet: „Ich wollte sie schonmal hinlegen.“ – „Da kümmern wir uns später drum. Schlag es jetzt wieder zu.“ Merle macht das Heft zu und schiebt es unter ihr Buch. Frau Kurze richtet sich auf und schaut in die Klasse. Die Schülerinnen und Schüler stehen auf. Als alle ruhig sind, begrüßt Frau Kurze sie, worauf die Schülerinnen und Schüler im Chor zurückschließen. Auf die Hausaufgabe wird im weiteren Verlauf der Doppelstunde nicht mehr eingegangen.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Unterlagen auf dem Pult verweisen auf die vorangegangene Planung des Unterrichts durch die Lehrerin und stellen zugleich Instrumente seiner Durchführung dar, die Frau Kurze nun mit ihrer Anordnung auf dem Tisch für das anstehende Unterrichtsgeschehen handhabbar macht. Währenddessen widmen sich die Schüler:innen Peer-Aktivitäten, wie Gesprächen mit Mitschüler:innen oder dem Spiel mit dem Collegenblock, der statt zum Schreiben gleich einem Ball zum Mittel einer spielerischen Bezugnahme der Schüler:innen untereinander wird. Wie Wagner-Willi (2005) zeigen kann, wird über solche Spiele ein peerbezogener Austausch, der vor allem in Pausen zu finden ist, im Klassenzimmer aufrechterhalten (ebd., S. 170-172). Ein weiterer Schüler unterbricht schließlich das Spiel und stellt einen Kontrast zwischen sich und seinen Mitschüler:innen her: Während diese Aktivitäten mit den Peers nachgehen, signalisiert er die Herstellung von Unterrichtsbereitschaft.

Noch einen Schritt weiter geht die Schülerin Merle, denn sie bereitet sich im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen auf den Unterrichtsbeginn mit dem Zurechtlegen der Unterlagen vor. Ihre Tätigkeiten werden allerdings erst durch die Reaktion der Lehrerin expliziert und überdies als begründungspflichtig markiert, wenn diese nach dem Grund für das Aufschlagen der Hausaufgabe fragt („warum hast du die Hausaufgabe aufgeschlagen?“). In ihrer Erklärung bringt Merle mit dem zeitlichen Verweis „schonmal“ ihr Bestreben zum Ausdruck, auf den

Unterricht vorbereitet zu sein. Mit Goffman kann hier von einer „Technik der Imagepflege“ (1986, S. 18) gesprochen werden, denn Merle arbeitet über die Vorbereitung der Hausaufgaben an einem Image als gute Schülerin, die mit ihren Tätigkeiten an der Konstituierung des Unterrichts aktiv mitwirkt.

Die Tätigkeit von Merle spiegelt die Aktivität der Lehrerin am Pult: Sowohl die Lehrerin als auch Merle verweisen durch die Vorbereitung von Materialien auf einen angedachten Verlauf des Unterrichts und greifen auf diesen vor. In dem Vorgriff von Merle erhalten die Hausaufgaben eine prominente Stellung. Sie antizipiert, dass diese im Unterricht eine Thematisierung erfahren, die zwar nicht direkt, aber zumindest zeitnah erfolgt. Diese Annahme könnte hier ausgehend von einem Erfahrungshintergrund erfolgen, womit das Bereitlegen der Hausaufgaben dann in einem Routinewissen begründet liegen würde. Das Aufschlagen der Hausaufgabe von Merle zeigt nun aber nicht ausschließlich ihre Unterrichtsbereitschaft an, sondern kommt auch einer Aufforderung gleich, die Hausaufgabe im Unterricht zu besprechen. Über die Tätigkeit von Merle entfaltet sich ein reziproker Mechanismus, der das Bearbeiten der Hausaufgabe auf Seiten der Schülerin mit deren Thematisierung im Unterricht durch die Lehrerin verknüpft.²³ Während der Vorgriff auf die Hausaufgaben Merle als Möglichkeit dient, sich als aufmerksame und vorbereitete Schülerin zu zeigen, erwächst für die Lehrerin daraus die Anforderung, den Hausaufgaben im Unterricht Raum zu geben und die bearbeiteten Aufgaben zu würdigen.

Diese Aufforderung weist die Lehrperson allerdings zurück, wenn sie die Thematisierung der Hausaufgabe auf „später“ verschiebt. Das Aufschlagen der Hausaufgabe durch Merle steht den aktuellen Anforderungen entgegen – das Heft soll nun wieder geschlossen werden. Im weiteren Verlauf der Stunde werden die Hausaufgaben, entgegen der Angabe der Lehrerin, nicht mehr thematisiert. Der von Merle zum Ausdruck gebrachten Aufforderung zur Würdigung der bearbeiteten Hausaufgabe wird nicht entsprochen, sie bleibt in dieser Unterrichtsstunde unsichtbar. Die bearbeitete Hausaufgabe wird somit zum Mittel, um Unterrichtsbereitschaft herzustellen und dies auch der Lehrerin anzuzeigen. Verbunden mit einer solchen durch Schüler:innen initiierten Rückkehr der Hausaufgabe in den Unterricht zeigt sich allerdings ein reziproker Mechanismus, denn sichtbar vorliegende Bearbeitungen fordern Lehrpersonen zu einer Thematisierung auf. Die Lehrerin in der gezeigten Szene weist diese Aufforderung zurück und macht darüber kenntlich, dass ihr die Entscheidung unterliegt, ob, wann und wie die Hausaufgaben im Unterricht in Erscheinung treten. Greifen Schüler:innen der Thematisierung vor und fordern Lehrpersonen damit zugleich zur Würdigung der Hausaufgaben heraus, können die Hausaufgaben zum Störfaktor avancieren. Eine über sie vollzogene Imagepflege – wie von der Schülerin Merle – kann dann nicht realisiert werden.

In der folgenden Unterrichtsstunde leitet die Lehrerin zur Hausaufgabe über:

Die Stunde beginnt mit einer Wiederholung der Inhalte aus den letzten Stunden. Unter anderem wird auf die Struktur der DNA Bezug genommen. Frau Fuchs macht den Schülerinnen und Schülern an einer Skizze deutlich, wie die DNA-Doppelhelix mithilfe von Histonen in Chromatinstruktur verpackt wird. Anschließend fragt sie die Schülerinnen und Schüler, wo die DNA in dieser Form zu finden sei. Lars meldet sich und antwortet: „Nucleus“. Frau Fuchs zeigt auf den Zellkern in der abgebildeten Zelle. „Right. That brings us to the homework: Endosymbiotic theory.“ Der Übergang zur Hausaufgabe erscheint mir etwas plötzlich, was später bestätigt wird, als Frau Fuchs mir erzählt, dass sie die Hausaufgabe bis zu diesem Zeitpunkt vergessen habe.

23 Auf einen reziproken Mechanismus bei Hausaufgaben verweist auch Wernet (2003). Er stellt heraus, dass die erbrachte Leistung von Schüler:innen in Form der bearbeiteten Aufgaben eine wechselseitige Bezugnahme durch die Lehrer:innen erfordern (ebd., S. 126).

“Who doesn’t have homework?”, fragt sie die Schülerinnen und Schüler. Am rechten Tisch meldet sich Kim. Dann folgen auch Lee und Miriam. Frau Fuchs geht zum Pult und schlägt das Kursbuch auf.

Biologie bilingual Stufe 11, Arthur-Amos-Gesamtschule

Zu Beginn der Beobachtung wird der inhaltliche Austausch zwischen Lehrerin und Schüler:innen beschrieben, in dessen Verlauf Inhalte aus vorherigen Unterrichtsstunden wiederholt und anhand einer Skizze visuell verdeutlicht werden. Ausgehend von der Schülerantwort “[n]ucleus” markiert die Lehrerin einen Zusammenhang zur Hausaufgabe und leitet zu dieser über (“That brings us to the homework”). Die kenntlich gemachte Abfolge von Inhalten, die aufeinander verweisen und ineinander übergehen, suggeriert einen fließenden Verlauf des Unterrichtsgeschehens, über den die Hausaufgaben nun Eintritt in den Unterricht erhalten.

Dem von der Lehrerin dargestellten fließenden Übergang zur Hausaufgabe widerspricht die Ethnographin, ihr erscheint die Thematisierung der Aufgabe „etwas plötzlich“ zu sein. Nach der Stunde wird diese Empfindung von Frau Fuchs bestätigt und offengelegt, dass die Hausaufgabe „bis zu diesem Zeitpunkt“ in Vergessenheit geraten sei. Das Vergessen lässt die Hausaufgabe für den Unterricht irrelevant erscheinen und macht sie in ihrer Wertigkeit hinterfragbar. Ihr dargestellter natürlicher Anschluss wird in Anbetracht von ihrem Vergessen zu einem konstruierten Übergang, mit dem sie in den inhaltlichen Austausch hineingeschoben wird. Die Herstellung einer kausalen Logik kann dann als Kaschierung verstanden werden, über die der vergessenen Hausaufgabe nun gerade verstärkt inhaltliche Relevanz verliehen wird.

Mit dem vorherigen Verweis auf den inhaltlichen Zusammenhang wäre es möglich, die zuvor besprochenen Inhalte mit der Hausaufgabe weiterzuführen. Allerdings wird mit Eintritt der Hausaufgaben in den Unterricht eine formale Rahmung etabliert, denn mit der anschließenden Frage der Lehrerin geht es ausschließlich um das Vorliegen der Hausaufgabe (“Who doesn’t have homework?”). Drei Schüler:innen geben über ihre Meldungen daraufhin ihre nicht vorhandenen Hausaufgaben zu erkennen, was Frau Fuchs in ihren Unterlagen dokumentiert.

Bis auf die wenigen sprachlichen Äußerungen der Lehrerin verläuft das Verfahren weitestgehend nonverbal. Während bei dem inhaltlichen Austausch zuvor Lehrerin und Schüler:innen sprechen, verknüpft die verbale Interaktion mit dem Eintritt der Hausaufgabe. Mit den Hausaufgaben treten der Inhalt, das darauf basierende Unterrichtsgespräch und das Vermittlungshandeln in den Hintergrund. Gleichzeitig rücken mit dem Ausbleiben von Sprache die Handlungen selbst und die verwendeten Artefakte in den Fokus. Das Pult wird zum machtvollen Ort, wenn dort die fehlenden Hausaufgaben entgegengenommen und dokumentiert werden. Auch das Kursbuch gewinnt an Bedeutung, denn über die Dokumentation werden die fehlenden Hausaufgaben festgeschrieben.

Die Analysen der zwei Szenen stellen zunächst heraus, dass Hausaufgaben über keinen festen Platz im Unterrichtsverlauf verfügen, vielmehr bedürfen sie einer situativen Einpassung, wodurch sie zu einem Störfaktor oder über andere Themen oder Tätigkeiten vergessen werden können. Mit einer Rückbindung von Hausaufgaben in den Unterricht über deren Kontrolle wird eine formale Rahmung vorgenommen, in der vorerst nicht die Inhalte der Hausaufgabe, sondern deren Fehlen im Mittelpunkt stehen. Der folgende Abschnitt zeigt auf, dass Hausaufgaben noch in anderen Varianten einen Wiedereintritt in den Unterricht erhalten können.

Hausaufgabenbearbeitung im Klassenraum

Die folgenden Analysen widmen sich der Hausaufgabenbearbeitung von Schüler:innen im Klassenzimmer vor der Ankunft der Lehrer:innen. Diese Praxis lässt sich als eine weitere schü-

ler:inneninitiierte Rückkehr der Hausaufgaben in den Unterricht verstehen, die von Lehrer:innen in unterschiedlicher Weise aufgegriffen wird.

Ich bin mit den Schülerinnen und Schülern bereits im Klassenzimmer, eine andere Lehrkraft hat den Raum aufgeschlossen. Die Schülerinnen und Schüler reden, putzen die Tafel oder laufen herum. Einige sind mit ihrem Geschichtsheft beschäftigt, sie schneiden das Arbeitsblatt der letzten Stunde aus. Herr Petersen betritt den Raum. Die herumlaufenden Schülerinnen und Schüler kehren zu ihren Plätzen zurück, nur die beiden Schüler, die die Tafel putzen, sind noch vorne. Nachdem Herr Petersen seine Tasche am Pult abgestellt hat, geht er in die Mitte. Er wirft einen Blick auf Mariella, die noch am Ausschneiden ist und sagt: „Ich sehe einige, die die Hausaufgabe machen. Lasst das“ – „Zeigen!“, fügt er dann hinzu.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im Klassenraum registriert die Ethnographin die Arbeit am Geschichtsheft und das Ausschneiden eines Arbeitsblattes bei einigen Schüler:innen. Dass es sich dabei um die Hausaufgabe handelt, wird für sie allerdings erst ersichtlich, als der Lehrer eintrifft. Im Gegensatz zur Forscherin verfügt der Lehrer über das entsprechende Kontextwissen, sodass er die Tätigkeit der Schüler:innen als Hausaufgabenbearbeitung identifizieren kann.

Mit ihrer Tätigkeit überführen die Schüler:innen die Hausaufgabenbearbeitung in das Klassenzimmer, ihr wird sich nicht außerhalb des schulischen Settings gewidmet, sondern in der Zeit vor der Ankunft des Lehrers. Sowohl die Schüler:innen als auch der Lehrer zeigen einen offensiven Umgang mit der Bearbeitung der Hausaufgabe im Klassenzimmer. Während die Schüler:innen das Arbeitsblatt sichtbar ausschneiden und einkleben, macht der Lehrer kenntlich, dass er die Tätigkeit registriert und als Hausaufgabenbearbeitung identifiziert hat. Die Äußerung seiner Beobachtung geht mit einem Blick auf die Schülerin Mariella einher, diese wird dann allerdings nicht als Einzelschülerin adressiert. Vielmehr markiert er die Hausaufgabenbearbeitung als Aktivität von „einigen“ Schüler:innen und unterstreicht darüber seinen umfassenden Blick für das Geschehen.

Mit dem Imperativ „Lasst das“ beendet der Lehrer die Bearbeitung und fordert stattdessen zur Präsentation der Hausaufgaben auf („Zeigen!“). In der Infinitivform wird der Befehl entpersonalisiert, sodass im Gegensatz zur vorherigen Adressierung einiger ausgewählter Schüler:innen nun eine für alle Anwesenden gültige Aufforderung formuliert wird. Mit dem Befehl kennzeichnet Herr Petersen den Wechsel von der Bearbeitung und Fertigstellung hin zur Kontrolle der Hausaufgaben, unabhängig davon, was geschafft oder nicht geschafft wurde – das Heft soll nun vorgezeigt werden.

In der nachfolgenden Beobachtung greift die Lehrerin Frau Kurze eine Hausaufgabenbearbeitung im Klassenzimmer ebenfalls auf, sanktioniert diese Tätigkeit allerdings:

„Gut, dann geht's weiter. Wir nehmen die Hausaufgabe raus, S. 36.“ Frau Kurze geht zum Pult und setzt sich. „So, wer ist außer Achim ohne Hausaufgabe?“ Das Gemurmel im Klassenraum steigt an, Frau Kurze nimmt die Klangschale und den zugehörigen Schlägel vom Tisch und steht auf. Mit dem Stick schlägt sie leicht auf den Schalenrand, ein schwingender Ton erklingt. Das Gemurmel ebbt ab. Frau Kurze wendet sich nach links und spricht Achim an, ich kann nicht erkennen, ob Achim etwas gesagt oder ihre Aufmerksamkeit anders auf sich gezogen hat. „Achim, du hast die Hausaufgabe nicht vollständig. Weil du eben noch in dein Heft geschmiert hast. Oder habe ich das falsch verstanden?“ Achim senkt den Kopf und sagt etwas, das ich nicht verstehen kann. Frau Kurze unterbricht das erneut angestiegene Gemurmel der anderen Schülerinnen und Schüler. Sie sagt, dass alle zuhören sollten, da das für alle wichtig sei. „Wenn ich am Anfang der Stunde hierhin komme und noch jemanden in sein Heft schreiben

sehe, ist die Hausaufgabe unvollständig, das gibt dann sowieso ein Hausaufgabenstrich“. Daher sei das schnelle „Hingeschmiere“ auch nicht mehr notwendig. Sie blickt nochmal durch die Klasse, setzt sich wieder und macht sich einen kurzen Vermerk in ihr Notenbuch.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Lehrerin kündigt in dieser Szene den Fortgang des Unterrichts an, es geht mit der Hausaufgabe weiter. Begleitet wird die Ankündigung durch ein Hinsetzen der Lehrerin am Pult. Im Unterschied zur stehenden Position wird der damit ermöglichte Überblick über die Klasse aufgegeben, dieser scheint für die nun einsetzende Hausaufgabenkontrolle zunächst nicht notwendig zu sein.

Über den Marker „so“ wird Aufmerksamkeit hergestellt und nach Personen gefragt, die „ohne Hausaufgaben“ sind. Allerdings ist ein Schüler, Achim, von der Aufforderung ausgenommen, sich zu dieser Frage zu äußern. Achims Sonderstellung manifestiert sich in zweifacher Weise: Er wird nicht nur als einziger Schüler in der Frage namentlich benannt („wer ist *außer Achim* ohne Hausaufgabe“), sondern damit zugleich auch aus dem Kreis der antwortenden Personen exkludiert, sodass ihm eine Selbstverortung zu den Hausaufgaben verwehrt wird. Entweder ist er grundsätzlich von dieser Frage ausgenommen, allerdings würde eine solche Routine die explizite Nennung seines Namens überflüssig machen. Oder aber – und dies ist angesichts der Widersprüchlichkeit der ersten Erklärung wahrscheinlicher – die Antwort steht bereits fest.

Die Ethnographin schildert die Zunahme von Geräuschen auf die Frage der Lehrerin, die auf Gespräche der Schüler:innen untereinander verweisen. Frau Kurze revidiert nun einerseits die sitzende Position in der Hausaufgabenkontrolle, sie steht auf und stellt so Präsenz her, die sie andererseits mit einem akustischen Signal, dem Gong der Klangschale, unterstreicht. Die Durchdringung des Raumes durch den Klang geht mit der Ausrichtung der Schüler:innen auf das Geschehen vorne einher. In der nun hergestellten Aufmerksamkeit wendet sich die Lehrerin Achim zu und markiert den Zustand seiner Hausaufgaben als „nicht vollständig“. Dies untermauert die Lehrerin mit dem Verweis auf eine „eben noch“ erfolgte Schreibfähigkeit des Schülers. Frau Kurze hat Achim somit bei der Hausaufgabenbearbeitung im Klassenzimmer erappt, ein Vorgehen, das die Hausaufgabe in ihrem Verständnis automatisch als unvollständig kennzeichnet, da für diese noch Überarbeitungsbedarf besteht. Zugleich wird diese Bearbeitung mit geringer Sorgfalt assoziiert, denn nach Ansicht der Lehrerin wird die Hausaufgabe lediglich in das Heft „geschmiert“. Über diese Abwertung wird kenntlich gemacht, dass eine solche Bearbeitung illegitim ist und die Hausaufgabe nicht anerkannt wird.

Im Anschluss an diese Feststellung und die Abwertung seiner Hausaufgabe wird Achim die Möglichkeit des Widerspruchs eingeräumt. Mit der vorausgegangenen Markierung der Bearbeitungsweise als illegitim erhält die Frage allerdings rhetorischen Charakter, denn die Lehrerin hat ihrer Einschätzung der Hausaufgabe bereits Ausdruck verliehen und diese argumentativ untermauert, wodurch die Möglichkeiten einer Gegenposition eingeschränkt werden. Achim geht sowohl körpersprachlich als auch verbal in die Defensive, indem er den Kopf senkt und sein Kommentar gemurmelt und unverständlich bleibt. Seine Antwort wird zum Schulbekenntnis. Die Lehrerin stellt nun erneut Aufmerksamkeit her und betont die Relevanz ihrer Ausführungen für die gesamte Klasse. Ausgehend von dem Vorgehen Achims skizziert sie die aus ihrer Sicht angemessene Form der Hausaufgabenbearbeitung. Mit ihrer Ankunft im Klassenzimmer unterliegt die Situation einer Rahmung, in der eine Hausaufgabenbearbeitung zum „Hingeschmiere“ wird und als „unvollständig“ gilt. Die daraus resultierende Konsequenz besteht in der Dokumentation eines „Hausaufgabenstrich[s]“ und ist Ausdruck der verweigerten Anerkennung der Hausaufgabe.

Für Achim entwickelt sich die Hausaufgabenkontrolle zur Bloßstellung: Er wird exkludiert und entmündigt, wenn ihm im Gegensatz zu allen anderen Schüler:innen die Möglichkeit einer eigenen Stellungnahme zu seinen Hausaufgaben verwehrt und seine Tätigkeit über das schrittweise Exponieren vor der Klasse noch dramatisiert wird. Das Senken des Blicks, mit dem sich Simmel (1958) zufolge einer weiteren Feststellung durch das Gegenüber entzogen wird (ebd., S. 485), signalisiert die entblößende Wirkung für Achim. Er wird zum Schüler, der eine – aus Sicht der Lehrerin – illegitime Bearbeitungsform gewählt hat und sich dabei ertappen ließ. Durch den öffentlichen Vollzug wird dieser Status des Schülers für alle sicht- und hörbar festgeschrieben. In beiden Unterrichtsstunden kommen die Hausaufgaben im Modus der Bearbeitung zurück in den Unterricht, wenn sich die Schüler:innen der Hausaufgabenbearbeitung im Klassenzimmer vor den Unterrichtsstunden bzw. vor der Ankunft der Lehrpersonen widmen. Die Praktiken der Schüler:innen können als Begrenzung der außerunterrichtlichen Bearbeitung verstanden werden, denn statt die Aufgabe dort zu erledigen, wird die Hausaufgabe im Klassenraum bearbeitet und die Zeit bis zur Ankunft der Lehrperson als Hausaufgabenbearbeitung gerahmt. Vorherige Analysen zur Vergabe der Hausaufgabe in Kapitel 5.1.3 haben deutlich gemacht, dass Lehrpersonen eine Hausaufgabenbearbeitung durchaus in den Unterricht integrieren, indem die verbleibende Zeit bis zum Ende der Unterrichtsstunde darauf verwendet werden kann. Die hier erfolgten Rekonstruktionen zeigen nun eine weitere Facette der Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht, denn im Gegensatz zum Ende von Unterrichtsstunden und der expliziten Vorgabe durch Lehrer:innen wird eine durch Schüler:innen initiierte Bearbeitung im Klassenzimmer vor dem Eintreffen der Lehrpersonen und/oder dem Unterrichtsbeginn dagegen unterbunden oder gar als illegitime Praxis sanktioniert. Aus Sicht der Lehrer:innen kommen Hausaufgaben über die Praktiken der Schüler:innen in unfertiger Form zurück in den Unterricht. Sie setzen den Aktivitäten der Schüler:innen die Hausaufgabenkontrolle entgegen und führen die Thematisierung der Hausaufgaben darin fort.

5.4.2 Die Hausaufgabenfrage

In den bisher gezeigten Szenen haben Lehrpersonen die Hausaufgabenkontrollen eingeleitet, indem sie nach Schüler:innen ohne Hausaufgaben gefragt haben. Diese Frage wird in das Zentrum der nachfolgenden Analyse gerückt. Von Interesse ist dabei, welche impliziten Annahmen und Erwartungen sich in der Hausaufgabenfrage von Lehrer:innen widerspiegeln.

Die Frage nach (fehlenden) Hausaufgaben

„Zuerst möchte ich wissen, wer keine Hausaufgabe hat?“, fragt Frau Winter, geht dabei zum Pult zurück und dreht sich wieder der Klasse zu. Niemand meldet sich. „Alle Hausaufgaben da?“, fragt sie etwas erstaunt und fügt nach einem kurzen Blick durch den Kurs hinzu, dass sie dann anfangen könnten.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrada-Gesamtschule

Den fehlenden Hausaufgaben wird in dieser Stunde Priorität verliehen, denn die Frage, „wer keine Hausaufgaben hat“ wird „zuerst“ gestellt. Dabei wird der Fokus auf „Schüler:innen ohne Hausaufgaben“²⁴ gerichtet, die nun aufgefordert sind, über eine Meldung fehlende Hausaufgaben anzuzeigen. Es wird so der Annahme Ausdruck verliehen, dass es fehlende Hausaufgaben gibt, da das Stellen der Frage sonst irrelevant wäre. Dem stehen dann allerdings die ausblei-

²⁴ Die in der Frage aufgerufene Kategorie der ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ erfährt in Kapitel 6.1.1 eine eingehende Thematisierung.

benden Meldungen der Schüler:innen entgegen, die vorliegende Hausaufgaben signalisieren. Mit ihrer Rückversicherung macht die Lehrerin den Widerspruch zwischen der Angabe der Schüler:innen, der vollständig vorhandenen Hausaufgaben, und ihrer Erwartung kenntlich, dass Hausaufgaben fehlen. Mit einem abschließenden Blick durch den Kurs wird die Hausaufgabenkontrolle dann beendet.

Auch in der folgenden Beobachtung wird der Hausaufgabenkontrolle die Annahme fehlender Hausaufgaben zugrunde gelegt. In der Unterrichtsstunde wurde zuvor ein Test geschrieben und die Aufgaben im Anschluss besprochen. Schließlich leitet die Lehrerin zur Hausaufgabe über:

„Ohne Hausaufgabe sind heute?“, fragt Frau Kurze in die Klasse und senkt dann den Kopf über ihr Notenbuch. Russell meldet sich, Frau Kurze schreibt etwas auf. Ein kurzer Moment vergeht, dann sagt sie: „So, Deutsch.“ Sie richtet sich auf und lässt den Blick durch die Klasse schweifen. „Russell?“ – „Ich hab's nicht“, erwidert er. Frau Kurze macht sich einen Vermerk. Dann hebt sie den Kopf und schaut sich suchend um: „Das wars?“ Sie steht auf, indem sie beide Hände auf die Tischplatte legt und sich hochstützt. „So, alle Hausaufgaben sind da. Prima“, sagt sie dabei.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In der Frage der Lehrerin nach fehlenden Hausaufgaben werden die Schüler:innen lediglich indirekt adressiert. Es wird ein anonymer Personenkreis gezeichnet, dessen genaue Zusammensetzung noch unbekannt ist und mit der Frage ermittelt werden soll. Die fehlenden Hausaufgaben sind hierbei das Merkmal, über das die Zuordnung zur Frage verläuft. Dabei wird nicht nur davon ausgegangen, dass es fehlende Hausaufgaben gibt, sondern auch, dass mehrere Personen ohne Hausaufgaben sind, was sich in der Formulierung im Plural widerspiegelt.

Nachdem sich die Lehrerin noch etwas notiert und den Bezug auf das aktuelle Fach hergestellt hat, ruft sie den Schüler Russell auf. Auf seine Explikation der fehlenden Hausaufgabe folgt die Dokumentation seines Namens. In der anschließenden Rückversicherung der Lehrerin, ob mit dieser Meldung alle fehlenden Hausaufgaben erfasst wurden, spiegelt sich die in der Eingangsfrage angelegte Annahme mehrerer fehlender Hausaufgaben erneut wider.

Schließlich hält die Lehrerin das vollständige Vorliegen der Hausaufgaben fest und ignoriert die dokumentierte fehlende Hausaufgabe von Russell („So, alle Hausaufgaben sind da. Prima.“). *Eine* fehlende Hausaufgabe scheint nicht der Rede wert zu sein und ermöglicht es, das vollständige Vorliegen der Hausaufgaben für den Unterricht festzuhalten. Es deutet sich an, dass es weniger um die individuelle, fehlende Hausaufgabe geht, als vielmehr um das aufs Kollektiv bezogene Gesamtergebnis der Kontrolle, zu dem die individuelle Hausaufgabe ins Verhältnis gesetzt wird.

Ähnliches lässt sich auch in der folgenden Szene rekonstruieren, in der zu Beginn der Stunde ein Test zurückgegeben wurde, bevor im Anschluss zu den Hausaufgaben übergeleitet wird:

“Who's without homework?“, fragt Frau Fuchs. Drei Schülerinnen melden sich. “That's all? Three people?” Frau Fuchs beugt sich zum Pult. “Great for us“, kommentiert sie, während sie die Namen in ihr Notenbuch überträgt.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Mit der Frage nach fehlenden Hausaufgaben werden die entsprechenden Personen zur Anzeige aufgefordert (“Who's without homework?”), worauf sich drei Schüler:innen melden. Ähnlich wie in der Szene zuvor wird die darauffolgende Dokumentation von der Rückversicherung der Lehrerin begleitet, ob mit diesen drei Meldungen alle Schüler:innen ohne Hausaufgaben erfasst worden sind und damit der Annahme Ausdruck verliehen, dass es eine höhere Anzahl fehlen-

der Hausaufgaben geben könnte (“That’s all? Three people?”). Allerdings verbleiben ihre Fragen rhetorischer Art, wenn sie direkt zur Dokumentation übergeht und sich hierfür zum Pult hinunterbeugt, statt eine tatsächliche Antwort abzuwarten. Die drei fehlenden Hausaufgaben werden als Befund der Kontrolle festgehalten und darüber hinaus als positives Ergebnis für die gesamte Klasse, einschließlich der Lehrerin, evaluiert (“Great for *us*”).

Es lässt sich bisher festhalten: Mit der Frage nach nicht vorliegenden Hausaufgaben wird gerade diesen Bedeutung zugestanden, indem sie zum Gegenstand der Kontrolle erhoben werden. Gleichzeitig verleihen Lehrer:innen über die Hausaufgabenfrage der Annahme Ausdruck, dass nicht alle Schüler:innen ihre Hausaufgaben vorliegen haben. Ein vollständiges Vorliegen von bearbeiteten Hausaufgaben im Unterricht wird darin bereits von vorneherein als unwahrscheinlich markiert, damit zugleich aber eine defizitäre Haltung gegenüber den Schüler:innen eingenommen. Bei der Anzeige nur einer oder wenigen fehlenden Hausaufgaben lässt sich dann ein Widerspruch ausmachen: So wird zwar von nicht vorliegenden Hausaufgaben ausgegangen, wenn diese erfragt werden, gibt es dann allerdings nur wenige Anzeigen wird das Fehlen als nicht existent konstruiert bzw. der Mehrheit vorhandener Hausaufgaben untergeordnet.

Abschließend soll nun auch auf die Umkehrung der Hausaufgabenfrage, im Sinne einer positiven Formulierung, eingegangen werden. Welche Bedeutung erhält die Hausaufgabe in dieser Ausgestaltung der Frage?

Im Englischunterricht einer 7. Klasse an einer Hauptschule wird die bearbeitete Hausaufgabe von den Schüler:innen vorgelesen. Das scheinbar stockende Vortragen und die geringe Beteiligung der Schüler:innen (s. Kap. 5.4.1) führen im weiteren Verlauf zu den folgenden Fragen des Lehrers:

„Wer hat die Hausaufgabe nicht gemacht?“, fragt Herr Roberts. Er blickt in die Klasse, niemand meldet sich. „Oder anders rum! Wer hat die Hausaufgabe?“, verbessert er sich dann.

Englisch Klasse 7, Dörte-Dolores-Hauptschule

Der Lehrer Herr Roberts stellt zunächst die Frage nach Personen, die keine Hausaufgaben gemacht haben. Nach einem kurzen Blick in die Klasse, dem nach der Beschreibung der Ethnologin keine Reaktionen auf die Frage zu verzeichnen sind, formuliert der Lehrer die Frage um und fragt nun nach Schüler:innen mit Hausaufgaben („Oder anders rum! Wer hat die Hausaufgabe?“). Die Umformulierung der Frage geht mit einer Bedeutungsumkehrung einher: Während die vorherige Frage nach fehlenden Hausaufgaben ihren Ausgang an einem Vorliegen von Hausaufgaben nimmt und die fehlenden Hausaufgaben als davon abweichend markiert, sodass diese nun einer Feststellung bedürfen, verhält es sich mit der Umkehrung der Frage umgekehrt. Das Fehlen der Hausaufgaben wird zum ‚Normalzustand‘, das Vorliegen der Hausaufgabe dagegen zur Ausnahme, denn es bedarf erst einer Feststellung, ob es überhaupt Schüler:innen mit Hausaufgaben gibt.

Eine positive Formulierung der Frage – wie bei Herrn Roberts – behandelt die Erledigung und das Vorliegen der Hausaufgaben also als Ausnahmefall. Im Gegensatz dazu wird in der negativen Formulierung nach nicht gemachten bzw. nicht vorhandenen Hausaufgaben eine Abweichung von der Anforderung markiert, Hausaufgaben bearbeitet und im Unterricht vorliegen zu haben. Mit ihrer Meldung geben Schüler:innen diese Abweichung zu erkennen, die dann von Lehrer:innen dokumentiert wird.

Es ließ sich somit zeigen, dass sich die jeweiligen Erwartungen der Lehrpersonen über die Hausaufgabenbearbeitung in der Hausaufgabenfrage abzeichnen: So wird in der Frage nach fehlenden Hausaufgaben bereits der Möglichkeit Ausdruck verliehen, dass Hausaufgaben feh-

len könnten. In der Umkehrung der Frage wird die Annahme fehlender Hausaufgaben dann als Gewissheit behandelt, wenn das Vorliegen der Hausaufgaben als fraglich konstruiert wird. Darüber hinaus verweisen die Befunde aus den Analysen darauf, dass Lehrer:innen von einer größeren Anzahl fehlender Hausaufgaben ausgehen. Einzelne fehlende Hausaufgaben rufen dagegen Irritationen hervor und werden in der Mehrheit der vorhandenen Hausaufgaben zum Verschwinden gebracht.

5.4.3 Die Dokumentation fehlender Hausaufgaben

Die folgenden Ausführungen beleuchten die Dokumentation fehlender Hausaufgaben, die im Zuge von Hausaufgabenkontrollen getätigt wird. Anhand der Unterrichtsbeobachtungen lassen sich dabei zwei verschiedene Formen der Dokumentationsverfahren unterscheiden. Es handelt sich zum einen um eine Dokumentation durch Lehrer:innen, zum anderen wird diese Aufgabe an Schüler:innen delegiert. Die Ausgestaltung beider Verfahrensweisen sowie die damit verbundenen Anforderungen werden im Folgenden nacheinander ausgeführt.

Die Dokumentation durch Lehrer:innen

Dann fügt Frau Fuchs hinzu: "Who hasn't got it?" Zoe meldet sich mit langem Arm, dann zeigt ihr gegenüber auch Amy auf, indem sie den angewinkelten Arm auf dem Stuhl abstützt. Frau Fuchs geht zum Pult und nimmt einen Eintrag in das Notenbuch vor. "So should be Zoe and Amy. And Alessia has no book."

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Im Anschluss an die Hausaufgabenfrage der Lehrerin geben die zwei Schülerinnen mit ihren Meldungen sichtbar ihre nicht vorliegenden Hausaufgaben zu erkennen. Auf die Meldungen folgt der Gang der Lehrerin zum Pult, dem Bereich im Klassenzimmer, an dem sich ihre Unterlagen befinden. Dort nimmt die Lehrerin die Dokumentation der Schülerinnenanzeigen vor. Der Vermerk erfolgt dabei im „Notenbuch“. Auf Rückfragen der Ethnologin schildert die Lehrerin, dass dieses Heft von der Schule an Lehrpersonen ausgegeben wird. Frau Fuchs zufolge nutzen es die Lehrer:innen neben dem Vermerk fehlender Hausaufgaben auch für den Eintrag der Noten aus den Leistungsüberprüfungen, die dort in einer Liste unter den Namen der jeweiligen Schüler:innen aufgelistet werden können. Wie sieht nun ein solcher Eintrag zu nicht vorliegenden Hausaufgaben aus? Dazu befragt die Ethnologin sowohl Frau Fuchs als auch Frau Kurze am Balduin-Berthold-Gymnasium, die vorliegende Hausaufgaben zuweilen ebenfalls in ihrem „Notenbuch“ dokumentiert. Die Auskünfte der beiden Lehrerinnen sind im Folgenden festgehalten:

Auf Nachfragen bei Frau Kurze und Frau Fuchs zur Dokumentation fehlender Hausaufgaben im Notenbuch geben die Lehrerinnen an, dass von Lehrpersonen dabei ganz unterschiedliche und individuelle Vorgehensweisen gewählt werden. Einerseits gebe es in den Notenbüchern eine Liste mit den Schüler:innennamen, sodass fehlende Hausaufgaben unter dem jeweiligen Namen vermerkt werden können. Dies geschehe über Abkürzungen wie „o. H.“ oder durch ein „x“. Empfehlenswert sei es darüber hinaus, das Datum mit aufzunehmen, um Zeitpunkte fehlender Hausaufgaben nachverfolgen oder dies den Schüler:innen oder Eltern bei entsprechenden Nachfragen kommunizieren zu können. Andererseits gebe es im Notenbuch einen freien Notizbereich, der für solche Eintragungen genutzt werden könne. Dort würden die entsprechenden Namen dann unter der Überschrift fehlender Hausaufgaben sowie dem entsprechenden Datum vermerkt.

Arthur-Amos-Gesamtschule & Balduin-Berthold-Gymnasium

„Notenbücher“ werden von den Lehrerinnen als Artefakte hervorgehoben, die Lehrpersonen eine individuelle Ausgestaltung der Dokumentation erlauben. Je nach Präferenz wird dabei über Abkürzungen gearbeitet oder namentliche Vermerke vorgenommen. Das Datum wird dann nicht nur als Bestandteil der eigenen Nachverfolgung fehlender Hausaufgaben markiert (s. Kap. 6.5), sondern auch als Information für Schüler:innen und Eltern hervorgehoben. Die Einträge fehlender Hausaufgaben werden dabei insofern als begründungspflichtig gekennzeichnet, als dass deren Thematisierung vor Eltern oder Schüler:innen eine Rückführung auf die jeweilige Unterrichtsstunde erforderlich macht. Unabhängig von der Ausgestaltung wird bei der Dokumentationsstätigkeit eine individuelle Zuordnung der nicht vorliegenden Hausaufgaben mit den Namen der Schüler:innen vorgenommen, wodurch diese in den Unterlagen der Lehrperson festgeschrieben sind.

Ein weiteres Gespräch mit Frau Kurze legt offen, worin sich die institutionell ausgegebenen Unterlagen, wie das „Notenbuch“, gegenüber anderen Materialien auszeichnen:

Nach der Stunde spreche ich Frau Kurze noch auf die Dokumentation der fehlenden Hausaufgaben an: „Wie notieren Sie denn fehlende Hausaufgaben? Schreiben Sie fehlende Hausaufgaben in Ihr Notenbuch oder ins Klassenbuch?“ Frau Kurze antwortet, dass man fehlende Hausaufgaben nicht namentlich ins Klassenbuch übertragen dürfe. „Das unterliegt alles dem Datenschutz“, sagt sie. Das könne nur zusammenfassend, ohne einzelne Namen zu nennen, vermerkt werden. Doch auch Vermerke, wie die von der Nawi-Lehrerin, wären eine Ausnahme. „Also ich muss gestehen, dass ich die Blätter der Schule nicht benutze“ sagt sie dann. Das seien „Namenslisten für jede Klasse“, auf die man fehlende Hausaufgaben eintragen solle. „Ich schreibe das immer in meine Unterlagen für die Stunde. Ich muss das auch unbedingt jetzt mal übertragen, ich vergesse das immer.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Frau Kurze differenziert zwischen öffentlichen Dokumentationsformen und Unterlagen, die demgegenüber den Anforderungen des „Datenschutz[es]“ entsprechen. So kann das „Klassenbuch“ sowohl von Schüler:innen als auch von anderen, die Klasse unterrichtenden Lehrpersonen eingesehen werden. Für Lehrpersonen bedeutet dies von namentlichen Eintragungen abzusehen und nur auf die Klasse bezogene Vermerke zu notieren. In dem Verweis auf die Nawi-Lehrerin markiert sie aber auch deren Eintrag zu unvollständigen Hausaufgaben ohne Benennung einzelner Schüler:innen in das „Klassenbuch“ (s. dazu Kap. 6.5.3) als keine Routine der Hausaufgabenkontrolle. Die Feststellung von unvollständigen oder fehlenden Hausaufgaben werden von ihr grundsätzlich als sensible Informationen hervorgebracht, selbst wenn diese ohne namentliche Bezüge vorgenommen werden.

Für namentliche Vermerke, wie sie im Zuge fehlender Hausaufgaben erfolgen, sind laut Frau Kurze andere Unterlagen erforderlich, mit denen der Schutz der Daten gewährleistet wird. Die Lehrerin verweist hierfür auf „Blätter der Schule“, was sie dann auch zum Geständnis herausfordert, dass sie das institutionell angeleitete Vorgehen nicht so handhabt, wie es die Institution mit der Ausgabe dieser Dokumente vorsieht. So notiert sie die fehlenden Hausaufgaben statt auf den „Namenslisten“ in ihren eigenen Unterlagen der jeweiligen Stunde, wodurch die Vermerke zum Bestandteil der Unterrichtsmaterialien werden. Zudem verleiht Frau Kurze darüber auch dem Anspruch einer praktikablen Dokumentation Ausdruck, denn im Gegensatz zu den Namenslisten, die ein zusätzliches Dokument darstellen und im Unterricht vorliegen müssen, sind ihre Unterlagen für die aktuelle Stunde von vorneherein für sie im Unterricht verfügbar und handhabbar. Es wird dann allerdings erforderlich, die Eintragungen aus den Unterrichtsunterlagen in das institutionell vorgesehene Format zu überführen, was die Lehrerin bisweilen

allerdings versäumt hat. Sie kennzeichnet darin, dass dieser zweite Schritt keine routinisierte Praxis darstellt, vielmehr bedarf es einer Erinnerung, um dies nicht zu „vergesse[n]“.

In ihren Ausführungen markiert Frau Kurze ihre eigene Routine als abweichend zu der institutionell vorgesehenen Dokumentation fehlender Hausaufgaben. Sie verleiht darin einer selbstbestimmten, für sie praktikablen Vorgehensweise Geltung. Gleichzeitig wahrt sie aber in dieser Ausgestaltung das Erfordernis des Datenschutzes, wenn die Einträge der fehlenden Hausaufgaben in ihren persönlichen Unterlagen aufgenommen werden.

Die Rekonstruktionen verdeutlichen, dass Lehrer:innen die Anzeigen nicht vorliegender Hausaufgaben von Schüler:innen in ihren Unterlagen dokumentieren. In der Verknüpfung des Schüler:innennamens mit dem Vermerk fehlender Hausaufgaben spiegelt sich eine individuelle Zuordnung der fehlenden Hausaufgaben zu den Schüler:innen wider, die nun schriftlich in den Unterlagen vorliegt. Die durch Lehrpersonen vorgenommene Dokumentation fehlender Hausaufgaben ist an Dokumentationsformen gebunden, die einen Datenschutz der namentlichen Einträge gewährleistet. Zwar werden entsprechende Unterlagen von der Schule an Lehrpersonen ausgegeben, doch setzen Lehrer:innen dem eigene Vorgehensweisen entgegen und machen darüber kenntlich, dass Dokumentationsverfahren in Hausaufgabenkontrollen vor allem praktikabel sein müssen.

Die Dokumentation fehlender Hausaufgaben über das Stellvertreter:innensystem

Mit den folgenden Analysen kann die von Lehrer:innen durchgeführte Dokumentation fehlender Hausaufgaben um eine weitere Verfahrensweise ergänzt werden. Das Vorgehen von Herrn Petersen lässt sich als ‚Stellvertreter:innensystem‘ beschreiben, durch das er die Dokumentation an die Schüler:innen delegiert. Dazu zunächst der folgende Auszug aus einer Unterrichtsbeobachtung:

Herr Petersen geht zum Pult, stützt sich mit beiden Händen ab und schaut in das Klassenbuch. „Hausaufgabe war die Pyramide abzeichnen“, führt er aus. Marc und Ruben, die direkt vor dem Pult sitzen, zeigen bereits ihre Hefte. Auch in den hinteren Reihen halten einige Schülerinnen und Schüler die Hefte hoch. Herr Petersen geht in die Mitte. „Wer macht Striche?“, fragt er. Lewin, Dennis und Tamara melden sich. Herr Petersen nickt und fängt an, in die Hefte zu schauen.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die für diese Stunde zu bearbeitende Hausaufgabe scheint auch ohne die von Herrn Petersen vorgenommene Rekapitulation aus dem „Klassenbuch“ bekannt zu sein, denn die ersten Schüler:innen präsentieren diese bereits. Die Hausaufgabenkontrolle wird bei Herrn Petersen als eine ‚panoptische Kontrolle‘ hervorgebracht (s. Kap. 6.2.2): Die Schüler:innen halten ihre Hefte empor, sodass die bearbeitete Seite Herrn Petersen zugewendet ist, und stellen darüber eine uneingeschränkte Sichtbarkeit ihrer Arbeit für den Lehrer her. Bevor der Lehrer nun auf die einzelnen Hausaufgaben eingeht, thematisiert er das Verfahren der Dokumentation, das er mit der Frage nach den beauftragten Personen als Aufgabe der Schüler:innen markiert.

Anders als in den Szenen aus dem vorherigen Abschnitt, in der die Lehrerin die Exekutive der Dokumentation fehlender Hausaufgaben darstellt, delegiert Herr Petersen diese Tätigkeit an beauftragte Schüler:innen. Mit dem ‚Stellvertreter:innensystem‘ wird die Dokumentation als Interesse der Institution bzw. des Lehrers zur Aufgabe der Schüler:innen, die als Vertreter:innen der Lehrperson agieren. Allerdings werden die Schüler:innen in ihrer Funktion dazu aufgefordert, selbst etwas auszuführen und als gültig zu bestätigen, das auf die Ahndung ihrer Versäumnisse ausgerichtet ist. Die Dokumentation erscheint von den Schüler:innen selbstgewollt und

erhält darüber seine Legitimation, wohingegen der Lehrer als Initiator des Dokumentationsverfahrens indes hinter den etablierten und eingeübten Abläufen verschwindet.

Mit dem ‚Stellvertreter:innensystem‘ betont Herr Petersen das Erfordernis einer praktikablen Durchführung des Dokumentationsverfahrens, denn während die Schüler:innen die Schreibfähigkeiten und deren Verwaltung im Zuge der Kontrolle ausführen, kann er sich auf die Moderation der Kontrolle und die Sichtung der Hefte konzentrieren. Gleichzeitig werden die fehlenden Hausaufgaben mit dieser Delegation nicht in eine institutionelle Form der Dokumentation überführt, wie es mit der Übertragung in die Unterlagen der Lehrer:innen geschieht. Vielmehr wird die Dokumentation zu einer Praxis der Schüler:innen und als solche von ihnen selbst ausgestaltet. So halten die beauftragten Schüler:innen das Datum, die Namen sowie die zugewiesenen „Striche“ auf einem eigens beschriebenen Blatt fest.

In der anschließenden Meldung von drei Schüler:innen spiegelt sich wider, dass die Dokumentationstätigkeit nicht nur von einem:r Schüler:in, sondern von mehreren Schüler:innen ausgeführt wird, die mit der Frage des Lehrers in ihren Funktionen identifiziert werden. Über die Frage nach den beauftragten Schüler:innen verleiht Herr Petersen überdies der Annahme nicht vorliegender Hausaufgaben Ausdruck, für die im Fortgang der Kontrolle „Striche“ zu vermerken sind.

Anhand des weiteren Verlaufs der Hausaufgabenkontrolle lässt sich die Ausgestaltung des ‚Stellvertreter:innensystems‘ bei Herrn Petersen näher beschreiben:

Herr Petersen beginnt links vom Pult in der ersten Reihe und unterbricht die Kontrolle nach wenigen Sekunden wieder. „Wer schreibt noch mit bei den Mädchen die Striche?“ Ronja, die direkt vor ihm sitzt, meldet sich. Herr Petersen deutet auf ihre Nachbarin, Tamara, die rechts neben ihr sitzt: „Schreib sie auf.“ Ronja macht einen Eintrag auf dem Blatt, das vor ihr auf dem Tisch liegt. Anscheinend gibt es sowohl für Jungen als auch Mädchen einen Vertreter bzw. eine Vertreterin als Art Kontrollinstanz, die Striche macht, wenn die Beauftragten selbst die Hausaufgaben vergessen haben.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Herr Petersen nimmt von seiner zentralen Position in der Mitte Einsicht in die Hefte, unterbricht die Kontrolle nach einigen Heften allerdings wieder, um nach einer weiteren beauftragten Schülerin für den Vermerk von „Strichen“ zu fragen („Wer schreibt noch mit bei den Mädchen die Striche?“). Es scheint nun tatsächlich zur Identifizierung von ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ gekommen zu sein. In der Frage des Lehrers wird das Vertreter:innensystem weiter konkretisiert: In der Herausstellung „bei den Mädchen“ manifestiert sich eine zweigeschlechtliche Trennung der Tätigkeit, wenn darin auf eine:n Beauftragte:n verwiesen wird, die oder der ausschließlich für alle Mädchen der Klasse die „Striche“ notiert. Mit der Meldung von Ronja spitzt sich diese Dramatisierung einer geschlechtsbezogenen Aufgabenverteilung weiter zu, denn anscheinend vermerken nur Schülerinnen für die Schülerinnen ohne vorliegende Hausaufgabe „Striche“, während Lewin und Dennis für alle Versäumnisse der Schüler beauftragt sind. Über das ‚Stellvertreter:innensystem‘ wird ein Bild von Zweigeschlechtlichkeit produziert und darüber hinaus der Annahme Ausdruck verliehen, dass nur gleichgeschlechtliche Vertreter:innen Versäumnisse adäquat zu dokumentieren vermögen.

In der Regelung spiegelt sich überdies die Annahme, dass die Dokumentation von einer Person nicht ausreichend ist. Die Doppelbesetzungen scheinen auf antizipierte Eventualitäten zu reagieren, die einer Dokumentation entgegenstehen könnten. Indem jeder vergebene „Strich“ zweifach vermerkt wird, besteht erstens eine Absicherung, falls Listen mit „Strichen“ verloren gehen oder die Vergabe eines „Strichs“ überhört wird. Zweitens wird mit dieser Regelung einer

möglicherweise an den Peers orientierten Ausführung der Dokumentationstätigkeit vorgebeugt. Auch wenn beauftragte Schüler:innen von Vermerken bei befreundeten Mitschüler:innen absehen würden, kann der „Strich“ von der zweiten Besetzung getätigt werden. Darüber hinaus lässt der Ablauf drittens darauf schließen, dass die zweite Schülerin und der zweite Schüler vor allem dann zum Einsatz kommen, wenn der:die jeweils andere Beauftragte selbst einen „Strich“ erhält. In diesem Vorgehen manifestiert sich die Annahme, dass eine Dokumentation nur adäquat durchgeführt werden kann, wenn sie gegenseitig erfolgt und nicht für sich selbst getätigt wird. Die Dokumentation wird darin als Verfahren unterstrichen, auf die das Individuum – abgesehen von der Vermeidung fehlender Hausaufgaben – keinen Einfluss besitzt.

Die jeweils zweiten Beauftragten für den Vermerk von „Strichen“ fungieren also als eine zusätzliche Absicherung, um die Durchführung der Dokumentation zu gewährleisten, auch wenn ein Verlust der Unterlagen, individuelle Interessen oder eigene Versäumnisse die mit dem Auftrag verbundenen Anforderungen überlagern könnten. Dass jedoch nicht nur die Doppelbesetzungen die Dokumentation sicherstellen, zeigt sich in einer anderen Unterrichtsstunde bei Herrn Petersen:

Herr Petersen blickt in die Runde: „Wer macht Striche für die Mädchen?“ Leonie meldet sich und vermerkt sich anscheinend den Namen bzw. den Strich. Ihre Nachbarin, Vanessa, hat die Augen ebenfalls auf das Blatt mit den Strichen gerichtet. Sie blickt hoch und ruft, es sei „nur ein halber Strich“. Herr Petersen schaut in das Heft von Jana in der ersten Reihe und ruft dann „Eigene Geschichtsstücke“ als nächste Seite aus.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Wie in der Szene zuvor erfragt Herr Petersen auch in dieser Unterrichtsstunde die beauftragten Schülerinnen für die Dokumentation fehlender Hausaufgaben. Auf die Frage des Lehrers gibt sich die Schülerin Leonie zu erkennen und vermerkt den „Strich“. Ihre Dokumentation wird von der Kommentierung ihrer Mitschülerin Vanessa begleitet, wenn diese den Vermerk des „Striches“ prüft und schließlich anmerkt, es sei „*nur* ein halber Strich“. Zwei Lesarten sind denkbar: Einerseits könnte Vanessa für den Vermerk eines halben „Striches“ plädieren, um das Versäumnis der Mitschülerin zu relativieren. Sie würde damit der Beurteilung des Lehrers widersprechen, indem sie dieser ihre eigene Einschätzung entgegenstellt, dass es sich lediglich um ein ‚halbes‘ Versäumnis handelt. Andererseits kann sie sich auch auf die Dokumentation durch Leonie beziehen und deren Vermerk eines „halbe[n] Strich[s]“ als unzureichend kennzeichnen, da dieser das Versäumnis nicht in seiner Vollständigkeit widerzuspiegeln vermag. Sie würde so nicht nur Leonie als Vertreterin der Lehrperson, sondern auch der Mitschülerin, die diesen „Strich“ erhält, Solidarität entsagen. Statt einer Orientierung an den Peers gilt der Zuspruch dann dem unterrichtlichen Dokumentationsapparat, über den Versäumnisse der Schüler:innen fixiert werden. Die Kontrolltätigkeit des Lehrers würde auf Peer-Ebene gespiegelt, wenn zwar nicht die Hausaufgabe, dafür aber die adäquate Ausführung der Dokumentation einer gegenseitigen Kontrolle unterliegt.

Beide Lesarten lassen sich als Effekt des Vertreter:innensystems verstehen. Denn Vanessa macht mit ihrer Kommentierung kenntlich, dass es die Schüler:innen sind, die das Dokumentationsverfahren ausführen. Zwar ist der Lehrer die beurteilende und delegierende Instanz, doch wird Schüler:innen eine partizipierende Rolle gegeben, auf die Vanessa mit ihrer Anmerkung auch Anspruch erhebt. Der Lehrer indes geht nicht auf den Ausspruch ein. Stattdessen führt er die Kontrolle fort, indem er die nächste Seite mit „eigene Geschichtsstücke“ ausruft.

Mit dem ‚Stellvertreter:innensystem‘ delegiert der Lehrer die Dokumentation an die Schüler:innen. Das Vorgehen grenzt sich damit von einem durch Lehrer:innen durchgeführten Verfahren ab. So halten Lehrpersonen die Anzeigen der Schüler:innen nicht in ihren Unterlagen fest und überführen sie darin in einen institutionellen Eintrag, vielmehr notieren beauftragte Schüler:innen die entsprechenden Schüler:innennamen und gestalten die Dokumentation als eigene Praxis aus.

Über die Verteilung der Aufgabe anhand einer zweigeschlechtlichen Kategorisierung der Schüler:innen sowie der Ernennung von Vertreter:innen der Stellvertreter:innen transportiert das Delegationsverfahren die Vorstellung, dass erst durch gleichgeschlechtliche Beauftragte sowie einem gegenseitig erfolgenden Vermerk eine adäquate Dokumentation fehlender Hausaufgaben gewährleistet werden kann. Allerdings wird damit eine binär codierte Sichtweise auf Geschlecht im Klassenzimmer implementiert sowie auch eine Kontrolltätigkeit von Schüler:innen initiiert, die eine angemessene Verteilung von „Strichen“ oder eine korrekte Ausführung der Dokumentationstätigkeit prüfen und einfordern. Die Dokumentation fehlender Hausaufgaben wird damit zu einem Verfahren, das nicht mehr nur Anliegen der Institution ist, sondern von Schüler:innen mitgetragen und darüber zusätzlich legitimiert wird.

Über die Dokumentation werden nicht vorliegende Hausaufgaben mit den Schüler:innennamen verbunden festgeschrieben. Es konnte aufgezeigt werden, dass Lehrer:innen das Erfordernis einer für sie praktikablen Verfahrensweise mit fehlenden Hausaufgaben geltend machen, was sich in der Auswahl eigener Dokumentationsunterlagen und einer individuellen Ausgestaltung der Vermerke oder auch der Delegation der Dokumentation niederschlägt, wenn beauftragte Schüler:innen diese ausführen. Die Analysen in Kapitel 6.5 werden zeigen, dass die vorgenommenen Einträge in diesen Dokumentationstätigkeiten von Lehrer:innen und Schüler:innen den Ausgangspunkt für weitere Verfahren im Umgang mit fehlenden Hausaufgaben bilden.

5.5 Die Besprechung der Hausaufgabe

Mit diesem Kapitel rückt die Besprechung der im Unterricht vorhandenen Hausaufgaben in den Blick. In den Hausaufgabenbesprechungen lassen sich zwei Prozesse identifizieren: Zum einen geht es um die „Konstruktion richtiger Ergebnisse in Hausaufgabenbesprechungen“ (5.5.1). Dabei werden die Ausführungen der Hausaufgabe und deren Ergebnisse von Lehrer:innen, Schüler:innen und Mitschüler:innen als richtig oder falsch sowie passend oder unpassend für den Unterricht markiert. Zum anderen nehmen die Unterrichtsteilnehmer:innen eine „Verwertung von Hausaufgaben im Unterricht“ (5.5.2) vor. In diesem Prozess wird nicht nur das Unterrichtswissen festgelegt und Leistungen von Schüler:innen konstruiert, sondern auch die soziale Ordnung der Peer-Group ausgehandelt.

5.5.1 Die Konstruktion richtiger Ergebnisse in Hausaufgabenbesprechungen

In Hausaufgabenbesprechungen wird über ‚richtige‘ Hausaufgabenbearbeitungen im Unterricht entschieden, was anhand der folgenden Szenen näher ausgeführt wird.

Hausaufgabenbearbeitungen als eigene Interpretationen von Aufgabenstellungen

Als Hausaufgabe in der nachfolgend beobachteten Unterrichtsstunde im Grundkurs Deutsch in Stufe 11 sollten die Schüler:innen eine Ausarbeitung zur Frage „Was ist Liebe (heute)?“ anfertigen, die nun präsentiert wird:

Frau Winter blickt sich kurz um. „Cem“, sagt sie dann und lässt sich auf den Stuhl am Pult sinken. Sie nickt dem Schüler in der hinteren Reihe zu. „Ich hab das sehr philosophisch, von meiner Seite“, erwidert er. „Das ist genau richtig.“ Frau Winter nickt nochmal und lächelt.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrada-Gesamtschule

Mit der Nennung von Cems Namen wird dieser zum Vortragen der Hausaufgabe aufgefordert. Dies unterstreicht Frau Winter auch körperlich, indem sie ihre stehende, im Klassenzimmer präsenzte Position aufgibt und eine sitzende Haltung einnimmt – sie wird zur ZuhörerIn. Cem wird Raum gegeben für das Vortragen seiner Hausaufgabe, was Frau Winter mit ihrem Nicken zusätzlich kenntlich macht. Bevor der Schüler mit der Präsentation seiner Ausarbeitung beginnt, stellt er dieser eine Erklärung voran, in der er seine Auslegung der Hausaufgabe als „sehr philosophisch“ einordnet. Er macht seine Ausarbeitung damit als subjektive Interpretation des Themas kenntlich und räumt zugleich die Möglichkeit ein, dass es durchaus auch andere Perspektiven geben könnte, zu denen sich seine Ausführungen unterscheiden („Ich hab das sehr philosophisch, von meiner Seite“). Mit dieser Erklärung im Vorgriff auf die eigentliche Präsentation wird die Hausaufgabenbesprechung als Setting markiert, in der möglicherweise nicht alle Perspektiven Anerkennung finden werden. Insbesondere eine philosophische Auslegung bedarf, darauf verweist das Vorgehen von Cem, zunächst einer Ankündigung und einer Rückversicherung, ob *seine* Perspektive im Unterricht Anerkennung finden kann. Indem Cem seine Frage an die Lehrerin richtet, wird sie als diejenige markiert, die diese Entscheidung im Unterricht trifft. Im Rekurs auf die Unterscheidung von richtig und falsch markiert Frau Winter die Auslegung von Cem bereits vor der Präsentation als passend, impliziert dabei aber auch, dass es im Unterricht falsche Ausführungen geben könnte. Gleichzeitig wird eine vorgeschaltete Selektion der Beiträge vorgenommen, denn Cems Version ist „genau richtig“, woraus sich für die anderen Schüler:innen eine mögliche Begrenzung für die Anerkennung ihrer Hausaufgabe ergeben könnte.

Doch nicht immer kennzeichnen Lehrpersonen die Hausaufgabenbearbeitung von Schüler:innen als passend, vielmehr markieren sie diese bisweilen auch als abweichend zur Aufgabenstellung:

Frau Kurze wirft einen kurzen Blick auf ihre Unterlagen und sagt: „Ihr solltet aufschreiben, mit welchen Zutaten ihr eure Pizza belegt und wo diese Zutaten herkommen.“ Sie wendet sich zur Tafel und schreibt die Überschrift mit dem Datum an. Während sie anschreibt, blättern die Schülerinnen und Schüler in ihren Heften oder Mappen, um die richtige Seite herauszusuchen. Franziska streckt ihren Arm. Frau Kurze dreht sich um, ihr Blick bleibt an Franziska hängen. „Franziska?“ – „Ich habe es wie ein Rezept geschrieben.“ Frau Kurze hakt nach: „Du hast also nicht die Herkunft der Zutaten vermerkt?“ Franziska schüttelt den Kopf: „Wir sollten schreiben, was wir auf eine Pizza tun, haben Sie gesagt.“ Frau Kurze nickt und blickt sich um.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Auf die Benennung der Hausaufgabe, die für diese Stunde anzufertigen war, hebt Franziska, wie Cem in der Szene zuvor, ihre Bearbeitung als eine eigene Ausführungsform hervor, die sich von anderen Versionen unterscheiden könnte. Mit der Angabe, die Hausaufgabe „wie ein Rezept geschrieben“ zu haben, macht sie eine besondere Form der Ausführung geltend, bei der die Zutaten mit ihren Mengenangaben zunächst aufgelistet werden, bevor die Vorgehensweise beschrieben wird. Potenziell bietet eine solche eigene Interpretation der Aufgabenstellung die Möglichkeit, sich von Mitschüler:innen abzugrenzen und die eigene Auslegung von der Lehrerin positiv an-

erkannt zu bekommen, wie es bei Cem deutlich wurde. Dabei markiert die Schülerin auch hier die Lehrerin als Person, von der eine solche Anerkennung im Unterricht abhängig ist.

Mit ihrer Nachfrage greift Frau Kurze nun die Herkunft der Zutaten aus der Aufgabenstellung heraus und vergewissert sich, ob Franziska diese in die Ausführung integriert hat. Mit ihrem Kopfschütteln verneint Franziska die Frage, macht die fehlenden Informationen aber als Versäumnis der Lehrerin kenntlich, wenn sie sich auf den ersten Teil der Aufgabenstellung, der generellen Auflistung der Zutaten beruft. Laut Franziska war der Schwerpunkt der Hausaufgabe auf der Herkunft der Zutaten nicht ersichtlich, sodass sie diesen nicht berücksichtigt hat.

Die Angabe von Franziska entwickelt sich zu einem Aushandeln, ob die Aufgabe entsprechend der Aufgabenstellung bearbeitet wurde. Franziska spielt den Ball an die Lehrerin zurück, indem sie die Auflistung der Herkunft von Zutaten nicht als ursprünglichen Bestandteil der Aufgabenstellung kennzeichnet. Dass dies nicht ganz ausgeschlossen werden kann, räumt Frau Kurze ein, wenn sie dem nichts entgegensetzt. So erkennt die Lehrerin mit ihrem Nicken die Erklärung von Franziska an und prozessiert die Hausaufgabenbesprechung weiter. Trotzdem bleibt eine Diskrepanz bestehen: Die Ausführungen von Franziska werden sowohl von ihr selbst als auch mit der Rückfrage von Frau Kurze nach der Herkunft der Zutaten als Bearbeitung hervorgebracht, die nicht vollständig der Aufgabenstellung entspricht, wie sie von der Lehrerin erinnert und ausgelegt wird.

Eine Abweichung von der Aufgabenstellung wird auch für die folgende Hausaufgabenbearbeitung von Franziska in einer anderen Unterrichtsstunde markiert:

Frau Kurze fährt fort: „Heute schauen wir auf die EU-Mitgliedsstaaten. Die Hausaufgabe war einmal die Stichpunkte im Heft und das Arbeitsblatt.“ Bei ihren Worten haben Franziska und Isabelle den Arm gestreckt. „Franziska?“ – „Ich habe nur die Länder, die nicht in der EU sind, ausgemalt.“²⁵ – „Es war anders gedacht“, erwidert Frau Kurze und führt aus, dass es ja gerade um die EU-Mitgliedsstaaten gehe.

Erkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In ihrer Angabe zur Hausaufgabe macht Franziska eine Einschränkung kenntlich, wenn sie darauf verweist, „*nur* die Länder, die nicht in der EU sind“ ausgemalt zu haben. Wie in den Szenen zuvor wird die Bearbeitung als eigene Version hervorgebracht, die sich von anderen Auslegungen unterscheiden kann. Franziskas Ausführung wird von Frau Kurze dann allerdings als widersprüchlich zu der Aufgabenkonzeption konstruiert, in der das Ausmalen „anders gedacht“ war. Während die Lehrerin die Hausaufgabe von Franziska als abweichend zur Aufgabenstellung markiert, ordnet sie die Bearbeitung von Isabelle, die sie nach Franziska aufruft, als falsch ein:

„Isabelle“, ruft Frau Kurze die zweite Schülerin auf. „Ich habe noch Eurozeichen dazu gemalt, bei den Ländern ohne“, erklärt sie. Frau Kurze schaut etwas verduzt und runzelt die Stirn. „Aber die Länder ohne Euro haben keinen Euro“, sagt Frau Kurze. „Oh, okay“, sagt Isabelle und schaut auf ihr Blatt. „So, noch jemand ohne Hausaufgabe?“, fragt Frau Kurze.

Erkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Schülerin Isabelle gibt an, *mehr* gemacht zu haben, denn sie hat „*noch* Eurozeichen *dazu* gemalt, bei den Ländern ohne“. Sie macht darin eine Unterscheidung kenntlich zwischen Ländern mit und ohne Eurozeichen. In ihrer Bearbeitung hat Isabelle mit den hinzugemalten Eurozeichen nun Ergänzungen vorgenommen und die Unterschiede darüber ausgeglichen. Bei der

25 Franziska bezieht sich in dieser Angabe auf das Arbeitsblatt. Dieses enthält eine Abbildung mit den europäischen Staaten.

Lehrerin ruft diese Ausführung der Hausaufgabe Irritation hervor, die sich zunächst in ihrer Gestik und dann in ihrem Einspruch widerspiegelt („Aber die Länder ohne Euro haben keinen Euro.“). Dabei wird der Unterscheidung, die Isabelle in ihrer Ausführung aufgehoben hat, erneut Geltung verliehen, indem diese von der symbolischen auf eine faktische Ebene verschoben wird: Die Eurozeichen werden als semiotische Repräsentation hervorgehoben, mit denen die in diesen Ländern geltende Währung angegeben wird. Die Bearbeitung von Isabelle wird darüber als falsch markiert, denn sie unterwandert diese Unterscheidung von Ländern mit und ohne entsprechende Währung.

Schüler:innen machen in ihren Angaben in der Hausaufgabenkontrolle somit ihre eigene Interpretation der Aufgabenstellung und ihr spezifisches Vorgehen bei der Hausaufgabenbearbeitung kenntlich. Daran wird deutlich, dass Hausaufgabenstellungen von Schüler:innen selektiv aufgenommen, missverstanden oder verschieden interpretiert werden können. In ihren Angaben adressieren Schüler:innen Lehrpersonen als diejenigen, die über die Anerkennung ihrer Versionen entscheiden. Im Rekurs der Lehrerinnen auf die Unterscheidung richtiger gegenüber falscher Ausführungen, auf Konzeptionen der Aufgabenstellungen oder deren fachlich-inhaltliche Bezugspunkte werden Kriterien für die Anerkennung der Hausaufgaben aufgerufen und die Auslegungen der Schüler:innen als dazu passend oder abweichend eingeordnet.

Die Aushandlung richtiger Ergebnisse

Im vorherigen Abschnitt konnte aufgezeigt werden, dass die Anerkennung der Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht u. a. an der fachlich-inhaltlichen Richtigkeit vollzogen wird. Dass es sich dabei um kein eindeutiges Kriterium handelt, zeigen Aushandlungsprozesse zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, in denen ‚richtige‘ Ergebnisse als solche festgelegt werden:

„Wir haben 28 Staaten und neun ohne Euro“, sagt Frau Kurze anschließend. Sie fordert Oliver auf, die neun Staaten aufzuzählen. Als er als letztes „Zypern“ nennt, hakt Frau Kurze ein: „Zypern hat den Euro.“ Einige Schülerinnen und Schüler fangen an zu murmeln. „Nein! Zypern hat keinen Euro“, ruft Felicitas. Jemand sagt, dass das auch im Buch so stünde. Frau Kurze schaut in ihre Unterlagen. „Das habe ich doch nachgeschaut“, murmelt sie, mehr zu sich selbst. „Okay, wenn das im Buch so steht, dann habe ich das falsch in Erinnerung“, sagt sie dann mit Blick in die Klasse.

Erkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Zusammenfassung von Frau Kurze zur Anzahl der europäischen Staaten mit und ohne Euro soll Oliver durch die Benennung der EU-Staaten ohne Euro konkretisieren. Seine Aufzählung ruft allerdings den Einspruch von Frau Kurze hervor, wenn sie bei Zypern auf eine falsche Zuordnung verweist. Dies wiederum geht mit dem Protest der Schüler:innen einher, der zunächst in deren Gemurmel angekündigt und dann von Felicitas geäußert wird. Ihr zufolge ist die Korrektur der Lehrerin falsch, denn „Zypern hat keinen Euro“. Ihre Angabe wird durch eine:n weitere:n Schüler:in bestätigt und das Buch dabei als Beleg angeführt. Der Blick von Frau Kurze in ihre Unterlagen kann als Verunsicherung und damit verbundene Rückversicherung gelesen werden, bevor sie den Einwand der Schüler:innen als abweichend zu ihrer vorherigen Recherche kenntlich macht. Der Einspruch der Schüler:innen und die daraus entstandene Verunsicherung erhalten Gewicht, sodass der Widerspruch schließlich zugunsten der Schüler:innen aufgelöst und dem von ihnen angeführten Buch Deutungsmacht verliehen wird, das ‚richtige‘ Ergebnis wiederzugeben.

Welches Ergebnis in Hausaufgabenbearbeitungen ‚richtig‘ ist, kann also durchaus strittig sein und bedarf einer Festlegung durch die Unterrichtsteilnehmer:innen. Obwohl Zypern zu diesem

Zeitpunkt den Euro als Währung führt, wird im Zuge der widersprüchlichen Behauptungen Zypern als Land ohne den Euro als Währung zum richtigen Unterrichtsinhalt erklärt.

Ein Vergleich von Ergebnissen erfolgt auch in der folgenden Szene, in der als Hausaufgabe die Nachbarstaaten von Deutschland zu notieren waren. Frau Kurze ruft immer eine:n Schüler:in auf, die:der dann für einen Nachbarstaat Deutschlands die Lage in Europa, die Fläche sowie die Einwohnerzahl vorliest:

Tristan liest seine Angaben zu Frankreich vor. Als er zur Einwohnerzahl kommt, schaut Frau Kurze erneut in ihren Atlas, der aufgeschlagen auf dem Pult liegt: „Ich habe die Zahlen doch abgeglichen!“ Sie schüttelt den Kopf und fügt hinzu, dass sie glaube, den gleichen Atlas zu haben. Trotzdem würden sich die Zahlen unterscheiden, sie wisse nicht, warum. Aber wenn es alle so hätten, müsse es dann stimmen.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Ähnlich wie in der Szene zuvor, wird auch das von Tristan genannte Ergebnis von der Lehrerin als abweichend zu ihrer vorherigen Überprüfung der Zahlen gekennzeichnet. In ihrer Erläuterung verleiht die Lehrerin der Annahme Ausdruck, dass sie und die Schüler:innen bei ihrer Recherche über identische Atlanten verfügt haben. Diese stellt sich allerdings in der Hausaufgabenbesprechung als fälschlich heraus, wenn sie und die Schüler:innen voneinander abweichende Zahlen vermerkt haben. Der Widerspruch der Lösungen wird hier nun zugunsten der Mehrheit aufgelöst, denn die Lehrerin ordnet ihr Ergebnis dem der Schüler:innen unter, die mit ihrer Angabe in der Überzahl sind. Ein etwas anderes Vorgehen zeigt sich dagegen in der folgenden Szene:

„Wie groß ist Deutschland denn?“, fragt Frau Kurze weiter. „Felix.“ – „800 000 km²“, antwortet er. „800 000 km²?“, sagt Frau Kurze ungläubig. „Nein, auf keinen Fall“, sagt sie und dreht sich zur Tafel. Sie schreibt an: „357 114 km²“. „Nein!“, ertönt es von den drei Schülerinnen aus der linksseitigen letzten Reihe. Frau Kurze dreht sich um und sagt das „Problem“ sei, dass die Arbeit im Atlas irgendwann „abgeschlossen“ sei. Man setze dann einen „Redaktionsschluss“ und die Zahlen, die man dann habe, übernehme man. „Das kann sich dann schon kurz danach wieder ändern, aber das ist dann so festgelegt“, führt sie aus.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In dieser Hausaufgabenbesprechung wird bei den Angaben zu Deutschland ein Widerspruch markiert, wenn die Lehrerin die von Felix genannte Fläche Deutschlands als eindeutig falsch beurteilt („Nein, *auf keinen Fall*“). Die Herkunft dieser Zahl bei Felix wird nicht ermittelt, stattdessen gibt die Lehrerin die richtige Zahl in einer Fremdkorrektur vor und hält sie mit der Übertragung an der Tafel als solche fest. Die Angabe der Lehrerin ruft Protest von Seiten dreier Schüler:innen hervor. Anhand des Einspruchs kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler:innen nun über eine dritte Zahl, neben der von Felix benannten und der von der Lehrerin notierten, verfügen. Während die Lehrerin die Zahl von Felix als eindeutig falsch eingestuft hat, verortet sie die unterschiedlichen Zahlen nun bei den Prozessen der Schulbucherstellung. Dabei wird der Veränderung der Zahlen das Erfordernis des „Redaktionsschluss[es]“ entgegengesetzt, durch den eine Festlegung auf die dann ermittelten Zahlen erfolgen würde, trotzdem sich diese danach wieder ändern könnten.

Die Argumentation der Lehrerin verdeckt, dass die Zahl in der Hausaufgabenbesprechung weniger durch den Redaktionsschluss im Schulbuch festgelegt wird, denn vermutlich haben die Schüler:innen ebenfalls mit dem Buch, allerdings mit einer anderen Auflage gearbeitet. Vielmehr verleiht die Lehrerin mit der Übertragung der Flächenangabe an die Tafel der Zahl aus *ihrem* Buch Richtigkeit. Es wird hier also im Gegensatz zu den vorherigen Szenen nicht länger

dem Primat der Mehrheit gefolgt, stattdessen handelt es sich um eine willkürliche Entscheidung der Lehrerin, welche Zahl zum ‚richtigen‘ Ergebnis wird.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Ergebnisse aus Hausaufgabenbearbeitungen in Hausaufgabenbesprechungen als richtig oder falsch eingeordnet werden. Dieser Prozess verläuft nicht widerspruchsfrei, denn die Lösungen der Schüler:innen und der Lehrerin können voneinander abweichen. Angesichts unterschiedlicher Lösungen wird die Entscheidung über das ‚richtige‘ Ergebnis dann im Rekurs auf das Schulbuch getroffen; erfolgte die Recherche mit unterschiedlichen Auflagen der Bücher wird mal dem Ergebnis der Mehrheit gefolgt, mal der Angabe der Lehrerin. Eine ‚richtige‘ Lösung in der Hausaufgabe lässt sich somit als Konstrukt identifizieren, das im Zuge von Aushandlungen als solches bestimmt wird.

Die Peers als Orientierungs- und Bewertungsinstanz in der Hausaufgabenbesprechung

Im Folgenden wird herausgearbeitet, dass neben der Lehrperson auch die Mitschüler:innen als eine Orientierung dienen, welche Ergebnisse in Hausaufgaben als korrekt angesehen werden. In der folgenden Szene sind die Schüler:innen von der Lehrerin aufgefordert worden, ihre Hausaufgaben herauszuholen und Angaben zu fehlenden Hausaufgaben zu tätigen, was einen kurzen Austausch zwischen den Schülern Lukas und Felix initiiert hatte.

Lukas wendet sich von Felix ab und schlägt seinen eigenen Hefter auf. Es ist eine lange Reihe von Staaten mit den zugehörigen Hauptstädten zu erkennen. Felix wirft einen Blick auf die Hausaufgabe von Lukas. „Oh nein“, sagt er, mehr zu sich selbst und meldet sich dann. Er wird von Frau Kurze aufgerufen. „Ich hab das nicht alphabetisch“, sagt er. „Das ist nicht schlimm“, erwidert Frau Kurze.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Als Lukas seine Hausaufgaben bereitlegt, wird dies von Felix Blick begleitet. Sein Ausruf lässt vermuten, dass ihm etwas aufgefallen ist, das er vergessen, versäumt oder aus seiner Sicht falsch gemacht hat („Oh nein.“). Offenkundig wird dies dann durch seine Meldung und seiner Angabe vor der Lehrerin, „das nicht alphabetisch“ angeordnet zu haben. Mit dem vorherigen Blick auf die Hausaufgabe von Lukas kann bei diesem eine alphabetische Reihenfolge angenommen werden, zu der sich Felix nun ins Verhältnis setzt. Aufgrund der festgestellten Unterschiedlichkeit scheint für Felix Unsicherheit zu bestehen, ob seine Hausaufgabe auch in einer anderen Reihenfolge Anerkennung finden wird. Felix schreibt Lukas in seiner Angabe eine korrekte Ausführung der Hausaufgabe zu, wenn er die alphabetische Reihenfolge als Norm konstruiert, ihr öffentlich Bedeutung verleiht und seine eigene Ausführung als davon abweichend bestimmt. Im Gegensatz zu Felix relativiert die Lehrerin in ihrer Erwiderung die Relevanz der Sortierung für die Anerkennung der Hausaufgabe, denn sie ordnet die Abweichung davon als „nicht schlimm“ ein. Der Reihenfolge wird darin durchaus Bedeutung verliehen, allerdings nicht in dem Maße, dass die Hausaufgabe zurückgewiesen werden würde.

Kriterien, die aus Sicht der Schüler:innen für die Anerkennung der Hausaufgabe Relevanz besitzen, werden also auch im Vergleich mit den Mitschüler:innen hervorgebracht. Insbesondere denjenigen Schüler:innen, denen eine gute oder korrekt ausgeführte Hausaufgabe von ihren Mitschüler:innen zugeschrieben wird, erlangen Deutungshoheit über die Anerkennung von Hausaufgaben im Unterricht, indem andere Auslegungen als abweichend davon gekennzeichnet werden. Die Lehrerin wird dabei als diejenige gekennzeichnet, die letztlich über die Anerkennung der Hausaufgabe entscheidet.

Die Peers stellen nicht nur eine Orientierungsinstanz dar, vielmehr beurteilen sie neben der Lehrerin auch die Richtigkeit von Hausaufgaben. Deutlich wird dies anhand der nächsten Szene, in der

die Hausaufgabe zu den Hauptstädten nun präsentiert wird. Auch Tom hatte in der Kontrolle im Anschluss an Felix eine abweichende Reihenfolge bei seiner Hausaufgabe angegeben.

Frau Kurze erklärt kurz, dass jeweils ein Staat mit Hauptstadt reihum vorgelesen werden soll und legt die Abfolge der verschiedenen Tischreihen beim Vorlesen fest. Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit dem Vorlesen. Dann ist Tom an der Reihe: „Österreich...“ – „Nein“, übertönen die anderen Schülerinnen und Schüler ihn. „Ich habe es doch anders“, erwidert Tom und blickt hilflos zu Frau Kurze, die am Pult sitzt. „Luxemburg“, wirft sie ein. Tom schaut in sein Heft. „Luxemburg – Luxemburg“, sagt er.

Erkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Das Vorlesen der Hausaufgabe ist in dieser Stunde entlang der Tischreihen organisiert, sodass die Schüler:innen nacheinander jeweils einen Staat mit der zugehörigen Hauptstadt vorlesen. Toms Versuch, nach der Benennung von Österreich auch die Hauptstadt aufzuzählen, wird von seinen Mitschüler:innen unterbrochen. Deren Einspruch richtet sich nicht auf die inhaltliche Richtigkeit, denn Tom hat die zugehörige Hauptstadt noch gar nicht benannt, sondern kennzeichnet schon den Staat „Österreich“ als nicht korrekt. Es kann vermutet werden, dass dieser bereits genannt wurde oder aber erst an späterer Stelle zu benennen ist.²⁶

Über ihren Einspruch machen die Peers eine bestimmte Abfolge bei der Benennung von Staat und Hauptstadt geltend. Während die Lehrerin in der Szene zuvor, die Reihenfolge in ihrer Bedeutung relativiert hat, klagen die Schüler:innen diese beim Vorlesen der Hausaufgabe ein und kennzeichnen davon abweichende Beiträge als falsch. Tom gerät nun in Bedrängnis, seine abweichende Ausführung erklären zu müssen. Mit der Hilfestellung von Frau Kurze kann er schließlich eine Antwort erbringen, die vor den Mitschüler:innen bestehen kann.

Die Peer-Group stellt damit in Hausaufgabenbesprechungen neben der Lehrperson eine weitere Bewertungsinstanz dar, die über die Richtigkeit der Ausführungen entscheidet. Das Gewicht, das Kommentierungen der Peers dabei erlangen können, zeigt sich auch in der folgenden Szene, in der als Hausaufgabe ein Aufsatz in Form eines Berichts anzufertigen war. Dieser soll nun von den Schüler:innen untereinander ausgetauscht und eine Rückmeldung dazu gegeben werden, was die Forscherin folgendermaßen beschreibt:

Ich blicke durch das Klassenzimmer: Die Schülerinnen und Schüler sind geschäftig dabei ihre Hefte zu tauschen, die Berichte zu lesen und schriftliche Kommentierungen zu geben. Tom hat inzwischen sein Heft zurückerhalten und beginnt zu schreiben. Ich beuge mich zu ihm und frage, was ihm von Lukas vermerkt wurde. Er schiebt mir das Heft hin und deutet auf den Kommentar. „Dein Bericht ist schon gut geschrieben. Er ist zu kurz“, steht dort. „Ich schreibe es jetzt nochmal, weil es zu kurz ist“, erklärt er und nimmt das Heft wieder zu sich. Er fährt fort, an seiner Überarbeitung zu schreiben.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit dem Blick durch das Klassenzimmer spiegelt die Ethnographin die dortigen Aktivitäten: Die Interaktionen finden nicht länger zwischen der Lehrerin und der Klasse statt, sondern sind über das Klassenzimmer hinweg verteilt. Die Sitzordnung ist während des Peer-Review aufgebrochen, denn die Schüler:innen bewegen sich im Raum, um Ausarbeitungen für Kommentierungen zu erhalten oder ihre eigenen Hefte an Mitschüler:innen abzugeben. Die Schreibfähigkeit von Tom in das eigene Heft wird gegenüber dem stattfindenden Austausch nun zu einer

26 Welche Reihenfolge der Anordnung der Staaten zugrunde lag, kann nicht eindeutig rekonstruiert werden. Zwar verweisen mehrere Schüler:innen auf eine alphabetische Abfolge, die für diesen Ausschnitt zunächst auch zuzutreffen scheint, doch wird im weiteren Verlauf der Besprechung davon abgewichen (s. Kap. 6.3.2).

besonderen Aktivität und veranlasst die Ethnographin, den Inhalt der Rückmeldung zu erfragen. Nachdem Lukas zuvor die Ausarbeitung von Tom gelesen und kommentiert hat, liest die Ethnographin nun wiederum den Kommentar von Lukas, wodurch einer weiteren Person Einsicht in das Heft gewährt wird. Die darin dokumentierte Arbeit wird im Rahmen des Arbeitsauftrags zu einer Leistung, die für eine Einsichtnahme, Prüfung und Bewertung verschiedener Personen freigegeben wird.

In der Kommentierung ordnet Lukas die Arbeit zunächst Tom als Urheber zu und konstruiert sie als dessen individuelle Leistung („*Dein* Bericht ist schon gut geschrieben.“). Er nimmt eine positive Beurteilung des Geschriebenen vor, wenn er dieses als „schon gut“ bezeichnet. Dabei sind zwei Lesarten des „schon“ denkbar. Im Sinne von ‚bereits‘ kann es zeitliche Bedeutung annehmen und sich auf den Verlauf der Unterrichtseinheit beziehen, die sich momentan in der Übungsphase befindet, um schließlich mit einer Klassenarbeit abzuschließen. Zum jetzigen Zeitpunkt ist der Bericht auf einem angemessenen Niveau, der Schüler dementsprechend mit Blick auf die kommende Arbeit auf einem guten Weg.

In einer zweiten Lesart hätte das „schon“ relativierenden Charakter. Zwar ist der Bericht gut, doch gibt es noch Steigerungspotenzial. Die Lesart des „schon gut“ als Relativierung zeichnet sich in der folgenden Ausführung ab, wenn an den Text nun der Maßstab der Länge angelegt und das Geschriebene davon ausgehend als nicht angemessen beurteilt wird („Er ist zu kurz.“). Dabei erhalten sowohl die relativierte positive Bewertung als auch die Kritik der Länge keine inhaltliche Rückbindung an den geschriebenen Text, indem ein Verweis auf bestimmte Textstellen oder fehlende Elemente erfolgt, stattdessen nimmt das Feedback einen formalen Charakter an. Die Länge erweist sich dabei als ein Maßstab, an dem nicht nur der Schüler in dieser Szene die Hausaufgabenbearbeitung misst, sondern auch die Lehrerin, wie anhand des Verweises auf eine Mindestlänge der Bearbeitung von Frau Kurze bei der Vergabe einer anderen Hausaufgabe deutlich wird (s. Kap. 5.2.1). In beiden Unterrichtsstunden verbleiben die Angaben zur Länge unbestimmt, sodass es für die Schüler:innen bzw. für Tom in dieser Szene einer eigenständigen Einschätzung bedarf, welche Länge nun erforderlich ist. Auf Lukas bezogen spiegelt sich in dieser Kommentierung ein pragmatischer Umgang mit der Aufgabe, Feedback zu geben. Zwar wird die Arbeit als individuelle Leistung herausgestellt und daran Kritik geübt, doch ist diese auf ein Wechselspiel aus oberflächlichem Lob und der Benennung von formalen Mängeln reduziert.

Ein pragmatischer Umgang mit der Feedbacksituation äußert sich dann auch in der Reaktion von Tom und seinem Vorhaben, den Text aufgrund der Kürze erneut zu schreiben. Er stellt dabei keinen inhaltlichen Bezug her, der sich an einem Auffüllen einzelner, noch nicht so dicht beschriebener Stellen orientieren könnte, stattdessen strebt er (zunächst) eine reine Reproduktion an. Wie die Kommentierung, ist auch die Reaktion darauf an formalen Kriterien ausgerichtet, die eher zu einer Verdopplung der Ausarbeitung beitragen, statt sie qualitativ zu schärfen. Indem Tom diese Überarbeitung direkt vornimmt, initiiert das Peer-Review eine weitere Hausaufgabenbearbeitung innerhalb des Unterrichts, in der sich den Kriterien angenähert wird.

Im Rückmeldeverfahren stellt die Hausaufgabe den entscheidenden Bestandteil dar, um das Feedbackgeben und -nehmen zur Aufführung zu bringen. Der in dem Prozess initiierten Einsicht und Bewertung der eigenen Arbeit wird stattgegeben, was sowohl Tom als auch Lukas über eine Orientierung an formalen Kriterien abarbeiten. Dieses Vorgehen ermöglicht es, das eigene Engagement in Szene zu setzen, hier in der Form Feedback zu geben sowie dieses anzuerkennen und damit weiterzuarbeiten, das Feedback und dessen Weiterverarbeitung gleichzeitig aber auf einer nüchternen Ebene zu belassen. Inhaltliche Einschätzungen und Verbesserungsmöglichkeiten werden über die formalen Kriterien weggeduziert.

Hausaufgabenbesprechungen lassen sich somit auch als Verfahren zur Angleichung der verschiedenen Ausarbeitungen unter den Schüler:innen beschreiben. Die Mitschüler:innen dienen den einzelnen Schüler:innen als Orientierungsinstanz, indem an deren gemachten Hausaufgaben die eigenen Ausführungen gemessen und als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ eingeordnet werden. In diesem Vorgehen zeichnet sich ein implizites Wissen ab, dass es ausschließlich eine ‚richtige‘ Lösung im Unterricht gibt, der es sich anzunähern gilt. Darüber hinaus inszenieren sich die Peers durch ihren öffentlichen Einspruch sowie in Form von Rückmeldungen als Bewertungsinstanzen, die neben der Lehrperson Beurteilungen der Hausaufgaben vornehmen.

5.5.2 Die Verwertung von Hausaufgaben im Unterricht

In den Hausaufgabenbesprechungen werden Bearbeitungen von den Schüler:innen selbst, von den Lehrpersonen und auch den Mitschüler:innen anhand verschiedener Kriterien als richtig oder falsch bzw. passend oder abweichend eingeordnet, was mit den bisherigen Analysen verdeutlicht werden konnte. Überdies werden Hausaufgaben in Besprechungen insofern verwertet, als dass über sie individuelle Leistung zugeschrieben wird, ihre Inhalte zu offiziellem Unterrichtswissen erklärt und diese als inkludierende oder exkludierende Effekte für Gruppenzugehörigkeiten wirksam werden, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Die Erzeugung von Leistung in Hausaufgabenbesprechungen

Anhand der Szenen in diesem Abschnitt wird herausgearbeitet, wie über Hausaufgabenbearbeitungen Leistung konstruiert wird. Die Hausaufgabe für die nachfolgende Stunde bestand im Schreiben einer Geschichte. Dabei sollte die im Unterricht behandelte Fabel auf eine neue Situation übertragen werden, in der die Eigenschaften der Charaktere sowie die Moral in modifizierter Form aufgegriffen werden (s. zur Aufgabenstellung Kap. 5.2.2):

„So, Nina, kannst du mal vorlesen?“ Frau Kurze setzt sich auf den Stuhl hinter dem Pult, Nina liest ihre Hausaufgabe vor. In ihrer Geschichte geht es um eine Schülerin, die einsam ist und in ihrer Schule bisher wenige Freunde gefunden hat. In einer schwierigen Situation helfen ihr ein Junge und dessen Freunde aus dem Badmintonteam der Schule. Nina endet mit dem Satz, dass das alles nur möglich war, weil die Schülerin und die Schüler zusammengehalten und sich gegenseitig geholfen hätten. „Ohhh“, macht Tom leise und lacht, seine Anmerkung klingt spöttisch.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In dieser Unterrichtsstunde wird die Schülerin Nina von der Lehrerin zur Präsentation ihrer Hausaufgabe aufgefordert. Das Rederecht wird dabei nicht nur verbal, sondern auch körperlich an Nina delegiert, wenn sich die Lehrerin ans Pult setzt und sich dadurch in ihrer Präsenz zurück nimmt. In ihrer Geschichte stellt Nina einen Bezug zum schulischen Kontext und damit auch ihrem eigenen Erfahrungsbereich her, wenn sie vom Knüpfen von Freundschaftsbeziehungen und dem Helfen unter Peers in der Schule schreibt.

In der Darstellung der Ethnographin wird der Ablauf der Geschichte in wenigen Punkten zusammengefasst und nur der letzte Satz, die Moral, hervorgehoben. Darin spiegelt sie die Relevanzsetzung in Fabeln, in der die Moral eine zentrale Stellung einnimmt. Ebenso erfährt die Moral von Tom eine Herausstellung über seine Kommentierung und sein Lachen, mit dem er seiner Belustigung Ausdruck verleiht. Sein vorangegangenes „Ohhh“ wird mit dem Lachen zum Zeichen von Spott. Tom distanziert sich so von der Geschichte, was sich vor allem an seine Peers richtet, denn er formuliert seine Kommentierung halblaut, wodurch sie nicht klassenöffentlich hörbar wird.

Die Hausaufgabenbearbeitung erfährt somit eine Beurteilung aus der Gruppe der Peers, die keine offizielle Form annimmt, sondern der Unterhaltung von benachbart sitzenden Mitschüler:innen dient. Diese Kommentierung stellt dabei nicht die einzige Bewertung von Ninas Hausaufgabe dar, wie der Fortgang der Szene zeigt:

Frau Kurze nickt und lächelt. Sie fragt, welche Parallelen es zu der Fabel mit der kleinen Blume gebe und ruft Oliver auf. Oliver ordnet die Charaktere in Ninas Hausaufgabe den Figuren in der Fabel zu. (...) Frau Kurze nickt und setzt sich dann ans Pult. „Gut. Nina, da darf ich mir ein Plus für deine Hausaufgabe aufschreiben“, sagt sie und vermerkt sich etwas.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im Gegensatz zu Toms Spott macht Frau Kurze mit ihrem Nicken und Lächeln ihre positive Resonanz auf die Geschichte von Nina kenntlich. Mit den von Oliver benannten Parallelen zwischen der Geschichte und der Fabel, an der sich die Ausführungen orientiert haben, wird eine Rückbindung an die Aufgabenstellung vorgenommen. Anschließend kehrt Frau Kurze zum Pult zurück und nimmt dort eine Beurteilung von Ninas Hausaufgabe in Form eines „Plus“ vor. In der Bewertung der Lehrerin wird die Leistung der Hausaufgabe zu einer Koproduktion zwischen ihr und der Schülerin, wenn sie *sich* das Plus vermerkt („Gut. Nina, da darf *ich mir* ein Plus für deine Hausaufgabe aufschreiben.“). Zwar hat die Schülerin den Arbeitsauftrag bearbeitet, doch markiert die Lehrerin ihre ‚Beteiligung‘ daran. Die gut ausgeführte Hausaufgabe wird so als Resultat der ausreichend unterrichtlichen Voraussetzungen konzipiert, in die der Arbeitsauftrag eingebettet wurde. Gleichzeitig macht die Lehrerin deutlich, dass ihr die Berechtigung für eine Beurteilung der Hausaufgabe verliehen wurde, sie *darf* dafür ein Plus vergeben. Die Hausaufgabe wird als eine Arbeit markiert, die nicht automatisch als individuelle Leistung angesehen werden kann. Vielmehr bedarf es einer weiteren, hier abstrakt bleibenden Instanz, die der Lehrerin die Beurteilung erlaubt und der Schülerin die Arbeit darüber als individuelle Leistung zuordnet.

Die Vorgehensweise der Lehrerin lässt sich als Ausdruck einer Unsicherheit über den Status der Hausaufgabe als individuelle und auf den Unterricht rückführbare Leistung deuten, die damit verbunden sein kann, dass andere Akteure möglicherweise in den Prozess der Hausaufgabenbearbeitung involviert sind (s. Kap. 5.3.2). Über die Rückkopplung an die unterrichtlichen Prozesse und die Objektivierung des Beurteilungsvorgangs über den Verweis auf eine Instanz, die eine Einordnung der Hausaufgabe als eine individuell zurechenbare Leistung legitimiert, kann die Bearbeitung als solche hergestellt und Nina zugeschrieben werden.

Kontrastierend zu dieser positiven Beurteilung zeigt sich die Reaktion auf Sofias Geschichte, die im weiteren Verlauf der Stunde vorgelesen wird:

Die Geschichte von Sofia handelt von Old Shatterhand und Schakalen, deren Blut er im Laufe der Geschichte trinkt. Mir erscheint die Geschichte für eine sechste Klasse ziemlich blutrünstig. Anscheinend empfindet Frau Kurze das ähnlich, sie steht mit verschränkten Armen im Mittelgang und hat die Stirn gerunzelt. (...) Sofia liest erneut eine Stelle vor, an der Old Shatterhand das Blut eines Schakals trinkt. Einige Schülerinnen und Schüler schütteln sich und verziehen das Gesicht. „Iiihhhh“, ist es aus einigen Richtungen zu hören. Sofia blickt hoch: „Ja, weil er kein Wasser hatte“, fügt sie erklärend hinzu. „Sofia, bitte“, unterbricht Frau Kurze sie. Sofia senkt den Kopf, blickt in ihr Heft und liest weiter. Als sie den letzten Satz vorgelesen hat, fragt Frau Kurze: „Sofia, ganz kurz, wo sind die Parallelen?“ Sofia ordnet die Figuren in ihrer Geschichte den Charakteren aus der Fabel zu.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Sofias Geschichte ist angelehnt an einen Wildwestroman von Karl May und schildert das Überleben in der Prärie. Vor der Lehrerin und ihren Mitschüler:innen zeigt sich Sofia mit dieser Darstellung als belesen, denn mit ihrer Hausaufgabe verweist sie darauf, den Inhalt des Romans zu kennen. Die von ihr präsentierte Geschichte wird von der Ethnographin allerdings als „blutrünstig“ und als nicht altersgerecht empfunden, eine Wahrnehmung, die sie auch in der distanzierten Pose der Lehrerin und ihrer Mimik wiederzufinden glaubt.

Im Unterschied zu den im Beobachtungsprotokoll festgehaltenen Empfindungen der Forscherin kommentieren die Peers die Geschichte öffentlich und bekunden ihren Ekel, was somit für die Lehrperson und Sofia hörbar ist. Sofia gerät unter Rechtfertigungsdruck; mit einer zusätzlichen Erklärung verteidigt sie die Handlungen in ihrer Geschichte („Ja, weil er kein Wasser hatte“). Doch dies scheint wiederum nicht im Sinne der Lehrerin zu sein: Sie interveniert, indem sie die zusätzliche Erläuterung unterbindet und damit die Fortsetzung des Aufsatzes forciert („Sofia, bitte.“). Ob dies dem Inhalt, dem als „blutrünstig“ beschriebenen Charakter der Geschichte, geschuldet ist und damit der distanzierten Haltung verbal Ausdruck verliehen wird, kann nur vermutet werden. Fest steht dagegen, dass der ausführlichen Darstellung von Sofia das Vorgehen der Lehrerin entgegensteht, das Vorlesen der Hausaufgabe zügig zu absolvieren. Dies manifestiert sich auch im weiteren Verlauf, wenn statt eine:r ihrer Mitschüler:innen, wie es in der Szene zuvor gehandhabt wurde, nun Sofia selbst mit dem Ende der Präsentation dazu aufgefordert wird, die Parallelen zwischen ihrer Geschichte und der Fabel herzustellen und dies zudem „ganz kurz“ erfolgen soll.

Die Hausaufgabenpräsentation wird in dem öffentlichen Setting des Unterrichts somit nicht nur von den Empfindungen der Ethnographin begleitet, sondern ist auch der Mimik und Gestik der Lehrerin sowie den verbalen Kommentierungen der Peers ausgesetzt. Der Umgang der Schülerin mit diesen Reaktionen findet jedoch von der Lehrerin keine Zustimmung, statt zusätzlicher Erläuterungen zur Verständlichkeit der Geschichte wird mit der Moderation auf ein zügiges Abarbeiten von Sofias Präsentation hingewirkt.

Doch einer solchen Vorgehensweise der Lehrpersonen können die Forderungen von Schüler:innen entgegenstehen, den Vortragenden eine Rückmeldung zu ihren Ausführungen zu geben, wie sich im weiteren Verlauf zeigt:

„Dankeschön. ... So wir haben ja jetzt viele Geschichten gehört ...“ beginnt Frau Kurze. „Nein“, unterbrechen sie einige Schülerinnen und Schüler mit Zwischenrufen. „Franziska?“, ruft Frau Kurze die Schülerin auf, die ihren Arm bei den vorherigen Worten der Lehrerin ruckartig in die Höhe gestreckt und die Hand mit erhobenem Zeigefinger nach links und rechts bewegt hat. „Wir wollen doch Sofia noch Rückmeldung geben“, sagt sie. „Okay, aber nur ganz kurz“, erwidert Frau Kurze. Franziska wendet sich zu Sofia: „Ich fand deine Geschichte schon gut, aber ganz schön brutal. Und da waren viele Tiere, die hatten gar nichts damit zu tun.“ Frau Kurze nickt. Dann ruft sie Noel auf, der sich ebenfalls meldet.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Nachdem Sofia die Parallelen aufgezeigt hat, wird die Geschichte mit einem kurzen „Dankeschön“ von der Lehrerin ad acta gelegt, womit sich das zügige Abarbeiten von Sofias Geschichte, das sich bereits zuvor im Vorgehen der Lehrerin andeutete, weiter verfestigt. Die Ausführungen erhalten von der Lehrerin keine individuelle Rückmeldung, stattdessen leitet sie zur Gesamtheit der gehörten Präsentationen über. Dies ruft allerdings den Protest mehrerer Schüler:innen hervor. Die Schülerin Franziska fordert dann ein, Sofia Rückmeldung zu ihrer Hausaufgabe zu geben. Dabei spricht sie stellvertretend für die ganze Klasse, wenn sie das Feedback als kollektives Anliegen formuliert. Sie macht somit nicht nur stellvertretend den Anspruch von Sofia auf

eine ausreichende Rückmeldung zu ihrer angefertigten Hausaufgabe geltend, sondern auch das Recht der Peer-Group auf eine Kommentierung.

An Franziskas Forderung wird eine bestimmte Vorgehensweise bei der Hausaufgabenbesprechung ersichtlich: Die Hausaufgabe wird nicht nur vorgelesen und gegebenenfalls von der Lehrerin kommentiert, sondern auch von der Peer-Group geprüft und bewertet. Nachdem der erste Schritt von der Lehrerin nun bereits als abgeschlossen markiert wurde, klagt Franziska die Durchführung des zweiten Schritts und damit eine vollständige Besprechung der Hausaufgabe ein. Dies bedeutet aber auch, dass die Präsentation noch nicht abgeschlossen werden kann, wie es die Lehrperson ursprünglich initiiert hatte, denn Franziskas Einwand steht einem schnellen Abschluss von Sofias Präsentation entgegen. Den gegenläufigen Orientierungen wird in der Erwiderung der Lehrerin dann auch verbal Ausdruck verliehen: Zwar erkennt Frau Kurze die Forderung an, wenn sie die Rückmeldung durch die Mitschüler:innen gewährt, formuliert als Bedingung allerdings eine zeitliche Beschränkung („aber nur ganz kurz“).

Die von Franziska formulierte Rückmeldung ist ambivalent. Einerseits lobt sie die Geschichte, andererseits macht sie auch eine Einschränkung kenntlich, die sie an ihrer Einschätzung der Geschichte als „ganz schön brutal“ festmacht. Brutalität wird dabei als Merkmal hervorgehoben, das den unterrichtlichen Kriterien einer guten Geschichte nicht entspricht, diesen sogar entgegensteht, wenn es die Qualität der Geschichte und die dementsprechend gute Beurteilung zu schmälern vermag. Mit dieser Kritik überführt Franziska die Kommentierungen der Peer-Group im Verlauf der Präsentation in ein offizielles Format und verleiht auch den Empfindungen der Ethnographin verbal Ausdruck. Darüber hinaus verfestigt sie die Annahme, dass die distanzierte Haltung der Lehrerin ebenfalls der Brutalität geschuldet sein könnte, denn diese wird als Merkmal herausgestellt, das im Unterricht keine gute Bewertung erhält. In ihrer Kritik bringt Franziska eine brutale Auslegung der Geschichte als inadäquat hervor, über die sie eine zunächst gute Bewertung von Sofias Geschichte einschränkt. Während sie Sofias Leistung relativiert, kann Franziska gerade darüber ihre eigene Leistung konstruieren: Sie stellt sich nicht nur als Schülerin dar, die Rückmeldungen als relevant erachtet und das Geben von Feedback beherrscht, sondern distanziert sich in ihren Ausführungen öffentlich von einer brutalen Ausgestaltung der Hausaufgabe und signalisiert darüber eine Kenntnis über Kriterien, die ihrer Ansicht nach über die Angemessenheit der Geschichte im Unterricht entscheiden. Gleichzeitig scheint für Franziska in den brutalen Ausführungen der Geschichte auch ein genussvolles Moment zu bestehen, wenn sie die Geschichte als „ganz schön brutal“ einordnet. Die Geschichte von Sofia ist gewissermaßen ‚schaurig schön‘ und hat darin eine willkommene Unterhaltung geboten. Schließlich wird der Kritik noch ein weiterer Punkt hinzugefügt und die in der Geschichte genannten Tiere als irrelevant für die eigentliche Handlung beurteilt. Das anfangs geäußerte Lob wird darüber weiter eingeschränkt. Frau Kurze indes bestätigt die Kritik von Franziska mit einem Nicken, bevor sie den nächsten Schüler aufruft.

Die Rückmeldung von Franziska lässt sich, neben der Passung für den Unterricht, als Bezugnahme auf eine weitere Bewertungsdimension verstehen. So wird sie ebenfalls nach ihrem „Unterhaltungswert“ (Breidenstein 2006, S. 260) für die Mitschüler:innen beurteilt, der Sofias Geschichte durchaus attestiert wird. Zwar stellt die Brutalität eine Einschränkung dar, doch garantiert sie gleichzeitig ein Vergnügen im Zuge der Hausaufgabenpräsentation. Ebenso wie die Rückmeldung von Franziska lassen sich rückwirkend auch die Kommentierungen der Peers im Verlauf von Sofias Präsentation als Beurteilung anhand zweier Maßstäbe verstehen: Mit dem Bekunden des Ekels heben sie den brutalen Charakter der Geschichte hervor und distanzieren sich von diesem. Zugleich wird in den Ausrufen die Geschichte als unterhaltsam unterstrichen,

wenn das Publikum sich von dem Geschehen gefangen nimmt und dieses durch seine Reaktion noch verstärkt.

Hausaufgabenbesprechungen zeigen sich somit verbunden mit Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen, in denen Leistungen über Hausaufgaben konstruiert werden. Dieser Prozess ist an die Voraussetzung gebunden, die Hausaufgaben zuallererst als individuelle Leistung herauszustellen, denn mit der außerunterrichtlichen Hausaufgabenbearbeitung ist eine Beteiligung anderer Personen möglich. Die Praktiken von Lehrpersonen lassen sich so auch als Bearbeitung der Ungewissheit über die Urheber:innenschaft von Hausaufgaben verstehen.

Neben der Lehrperson nehmen Mitschüler:innen ebenfalls eine Beurteilung der Hausaufgabe vor und konstruieren darin die jeweilige Leistung der präsentierenden Schüler:innen. Dies umfasst nicht nur Zwischenrufe oder halblaute Kommentierungen, wie es in vorherigen Abschnitten aufgezeigt wurde, sondern nimmt auch die Form eines offiziellen Feedbacks an, das im Plenum geäußert wird. Schüler:innen erzeugen Leistung, indem sie sich kompetent in der Vergabe von Rückmeldungen sowie hinsichtlich Kriterien zeigen, die für die Anerkennung der Hausaufgabe im Unterricht Geltung besitzen. Geschieht dies in Abgrenzung zu der Ausarbeitung der Schüler:innen können deren Leistungen in diesem Prozess jedoch eine Abwertung erfahren.

Die inhaltliche Verwertung der Hausaufgabe

Komentierungen von Lehrpersonen und Mitschüler:innen im Rahmen von Hausaufgabenpräsentationen lassen sich auch als Verfahren rekonstruieren, in denen die Hausaufgabe inhaltlich verwertet wird. Im Zuge dessen wird über die Hausaufgabe nicht nur eine „Wissensordnung“ (Kolbe et al. 2008, S. 131), sondern auch eine soziale Ordnung von den Beteiligten etabliert.

Zunächst lässt sich mit folgender Szene der Besprechung einer Hausaufgabe zum Fleischverzehr der Schüler:innen in der vorherigen Woche verdeutlichen, wie eine solche Wissensordnung im Unterricht markiert wird (s. zur Aufgabenstellung Kap. 5.2.2):

„Wer kann uns noch sein Fleischprotokoll vorlesen?“ Frau Kurze blickt nach rechts und ruft dann Nora auf. „Letzte Woche Dienstag habe ich 150 g Fleisch gegessen.“ – „Fleisch oder Wurst?“, fragt Frau Kurze. „Ähm“. Nora zögert. „Ich glaube Wurst, ja, Wurst.“ Frau Kurze nickt: „Ok. Weiter.“ – „Am Mittwoch gab es Fisch...“ – „Mhm, Fisch brauchen wir nicht, das zählt nicht dazu“, unterbricht Frau Kurze sie. „Ähm am Donnerstag zwei Scheiben Schinken“, sagt Nora und blickt kurz hoch. „Am Freitag nichts, am Samstag nichts, am Sonntag zwei Scheiben Schinken, und ein Schnitzel.“ Frau Kurze nickt. „Ich muss ja sagen, ihr lebt alle sehr gesund“, kommentiert sie und blickt in die Klasse. Sie sagt, dass nur wenig Fleisch gegessen werde, das sei super.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In dieser Unterrichtsstunde wird die Schülerin Nora aufgefordert, ihr „Fleischprotokoll“ vorzulesen. Auf die Angabe „150 g Fleisch“ verzehrt zu haben, macht die Lehrerin in ihrer Rückfrage eine Differenzierung zwischen „Fleisch“ und „Wurst“, geltend. Im Unterricht ist eine entsprechende Einordnung gefordert, mit der auch die unterschiedlichen Formen des Verzehrs sichtbar werden. Die Ausführung von Nina, „Fisch“ gegessen zu haben, wird von der Lehrerin dann als nicht verwertbar im Unterricht markiert, denn Fisch „zählt nicht“ als Fleischerzeugnis. Die Hausaufgabenbesprechung wird darin auf die Benennung bestimmter Antworten eingegrenzt, die sich ausschließlich auf den Verzehr von Fleisch und Wurst beziehen sollen.

Das Hochschauen von Nina nach ihrer Angabe von „zwei Scheiben Schinken“ kann nach den vorherigen Anmerkungen der Lehrerin als kurze Überprüfung verstanden werden, ob die Angabe Rückfragen hervorruft, sie bleibt jedoch unkommentiert. Nina gibt schließlich noch für den Sonntag an, Fleisch und Wurst gegessen zu haben, für die beiden vorherigen Wochentage

markiert sie hingegen eine fleischlose Ernährung. Frau Kurze beurteilt den Fleischverzehr der Schüler:innen daraufhin als „sehr gesund“ und begründet dies über die geringen Mengen. Bereits in der Hausaufgabenvergabe konnte rekonstruiert werden, dass die Aufgabe mit einer Vorstellung der Lehrerin über einen angemessenen Konsum von Fleischprodukten verbunden ist (s. Kap. 5.2.2). Die Schüler:innen wiederum haben in ihren Ausführungen der Hausaufgabe die Norm insofern bedient, als dass sie einen geringen Fleischverzehr angegeben haben – folglich wird ihnen dies als eine gesunde Ernährungsweise attestiert.

Eine Selektion der Beiträge über deren Bewertung lässt sich auch in der folgenden Szene rekonstruieren und dabei auf die Bedeutung zu schließen, die Inhalte auf sozialer Dimension erhalten.²⁷ Die Hausaufgabe für diese Unterrichtsstunde bestand darin, für eine „Wunschpizza“ die Zutaten und deren Herkunft zu bestimmen und aufzuschreiben. In der Aufgabe ist ein Lebensweltbezug angelegt, indem fachliche Inhalte mit der Lebenswelt der Schüler:innen verknüpft werden (Maier et al. 2010, S. 89). So wird die Herkunft von Lebensmitteln aus den entsprechend landwirtschaftlichen Bereichen über das Gericht der Pizza mit dem Alltag der Schüler:innen verbunden (Akbaba, Bräu & Fuhrmann 2018, S. 251f.; Fuhrmann 2020, S. 43). Pizza stellt dabei ein weit verbreitetes Gericht dar, das den Schüler:innen wahrscheinlich vertraut ist. Überdies sind sie mit der Konkretisierung „Wunschpizza“ dazu aufgefordert, persönliche Vorlieben bei der Zubereitung dieses Gerichts offenzulegen. Im Klassenplenum wird die bearbeitete Aufgabe nun besprochen:

„Felicitas, du wolltest lesen“, sagt Frau Kurze. „Ja“, antwortet Felicitas, schaut in ihre Mappe und beginnt aufzuzählen. „Für den Teig: Wasser, Mehl, Hefe.“ Sie schaut hoch, Frau Kurze schreibt das Gesagte an die Tafel, dann fährt Felicitas fort: „Also das Wasser kommt aus der Wasserförderung.“ Einige Schülerinnen und Schüler beginnen zu lachen, besonders Franziska, die neben Felicitas sitzt, ist heftig am Kichern. Felicitas blickt um sich. „Ja, das füllen wir immer aus einer Quelle ab.“ Das Kichern um sie herum steigt weiter an. „Wir gehen immer in den Wald zu so einer Quelle und holen da das Wasser.“ (...) „Und wir machen immer noch Pesto drauf“, fügt Felicitas hinzu. Das Kichern steigert sich erneut. „Ja, Pesto, das ist aus Pinienkernen. Das ist so lecker, das machen wir immer selbst.“ Frau Kurze geht ein paar Schritte seitwärts in Richtung des Pults auf der rechten Seite, sodass die Tafel nun komplett zu sehen ist. „Das ist nicht nur aus Pinienkernen, auch Basilikum und ...“, erklärt Frau Kurze der Klasse, wird aber von Felicitas unterbrochen: „Ja auch Basilikum und andere Kräuter sind da drin.“ – „Ok, Felicitas, noch was?“ – „Also Käse. Das ist ein Gemisch aus Gouda und Büffelmozzarella.“ Das Kichern der Schülerinnen und Schüler nimmt erneut zu. „Aus der Milchindustrie“, fügt Felicitas hinzu, während Frau Kurze „Gouda“, „Käse“ und „Milcherzeugnis“ in eine neue Zeile schreibt.

Erkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Bei der Besprechung der Hausaufgabe entspricht Frau Kurze dem Wunsch von Felicitas, ihre Bearbeitung zu präsentieren. Während Felicitas die Zutaten für ihre Pizza auflistet, überträgt Frau Kurze diese an die Tafel, worauf dann die Benennung der Herkunft zu den aufgezählten Zutaten folgt, was den zweiten Teil der Aufgabe darstellt. Die Angabe von Felicitas, dass das Wasser aus der „Wasserförderung“ stammt, initiiert das Lachen ihrer Mitschüler:innen. Während die Hausaufgabe für die Peers Unterhaltung bietet, besteht für Felicitas damit ein Rechtfertigungsdruck, ihren Mitschüler:innen die häuslichen Praktiken begreiflich zu machen. Allerdings rufen ihre Erklärungen, dass ihre Familie das Wasser „immer aus einer Quelle“ im Wald bezieht oder dass das „Pesto“ aus der Eigenherstellung stammt, erneutes Kichern und Lachen hervor.

²⁷ Eine Analyse der Szene unter dem Gesichtspunkt lebensweltbezogener Aufgaben findet sich bei Akbaba, Bräu und Fuhrmann (2018) sowie bei Fuhrmann (2020).

In ihrer Darstellung entwirft Felicitas sich und ihre Familie über die beschriebenen häuslichen Praktiken als bedacht auf die Auswahl und Eigenherstellung von Lebensmitteln. Mit der detaillierten Ausführung werden diese privaten Informationen klassenöffentlich preisgegeben. Während das Lachen der Mitschüler:innen zu Beginn noch dem unbekanntem und daher fremd oder seltsam anmutenden Begriff der „Wasserförderung“ geschuldet sein kann, wird es in seiner Fortsetzung zu einer Kommentierung der von Felicitas präsentierten Zutaten und Essgewohnheiten, die als ungewöhnlich markiert werden. Das Lachen wird zum Ausdruck einer Übereinstimmung der Mitschüler:innen untereinander, wohingegen Felicitas als besonders herausgestellt wird, da sie bzw. ihre Schilderungen zum Gegenstand der Belustigungen werden. Darüber hinaus kann sich im Lachen auch der Versuch der Mitschüler:innen abzeichnen, empfundene Spannungen aufgrund des Einblicks in die privaten Essgewohnheiten abzubauen. So ist mit der Schilderung der privaten Details die Aufforderung verbunden, im Unterricht einen Umgang mit diesen Informationen zu finden.

In ihrer Darstellung verleiht Felicitas einer genauen Bestimmung der einzelnen Zutaten und deren Herkunft Relevanz, wenn für das Wasser nicht nur die Quelle als Bezugsort angegeben, sondern diese überdies im Wald verortet wird oder sie den Mozzarella als *Büffelmozzarella* spezifiziert. Zudem spiegelt sich ihre Orientierung an Genauigkeit auch darin, dass sie die Lehrerin unterbricht, als diese die Angabe des Pestos um weitere Zutaten ergänzen will. Sie verteidigt damit ihre umfassende Kenntnis über die von ihr genannten Zutaten.

Entgegen eines pragmatischen Abarbeitens der Aufgabe, wie es den „Schüler[:innen]job“ (Bredenstein 2006, S. 11) ausmacht, erzeugt Felicitas eine detaillierte Beschreibung und integriert eine Vielzahl an Informationen. In der Besprechung ist es dann allerdings erforderlich, eine Unterscheidung zwischen dem Lebensweltbezug und der fachlich-inhaltlichen Ebene vorzunehmen, um über einen „Kontextwechsel“ (Leufer & Sertl 2010, S. 121) das Maß an Ausführlichkeit ausjustieren zu können, das von der Lehrperson erwünscht wird. In der Übertragung der von Felicitas aufgezählten Zutaten an der Tafel und deren Herkunft spiegelt sich eine Sortierung in relevante und irrelevante Beiträge für den weiteren Unterrichtsverlauf, bei der nur bestimmte Nennungen von Frau Kurze übernommen und „Büffelmozzarella“ genauso wie „Pesto“ keine weitere Beachtung finden. Die Lehrerin betont über diesen Ein- und Ausschluss von Informationen ihre Deutungshoheit über Inhalte. Somit konstituiert sich gerade über die Markierung von Inhalten als ‚Sinnüberschuss‘, zusätzliche Informationen, die im Unterricht nicht benötigt werden, die Rolle der Lehrerin als diejenige, die eine Übersicht über die relevanten Inhalte besitzt.

Im Verlauf der Präsentation verarbeiten sowohl die Lehrperson als auch die Schüler:innen die Hausaufgabe von Felicitas weiter: Über die Reaktion des Lachens wird die Hausaufgabe als unterhaltsam gekennzeichnet und darin ein geteiltes Amüsement der Peers hervorgebracht, das zugleich aber einem Auslachen nahekommt und die genannten Inhalte als ungewöhnlich und Felicitas als besonders markiert. Der sehr detaillierten Präsentation von Felicitas steht überdies eine selektive Verwertung der Inhalte durch die Lehrerin entgegen, durch die nur bestimmte Nennungen an der Tafel festgehalten und darüber als relevant markiert werden.

Das Ausbleiben der Würdigung der ausführlichen Darstellung, die sich hierhin andeutet, verfestigt sich im Fortgang:

„Okay“, sagt Frau Kurze und es wird ruhiger. „Da wurde etwas ganz Wichtiges vergessen. Was braucht man noch?“ – „Hey!“, ruft Felicitas, rutscht auf ihrem Platz nach vorne und streckt energisch den Arm in die Höhe. (...) Frau Kurzes Aufmerksamkeit richtet sich auf die vorne sitzenden Schülerinnen und Schüler, von denen einige sich nun melden. (...) Sie wendet sich zur anderen Seite. „Clemens?“ – „Mehl.“ – „Ganz genau, ohne Mehl kommt ihr nicht weit...“ Sie wird von Felicitas unterbrochen. „Das

habe ich gesagt“, ruft sie empört. „Du hast glaube ich Hefeteig gesagt“, sagt Franziska neben ihr halblaut. Felicitas fährt mit dem Finger in ihrem Heft entlang, bis sie die gesuchte Stelle gefunden hat. „Wasser, Mehl, Hefe“, ruft sie. „Es ist jetzt gut, Felicitas. Das kann sein, dann habe ich es nicht gehört. Das ist aber nicht schlimm, da muss man keine große Sache draus machen“, stellt Frau Kurze fest. Sie hat den Blick fest auf Felicitas gerichtet. Felicitas senkt den Kopf.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Lehrerin hinterfragt die Ausführungen von Felicitas nun in ihrer Vollständigkeit und steigert dieses Versäumnis noch, wenn sie sagt, Felicitas habe „etwas *ganz Wichtiges* vergessen“. Diese Anmerkung ruft den Protest von Felicitas hervor, die allerdings von der Lehrerin nicht erneut aufgerufen wird. Stattdessen eröffnet Frau Kurze die Möglichkeit zur Benennung der vergessenen Zutat für alle Schüler:innen und delegiert sie schließlich an Clemens, dessen Antwort „Mehl“ von ihr als richtig beurteilt wird. Felicitas ergreift daraufhin das Rederecht und klagt eine Anerkennung ihrer vollständigen Darstellung ein, indem sie betont, diese Zutat benannt zu haben. Allerdings erhält sie dabei keine Unterstützung aus dem Kreis ihrer Peers, denn ihre Mitschülerin Franziska relativiert ihren Einspruch und solidarisiert sich mit der Lehrerin. Felicitas bekräftigt ihren Protest stattdessen mit Hilfe ihres Heftes, das nun zum Beweismaterial wird und eine nachträgliche Überprüfung der vorgelesenen Inhalte ermöglicht. Im Gegensatz zu Felicitas, die in der eingeklagten Vollständigkeit ihrer Nennungen eine inhaltliche Orientierung aufweist, stuft die Lehrerin das Verhalten als relevant ein. Ihr eigenes Versäumnis beurteilt sie als nicht „schlimm“, während sie den Einspruch von Felicitas als Fehlverhalten markiert. Eine gute Leistung bemisst sich damit nicht nur an verwertbaren Antworten, sondern an einem Verhalten, das laut der Lehrerin nicht den Unterrichtsverlauf behindern soll. Das Vorgehen von Felicitas wird als entgegengesetzt zu der Logik des Unterrichts hervorgebracht, bei der die selektive Auswahl von Inhalten dessen Vorschreiten unterstützt. Die Besprechung entwickelt sich für Felicitas sowohl vor der Klasse als auch der Lehrerin zur Bloßstellung, was sich im Senken ihres Blicks äußert.

Felicitas erntet also bei der öffentlichen Präsentation nicht nur Lachen von Seiten ihrer Mitschüler:innen, vielmehr werden ihre Ausführungen auch den Mechanismen der Wissensorganisation unterworfen, bei der nur wenige, für den Unterricht verwertbare Informationen Geltung erlangen. Die Darstellung wird in ihrer Genauigkeit und Vielschichtigkeit nicht gewürdigt. Kontrastierend dazu die Hausaufgabenbesprechung in der folgenden Szene²⁸:

Frau Winter geht zur Tafel, nimmt sich Kreide und schreibt mittig an das obere Ende „Was ist Liebe? (heute)“. Sie unterstreicht die Frage und schreibt dann das Datum in die rechte Ecke der Tafel. Kurz innehaltend steht sie vor der Tafel und zeichnet schließlich den Umriss eines Herzens in die Mitte, in das sie „Liebe“ schreibt. (...) Frau Winter blickt sich kurz um. „Cem“, sagt sie dann und lässt sich auf den Stuhl am Pult sinken. Sie nickt dem Schüler in der hinteren Reihe zu. „Ich hab das sehr philosophisch, von meiner Seite“, erwidert er. „Das ist genau richtig.“ Frau Winter nickt nochmal und lächelt. Cem beginnt zu lesen. Er hat geschrieben, dass jeder Mensch lieben könne. Wenn man jemanden liebt, sei man ganz davon erfüllt. Man sehe nur noch den anderen und wolle ganz für ihn da sein. Dann klingt sein Text fast wie ein Rap. „Liebe ist wie ein Virus, der sich im ganzen Körper ausbreitet“, liest er. „Liebe ist wie ein Blatt Papier, wenn man es zerreißt, kann es nicht wieder ohne Risse zusammengefügt werden“, und, „Liebe ist wie eine Droge, sie schickt dich ins Paradies“, sind weitere Teile seines Textes. Er endet und blickt auf. Frau Winter lächelt, ein Schüler beginnt zu klatschen. „Ja, wir können ruhig klatschen“, stimmt Frau Winter zu und fällt in den Applaus ein.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrad-Gesamtschule

28 Für die Rekonstruktion von Praktiken der Schüler:innen im Umgang mit lebensweltbezogenen Aufgaben in dieser Szene vgl. auch Fuhrmann (2020).

In dieser Hausaufgabe ist eine Definition von Liebe aus gegenwärtiger Perspektive verlangt. Sofern keine bestehende Definition aus einem Lexikon oder ähnlichem übernommen wird, wird eine eigene Positionierung zum Thema Liebe erforderlich. Bei Liebe handelt es sich um ein gefühlbetontes und damit intimes Thema, das in dem Alter der Schüler:innen vor allem innerhalb der Peerzusammenhänge und damit unter Ausschluss der Erwachsenen bearbeitet wird (Breidenstein 2006, S. 126-128). Im Unterricht sind nun einerseits die Lehrerin als Vertreterin der Erwachsenenwelt, andererseits eine größere Anzahl Mitschüler:innen zugegen, die vermutlich nicht alle zu dem Kreis zählen, in dem dieses Thema in der Freizeit thematisiert würde. Darüber hinaus ist diese Öffentlichkeit damit verbunden, dass die Ausführungen potenziell von der Lehrerin und den Mitschüler:innen kommentiert werden könnten (Breidenstein & Kelle 2002, S. 321). Im Unterricht wird Liebe daher zu einem besonders sensiblen Thema. Die Aufgabe erfordert einen Umgang, mit der eine Beantwortung vorgenommen wird, die den institutionellen Ansprüchen genügt, dabei zugleich aber nicht unangenehme oder sogar peinliche Wirkung entfaltet.

Wie in Kapitel 5.5.1 bereits analysiert wurde, versichert sich Cem zunächst, ob seine subjektive Interpretation der Aufgabe den Anforderungen im Unterricht entspricht. Erst im Anschluss an die positive Bestätigung von Frau Winter beginnt Cem mit seiner Präsentation. In seinen Ausführungen geht er nun nicht dezidiert auf die formulierte Frage „Was ist Liebe (heute)?“ ein und beantwortet diese. Vielmehr benutzt er Metaphern zur Annäherung an das Thema und bringt darüber eine Ambivalenz zwischen den romantischen Elementen sowie der zerstörerischen Seite der Liebe zum Ausdruck. Neben diesen beiden Perspektiven auf Liebe tauchen weitere Themen, wie beispielsweise Sexualität, nicht in der Darstellung auf, obwohl anzunehmen ist, dass gerade dies große Bedeutung bei den Jugendlichen besitzt. In einem Gespräch über Liebe unter Peers würden vermutlich andere Dinge thematisiert werden, ähnlich wie es Breidenstein auch für ein Gespräch zwischen zwei Schülern zum Unterrichtsthema der ersten Liebe zeigen kann (ebd., S. 129). Die von Cem vorgelesene Ausarbeitung kann somit als eine angepasste und unverfängliche Form des Diskurses angesehen werden, die auf den Unterricht und die dort vorzufindende Öffentlichkeit zugeschnitten ist.

Seine Ausführungen verpackt Cem in Form eines Rap und bringt dies mit seiner Vortragsweise zum Ausdruck, wenn er laut der Ethnographin die Sätze in einem entsprechenden Sprechrhythmus liest. Der Rap als Technik des HipHops verweist auf einen Zweig der Jugendkultur und damit ein Milieu vorwiegend außerhalb der Schule (Klein & Friedrich 2003, S. 14-15; Ferchhoff 2011, S. 233-234). Über die Darstellungsweise bringt Cem seine Kenntnis über diese Subkultur und seine Zugehörigkeit zu dieser zum Ausdruck. Indem Cem dieses Element als Stilmittel für seinen Text nutzt, transformiert er die schulische Aufgabe in einen peerkulturellen Kontext (Fuhrmann 2020, S. 45). Diese Einbettung ermöglicht es ihm, einen distanzierten Umgang mit der Aufgabe im Unterricht zu finden, indem statt auf eine eigene Positionierung zur Liebe auf den Rap und eine entsprechende inhaltliche Ausgestaltung der Verse zurückgegriffen wird.

Auf die Präsentation folgt Klatschen, das zunächst nur durch einen Schüler initiiert und dann von der Lehrerin sowie anderen Mitschüler:innen aufgegriffen wird. Mit der nötigen Autorisierung durch die Lehrperson wird das Klatschen als etwas markiert, das nicht zur Routine der Besprechung gehört. Dieses Klatschen kann eine Reaktion auf die Anforderung sein, vor Erwachsenen und einer größeren Gruppe von Mitschüler:innen über ein intimes Thema zu sprechen und ist ein Zeichen der Anerkennung: Die Schüler:innen bringen mit ihrem Applaus eine antizipierende Haltung gegenüber Cem und seiner Darstellung zum Ausdruck.

Über die Präsentation ihrer Hausaufgabenbearbeitungen machen die Schüler:innen somit ein privates Wissen über sich öffentlich. Dieses erfährt insbesondere durch Mitschüler:innen eine

Kommentierung, was sich bei Cem im Klatschen, bei Felicitas im Lachen äußert, und als Differenzmarkierung auf sozialer Ebene zu verstehen ist. So bringen die Peers im Fall der Pizza-Hausaufgabe über ihr Lachen eine Übereinstimmung *in Abgrenzung* zu Felicitas zum Ausdruck, während mit dem Klatschen zu dem Rap über Liebe eine Übereinstimmung *mit* Cem signalisiert wird (Fuhrmann 2020, S. 47). Die Interessen, die beide Schüler:innen in ihren Texten jeweils herausgestellt haben, machen Cem zu einem Teil der Gruppe, wohingegen sie Felicitas aus dieser ausschließen.

Cem hat die ursprüngliche Frage in der Hausaufgabe indirekt beantwortet, trotzdem kennzeichnet auch die Lehrerin mit dem Applaus ihren Zuspruch zu der Ausarbeitung. Das Klatschen markiert die Leistung des Schülers: Er hat die Balance zwischen den peerbezogenen und den institutionellen Anforderungen bei der Bearbeitung und Darstellung dieses im Unterricht aufgeladenen Themas gefunden. Wie wird nun im Anschluss mit dieser öffentlichkeitstauglichen Bearbeitung umgegangen?

Während Frau Winter von ihrem Stuhl aufsteht, fragt sie: „Wie können Sie das, was Cem vorgelesen hat, in einem Satz zusammenfassen?“ Sie geht ein Stück zur Tafel, auf der mit Kreide ein Herz mit dem Wort „Liebe“ in der Mitte gezeichnet ist, und blickt dabei in die Klasse. Niemand meldet sich. Cem schaut auf sein Blatt und meldet sich dann. Frau Winter ruft ihn auf. „Jeder kann lieben und kann geliebt werden“, sagt er. Frau Winter zeichnet einen Strich von der rechten Seite des Herzens weg und beginnt zu schreiben.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrada-Gesamtschule

Mit ihrer Frage macht die Lehrerin das weitere Vorgehen kenntlich. Es ist nun eine Zusammenfassung des Textes „in einem Satz“ verlangt, sodass die vom Schüler eingebrachten Ausführungen, wie zuvor bei der Schülerin Felicitas, auf ein Minimum heruntergebrochen werden. Das vorherige Klatschen der Lehrerin gewinnt damit an Kontur: Die Freiheit in der Textgestaltung und die Entfernung von der ursprünglichen Frage, die Cem für sich wahrgenommen hat, kann von ihr positiv evaluiert werden, da sie mit den nun geltend gemachten Anforderungen eingefangen wird. Mit der Übertragung an die Tafel wird festgelegt, welches Wissen aus der Darstellung verwertbar ist. Die zügig erfolgende Reaktion von Cem und die Umwandlung seines Textes in einen Satz lässt keine Irritation mit der gestellten Aufgabe erkennen. Da die von ihm vorgenommene Zusammenfassung nicht aus seinem vorgelesenen Text hervorgeht, kann vermutet werden, dass dieses Resümee eine Anpassung an die von Cem antizipierten Vorstellungen der Lehrerin darstellt. Der Schüler zeigt sich vertraut mit dem Wechselspiel aus offen angelegten Fragen und dem anschließend erfolgenden Zuschnitt auf den Unterricht, bei dem es um das Sammeln verschiedener Perspektiven geht und die Ausführungen hinter einer selektiven Verarbeitung verschwinden. Trotzdem reicht es beim Vorlesen gerade nicht, die Aufgabe in einem oder wenigen Sätzen abzuarbeiten. Dem steht nicht nur das Einüben der Textgestaltung als mögliche fachspezifische Anforderung entgegen. Vielmehr kann die Leistung von Cem gar nicht ohne die individuelle Ausgestaltung der Aufgabe bestehen, durch die diese dann zu einem Element der Peer-Kultur umgedeutet wird und deren wechselseitiger Vergewisserung dient. Über die Bearbeitung und Präsentation des Textes wird ein spezifisches Können im Umgang mit den gestellten Anforderungen gezeigt: Diese werden nicht nur in eine schulisch angemessene Form, sondern auch in einen peerkulturellen Kontext gekleidet.

Frau Winter wiederum separiert anders als Frau Kurze die Präsentation von der Verwertung der dargestellten Inhalte. Dies scheint dann auch entscheidend daran mitzuwirken, ob die jeweils geforderten Prozesse von Schüler:innen erfolgreich mitvollzogen und Hausaufgaben in ihrer Ausführlichkeit zunächst gewürdigt werden können.

Die Rekonstruktionen haben verdeutlicht, dass Schüler:innen mit ihren Hausaufgaben eine Fülle von Informationen einbringen, die in der Hausaufgabenbesprechung verarbeitet werden. Während irrelevante Anteile als ‚Sinnüberschuss‘ ausgeschieden werden, wird das relevante Wissen mit der Fixierung an der Tafel zum verbindlichen Unterrichtswissen erklärt und für alle Beteiligten zugänglich gemacht. Für die Schüler:innen wird es dabei erforderlich, die selektiven Praktiken der Wissensverarbeitung mit zu vollziehen.

Neben der Lehrperson und den vortragenden Schüler:innen verwerten auch die Mitschüler:innen die Hausaufgabenbearbeitung. In den Reaktionen der Peers wird der Status der Schüler:innen in der Klasse markiert, dies jedoch nicht auf leistungsbezogener, sondern auf sozialer Ebene, wodurch die Ordnung unter den Peers verhandelt und ausgelotet wird. Insbesondere Hausaufgaben, in denen auf eigene Erfahrungen der Schüler:innen rekurriert oder diese von den Schüler:innen eingebracht werden, scheinen dabei einen Raum zu eröffnen, in dem Beziehungen innerhalb der Peer-Group auf Grundlage der preisgegebenen privaten Informationen bearbeitet werden. Für die Schüler:innen werden erhöhte Praktiken des Schutzes notwendig, was im Unterricht durch die gleichzeitige Aufforderung, Leistung zu erbringen, zum Drahtseilakt wird: Einerseits wird es erforderlich, genug preiszugeben, um die Aufgabe angemessen zu bearbeiten, andererseits nicht so viel, um nicht das Risiko einer Entblößung einzugehen.

Die Bedeutung nicht besprochener Hausaufgaben

Im Zuge von Hausaufgabenbesprechungen werden – wie zuvor gezeigt werden konnte – Inhalte aus den Ausarbeitungen als relevantes Unterrichtswissen festgelegt und andere demgegenüber als irrelevant verworfen. Abschließend soll nun beleuchtet werden, welche Bedeutung diesen Mechanismen zukommt.

Aufschluss zu der Bedeutung von Hausaufgabenbesprechungen gibt eine Hausaufgabe, die nach ihrer Bearbeitung zunächst nicht besprochen wurde, stattdessen aber als Aufgabe in eine Klassenarbeit einbezogen wurde. Dazu nun folgende Szene im Anschluss an die Klassenarbeit:

Nachdem die Arbeit eingesammelt wurde, werden die Aufgaben gemeinsam besprochen. Nun ist die letzte Aufgabe an der Reihe. Herr Petersen schaut in die Klasse: „Die letzte Aufgabe.“ Er lacht leise vor sich hin und geht an der Tafel entlang Richtung Tür, dabei legt er den Zeigefinger an die Nase. „Ja, da fragt ihr euch, warum der Petersen was abfragt, was wir nicht besprochen haben“, wendet er sich an die Klasse. Er löst auf: „Das war Hausaufgabe, ich wollte mal gucken, wer es gemacht hat“.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die letzte Aufgabe der Klassenarbeit wird von Herrn Petersen mit der Hervorhebung, seinem Lachen, der Gestik und dem Positionswechsel als besonders gekennzeichnet. Die Einbindung dieser Aufgabe in die Klassenarbeit konstruiert er als rätselhaft sowie unerwartet und gleichzeitig als begründungspflichtig, wenn er den Schüler:innen die Frage in den Mund legt, warum sie Teil der Klassenarbeit war, obwohl sie nicht im Unterricht besprochen wurde. In seiner Antwort wird die Aufgabe als Hausaufgabe gekennzeichnet, die in der Funktion einer Hausaufgabenkontrolle²⁹ in die Arbeit mit aufgenommen wurde und offenlegen soll, „wer es gemacht hat“. In dieser Kontrollfunktion spiegelt sich die Annahme, dass nicht alle Schüler:innen die Hausaufgabe bearbeitet haben, denn sonst wäre eine Kontrolle nicht nötig. Allerdings macht Herr Petersen auch deutlich, dass es in der Aufgabe nicht allein um die Bearbeitung der Hausaufgabe geht. Vielmehr scheint deren Besonderheit mit der nicht durchgeführten Besprechung im Unterricht zusammenzuhängen.

29 Leistungsüberprüfungen als Verfahren, um fehlende Hausaufgaben zu ermitteln, werden in Kapitel 6.2.3 thematisiert.

Was macht eine solche Hausaufgabenbesprechung nun so besonders? Dazu die anschließende Besprechung der Aufgabe aus der Klassenarbeit, bei der es sich um die Hausaufgabe handelte:

„Warum ist Ägypten ein Geschenk des Nils?“, fragt Herr Petersen. Vivien meldet sich, indem Herr Petersen auf sie zeigt, fordert er sie zum Sprechen auf. „Es ist fruchtbar und durch den Schlamm leicht zu bearbeiten.“ – „Okay. Darauf gibt’s einen Punkt. Was noch?“ Er nickt Marc zu. „Wegen dem Handel und der Schifffahrt.“ Herr Petersen winkt mit dem Zeigefinger ab: „Nein. Das könnt ihr nur wissen, wenn ihr die Quelle gelesen habt. Wer hat die Quelle gelesen? Hände hoch.“ Ich kann keinen Schüler und keine Schülerin erkennen, der oder die sich meldet. Herr Petersen anscheinend auch nicht, denn er beginnt die Lösung selbst aufzuzählen: „Die Überschwemmungen am Rand haben das Land fruchtbar gemacht. Fruchtbar: Punkt 1.“ Er zeigt mit seiner Hand eins an. Er fährt fort und zeigt dabei mit seiner Hand, Punkt zwei und drei an: „Der Boden war dadurch weich und super leicht zu bearbeiten. Die haben dann ausgesät und die Schweine draufgejagt. Die haben die Saat dann festgetrampelt. Die hatten keine Arbeit damit.“

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Besprechung der Arbeit wird zur nachgeholtten Hausaufgabenbesprechung. Diese Koppelung birgt nun ein besonderes Spannungsmoment, da richtige Antworten nicht nur ein korrektes Hausaufgabenergebnis, sondern zugleich eine richtige Antwort in der Klassenarbeit darstellen. Dies spiegelt sich auch im Bewertungsmodus des Lehrers, denn er markiert einerseits die Antworten als richtig oder falsch, andererseits überträgt er diese direkt in Punkte. Der Schülerin Vivien gelingt es nun, eine richtige Antwort zu nennen, die mit der Zuweisung eines Punktes durch den Lehrer als solche markiert wird. Ihr Mitschüler Marc ist hingegen weniger erfolgreich: Seine Antwort wird von Herrn Petersen als falsch zurückgewiesen und erhält keine Geltung. Der Lehrer konkretisiert daraufhin die Voraussetzungen, die zum Lösen der Hausaufgabe und somit auch für eine korrekte Antwort in der Klassenarbeit ausschlaggebend sind. Die richtigen Lösungen können nur aus dem Quellentext abgeleitet werden, der als Hausaufgabe zu lesen war. In dieser Einschränkung erfährt die Beantwortung der Fragen eine enge Rückbindung an den Text, indem dieser vorgibt, welche Antworten gelten und welche nicht. Allerdings konnte bislang nur Vivien einen Aspekt dieses Quellentextes wiedergeben.

Herr Petersen prüft nun nicht länger auf inhaltlicher Ebene die Hausaufgabe ab, sondern kontrolliert formal die Erledigung der Hausaufgabe. Seine Forderung „Hände hoch“ birgt einen Bedrohungsmoment, indem dazu aufgefordert wird, sich dem Gegenüber schutzlos auszuliefern. Im Kontext der Hausaufgabe soll dies in Form einer Meldung geschehen, mit der signalisiert wird, den Hausaufgabentext gelesen zu haben. Das bedrohliche Moment liegt dann darin, dass mit dieser Meldung potenziell dazu angehalten werden kann, nun auch die entsprechenden Lösungen liefern zu können. Die Schüler:innen stehen mit einer Meldung unter Beweispflicht, die Hausaufgabenbearbeitung nachweisen zu können. Entweder scheint dieses Risiko kein:e Schüler:in eingehen zu wollen oder es hat niemand von ihnen die Quelle gelesen oder aber es ist Ausdruck des Widerstandes gegenüber dem Vorgehen der Lehrperson, die ein Erfüllen der Anforderungen einem engmaschigen Raster unterwirft – jedenfalls bleiben Meldungen aus.

Der Lehrer nimmt die Systematisierung der Aussagen in der Quelle daraufhin selbst vor. Allerdings bleibt die von ihm vorgenommene Zuordnung der Punkte zu den Aussagen des Quelltextes widersprüchlich: Zwar signalisiert er über die Aufzählung mit seiner Hand eine Bündelung der relevanten Inhalte auf drei Punkte, seine Erläuterung geht jedoch darüber hinaus, denn aus dieser gehen mehr als drei Antworten hervor.

Mittlerweile melden sich Fabian und Constantin. Herr Petersen ruft Fabian auf. „Ich habe geschrieben wegen dem Handel und der Fischerei.“ Herr Petersen schüttelt den Kopf: „Aber das hat Herodot nicht gesagt.“ Er zeigt auf Constantin. „Ich habe einfach geschrieben, dass die Menschen gut an ihm leben konnten.“ Herr Petersen nickt. Niklas, der vorne rechts am Fenster sitzt, sagt halblaut: „Ich habe „Schwemmland“ geschrieben.“ Herr Petersen wendet sich zu ihm: „Das zählt, das ist ein Begriff aus der Quelle.“ Niklas fängt an zu grinsen und streckt die Faust in die Höhe: „Ja!“ Er dreht sich zu Philipp um, der hinter ihm sitzt. „Das Wort habe ich mir gemerkt“, sagt er und macht einen zufriedenen Eindruck. Damit ist die Besprechung der Klassenarbeit abgeschlossen, Herr Petersen wendet sich dem neuen Thema „die Sprache“ zu.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die vorherigen Erläuterungen des Lehrers rufen die Meldungen von Fabian und Constantin hervor. Als er aufgerufen wird, präsentiert Fabian seine eigene Antwort („*Ich habe geschrieben* wegen dem Handel und der Fischerei.“). Während Herr Petersen diese zurückweist, indem er aktualisiert, dass die Antwort dem Quellentext entstammen muss, wird die Lösung von Constantin mit einem Nicken von Herrn Petersen als richtig bestätigt.

Eine weitaus stärkere Reaktion erhält dann der Schüler Niklas, der ohne vorherige Meldung, halblaut seine eigene Antwort beiläufig kundtut. Seine Antwort „Schwemmland“ kennzeichnet Herr Petersen als einen „Begriff aus der Quelle“ und verleiht ihm damit Geltung. In dieser Begründung wird die enge Rückbindung einer richtigen Antwort an den Quellentext erneut hervorgehoben. Niklas konnte diese Anforderung decodieren und mit seiner Antwort bestehen. Er erfüllt den Erwartungshorizont des Lehrers und kann sich als wissender Schüler präsentieren.

Niklas verleiht seiner Zufriedenheit über seine Leistung mit einem Grinsen und einer Siegesgeste Ausdruck, was Parallelen zu der Gestik und Mimik des Lehrers aufweist, als er die letzte Aufgabe der Arbeit als Hausaufgabe gekennzeichnet hat. Das Lachen des Lehrers, mit dem die Besonderheit der Aufgabe hervorgehoben wurde, spiegelt sich in dem Grinsen von Niklas, der unter den besonderen Anforderungen, der Überprüfung nicht besprochener Inhalte, bestehen kann. Seinen Erfolg kommentiert er dann auch vor seinem Mitschüler Philipp. Einerseits macht er dabei eine richtige Hausaufgabe sowie eine korrekte Lösung in der Klassenarbeit mit dem Verweis auf sein Erinnerungsvermögen als Reproduktionsleistung kenntlich. Statt eigener Überlegungen im Sinne einer Transferleistung ist die wortgetreue Wiedergabe des Textes maßgeblich, die dabei so großes Gewicht erlangt, dass eine Erklärung und Durchdringung der Begrifflichkeiten wie „Schwemmland“ nicht erforderlich werden. Andererseits markiert Niklas seine Leistung als zufällig, indem er betont, sich lediglich „*das* Wort“ behalten zu haben. In dieser Relativierung der Anzahl gemerkter Begriffe distanziert er sich vor seinem Mitschüler von seiner guten Leistung, verleiht dabei aber gleichzeitig seiner Zufriedenheit über diesen ‚Zufallstreffer‘ Ausdruck.

Insgesamt verweist das Vorgehen der Schüler darauf, dass keine Klarheit über die korrekte Beantwortung der Frage herrscht. Vielmehr kann das Benennen der eigenen Antwort durch die Schüler als Vergewisserung interpretiert werden, ob diese vor dem Lehrer Geltung erlangt. Es spiegelt sich darin ein Wissen, dass es der Lehrer ist, der die ‚richtigen‘ Antworten festlegt. Niklas demaskiert in seiner Freude über seine korrekte Antwort den Konstruktionscharakter richtiger Lösungen, der eine erfolgreiche Beantwortung der Fragen so voraussetzungsreich macht.

Es wurde deutlich, dass im Zuge der Besprechung die ‚richtigen‘ Inhalte aus der Hausaufgabenbearbeitung öffentlich festgelegt und für alle Schüler:innen zugänglich werden, ‚richtige‘ Lösungen in der Hausaufgabe verlieren damit ihre Exklusivität. Eine nicht besprochene Hausauf-

gabe, die zu einer Aufgabe in einer Klassenarbeit oder auch einer Hausaufgabenüberprüfung³⁰ wird, prüft demgegenüber Wissen ab, das noch nicht auf seine ‚Richtigkeit‘ beurteilt wurde. Es verfügen dann nur diejenigen Schüler:innen über ‚richtige‘ Ergebnisse, die außerhalb des Unterrichts die Anforderungen der Aufgabe decodieren und genau die Lösung erarbeiten können, die durch den Lehrer Anerkennung erfährt. Eine Zuspitzung erfährt diese Anforderung insbesondere dadurch, dass ein ‚richtiges‘ Ergebnis nicht eindeutig ist und somit nicht durch externe Instanzen z. B. die Eltern bestätigt werden kann, vielmehr wird es durch Lehrpersonen festgelegt und autorisiert. Eine richtige Lösung stellt damit eine Dekonstruktionsleistung dar, die – das zeigen all die von Herrn Petersen ausgeschlossenen Antworten der Schüler:innen – nur von wenigen erbracht werden kann.

5.6 Fazit: Hausaufgaben im Unterricht

Die Rekonstruktionen der ersten empirischen Analysen verdeutlichen, dass Hausaufgaben eine Abfolge von Phasen durchlaufen, in denen sie zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten wechseln. Die Phasen der Hausaufgabenvergabe, -bearbeitung und -besprechung sowie die damit verbundenen Kontexte stehen in einem Verweisungszusammenhang.

So lassen sich die rekonstruierten Praktiken bei der Vergabe der Hausaufgaben als eine Vorbereitung der zeitlich und räumlich versetzten Hausaufgabenbearbeitung verstehen. Aufgaben werden in diesen Prozessen zu *Hausaufgaben*, indem sie für ihre Bearbeitung aus dem Unterricht ausgelagert werden. Im Rückgriff auf Artefakte wird die Hausaufgabe über Praktiken der Dokumentation als ein Unterrichtsinhalt markiert und ihrer Bearbeitung Verbindlichkeit verliehen. Mit der Dokumentationsfähigkeit der Schüler:innen in den Materialien bzw. im Hausaufgabenheft, in den beobachteten Stunden war dies der „Lernbegleiter“, wird die Hausaufgabenstellung für die Hausaufgabenbearbeitung in den Unterlagen der Schüler:innen verfügbar.

Die Erläuterungen von Lehrer:innen zu Hausaufgabenstellungen machen deutlich, dass die Bearbeitung bestimmten Erwartungen unterworfen ist, was für die Schüler:innen mit der Anforderung einhergeht, sich diesen anzunähern. Gleichzeitig scheint dies kaum möglich, da Lehrpersonen auf Normen wie eine bestimmte Textlänge rekurren, diese zugleich aber unbestimmt lassen. Darüber hinaus werden auch auf inhaltlicher Ebene die Ausführungen in späteren Unterrichtsstunden eingegrenzt, indem Inhalte vorab als nicht verwertbar ausgeschlossen oder als nicht den schulischen Vorstellungen entsprechend markiert werden.

Die Auslagerung von schulischen Arbeiten stellt für den Unterricht eine Entlastung dar, denn die Unterrichtsarbeit kann mit Hausaufgaben im außerunterrichtlichen Bereich fortgeführt, wiederholt oder auch vorbereitet werden. Mit der Auslagerung von unterrichtlichem Arbeiten über Hausaufgaben erfolgt ein Zugriff auf den außerunterrichtlichen Bereich, indem unterrichtliches Arbeiten an diesen delegiert und den dortigen Akteuren die Verantwortung für dessen Gelingen übertragen wird. Lehrer:innen sprechen dem häuslichen Bereich als Hinterbühne die Möglichkeit eines entlasteten Arbeitens zu, was zugleich aber mit der Forderung verbunden ist, dieses Potenzial zu nutzen. Eine Ausnahme bildet die Hauptschule, denn den Schüler:innen wird eine gelingende Beschäftigung mit schulischen Aufgaben über die Zuschreibung von Bildungsferne abgesprochen und die Vergabe von Hausaufgaben als nicht realisierbar angesehen.

30 Bei Hausaufgabenüberprüfungen handelt es sich um kurze Abfragen über die Inhalte der jeweils letzten Unterrichtsstunden. Der genaue Umfang sowie die weitere konkrete Ausgestaltung der Überprüfungen sind in den Schulordnungen der einzelnen Bundesländer geregelt.

Nach der Bearbeitung werden die Hausaufgabe an den Unterricht rückgebunden. Herausfordernd ist dies insofern, als dass Hausaufgaben über keinen festen Platz im Unterricht verfügen, sodass deren Integration in das Unterrichtsgeschehen durchaus mit Brüchen oder Irritationen verbunden ist. Als eine zentrale Form der Rückbindung von Hausaufgaben in den Unterricht ließ sich deren formale Kontrolle rekonstruieren. Lehrer:innen und Schüler:innen markieren in diesen Prozessen, dass aus der Auslagerung von Aufgaben auch deren Fehlen im Unterricht resultieren kann, was sich u. a. in der Hausaufgabenfrage widerspiegelt, der die Annahme nicht vorliegender Hausaufgaben zugrunde gelegt wird. Für das anschließende Notieren fehlender Hausaufgaben veranschlagen Lehrer:innen eine praktikable Vorgehensweise. Dies äußert sich in der individuellen Ausgestaltung der Dokumentationstätigkeit, z. B. in der Delegation dieser Aufgabe an die Schüler:innen im ‚Stellvertreter:innensystem‘ von Herrn Petersen oder dem Gebrauch von Unterlagen der Dokumentation, die von den institutionellen Empfehlungen abweichen.

Mit der anschließenden Hausaufgabenbesprechung wird dann nicht länger auf die fehlenden, sondern auf die vorhandenen Hausaufgaben fokussiert, deren Weiterverarbeitung auf inhaltlicher, leistungsbezogener und sozialer Dimension erfolgt. So werden ‚richtige‘ Ergebnisse festgelegt und über selektive Praktiken die Inhalte der Hausaufgabenbearbeitung nach ihrer Verwertbarkeit für den Unterricht unterschieden. Die damit verbundene Konstruktion von Leistung wurde als Bearbeitung der Unsicherheit gedeutet, welche Personen in die Bearbeitung der Hausaufgabe involviert sind. So betonen Lehrpersonen Hausaufgaben u. a. als ein Arbeitsergebnis, das weniger den Prozessen außerhalb als innerhalb des Unterrichts zuzuschreiben ist.

Die Kommentierungen der Mitschüler:innen lassen sich zudem als ein Mechanismus verstehen, über den nicht nur Leistungen attestiert werden, sondern auch ein gemeinsames Vergnügen erzeugt wird und darüber hinaus Gruppenzugehörigkeiten über die dargestellten Inhalte markiert werden. Darin spiegelt sich ein übergreifendes Phänomen für die Auseinandersetzung um Hausaufgaben im Unterricht: Schüler:innen nehmen eigene Ausdeutungen der Hausaufgabenpraxis vor, was sich in der selbstbestimmten Dokumentation von Hausaufgabenstellungen, der Durchführung von Hausaufgabenbearbeitungen im Klassenzimmer und den je eigenen Interpretationen der Aufgabenstellungen sowie in der beanspruchten Rolle als Bewertungsinanz äußert.

Als bedeutsam in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen erwiesen sich die unterrichtlichen Prozesse, die um den Ein- und Austritt von Hausaufgaben erfolgen und somit an der Schnittstelle zwischen außerunterrichtlichem und unterrichtlichem Bereich angesiedelt sind. Dies trifft vor allem auf die Hausaufgabenkontrolle zu, über die Hausaufgaben nach ihrer Bearbeitung eine Rückkehr in den Unterricht erlangen. Im Anschluss an die hier bereits erfolgte erste Annäherung an die Hausaufgabenkontrolle lassen sich nun verschiedene weiterführende Fragen aufwerfen: Wie wird die formale Rahmung der Hausaufgabenkontrolle mit der zugrundeliegenden Annahme fehlender Hausaufgaben in den Praktiken der Unterrichtsteilnehmer:innen verhandelt? Wie setzen sich insbesondere Schüler:innen zu der formalen Bezugnahme auf ihre Hausaufgaben ins Verhältnis? Und was passiert mit den dokumentierten Einträgen fehlender Hausaufgaben? Der zweite Teil der empirischen Analysen geht diesen Fragen nach und rückt die Verfahren der Hausaufgabenkontrolle in den Blick.

6 Empirische Analysen II: Die Verfahren der Hausaufgabenkontrolle

Mit diesem Kapitel werden die Analysen nun auf die Hausaufgabenkontrolle zugespitzt. Es geht um eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Verfahren sowie der Bedeutung, die Hausaufgaben in den Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen verliehen wird. Als Ausgangspunkt der Verfahren lässt sich die „Kategorisierung von Hausaufgaben“ (6.1) und dabei insbesondere die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ bestimmen. Während die Praktiken von Lehrer:innen in unterrichtlichen Hausaufgabenkontrollen an der Ermittlung dieser Schüler:innen orientiert sind, sind die Schüler:innen dazu aufgefordert, sich in ein Verhältnis zu dieser Kategorie zu setzen. Dies wird im weiteren Verlauf des Kapitels an der „Identifizierung fehlender Hausaufgaben“ (6.2) durch die Lehrpersonen verdeutlicht, anschließend aber auch hervorgehoben, wie sich Schüler:innen über „Hausaufgaben und Täuschungsmanöver“ (6.3) der Feststellung fehlender Hausaufgaben entziehen. Das Wechselspiel aus einer Identifizierung von ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ und einer gleichzeitigen Distanzierung durch die Schüler:innen wird auch in Kapitel 6.4 mit der „Begründung fehlender Hausaufgaben“ nachgezeichnet, über die Ursachenzuschreibungen nicht vorliegender Hausaufgaben vorgenommen werden. Schließlich beleuchten die „Konsequenzen fehlender Hausaufgaben“ (6.5), wie nicht vorliegende Hausaufgaben im Unterricht nachverfolgt und geahndet werden. Die empirischen Analysen schließen in Kapitel 6.6 mit dem „Fazit: Hausaufgaben – *unter* oder *außer* Kontrolle?“.

6.1 Die Kategorisierung von Hausaufgaben

Die Analysen dieses Kapitels verdeutlichen, wie über Kategorisierungen der Hausaufgabe den Schüler:innen ein Status als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ in der Hausaufgabenkontrolle zugewiesen wird. Zunächst werden die von Lehrer:innen und Schüler:innen aufgerufenen „Kategorien der Hausaufgabenkontrolle“ (6.1.1) rekonstruiert und dabei aufgezeigt, dass nicht nur Lehrpersonen Kategorisierungen von Hausaufgaben unternehmen, sondern diese durch Schüler:innen erweitert und die Einordnungen herausgefordert werden. Anschließend wird genauer auf die Prozesse der „Reproduktion der Kategorie Schüler:in ohne Hausaufgabe“ (6.1.2) fokussiert. Dabei sind einerseits die verfestigenden Mechanismen von Interesse, die eine wiederholte Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ mit sich bringt. Andererseits wird dann auch beleuchtet, wie es Schüler:innen gelingt, einer eigenen Einschätzung ihrer Hausaufgabenpraxis Geltung zu verleihen.

6.1.1 Die Kategorien der Hausaufgabenkontrolle

Die folgenden Analysen fragen danach, wie Schüler:innen anhand ihrer Hausaufgaben voneinander unterschieden werden, welche Kategorien dabei etabliert werden und welche Bedeutung die Einordnung der Schüler:innen in diese erlangt.

Die Kategorie Schüler:innen ohne Hausaufgabe

Frau Kurze geht in Richtung Pult. „Aber erstmal, wer ist ohne Hausaufgabe?“ Sie beugt sich hinunter und blättert in ihrem Notenbuch, mittlerweile melden sich mehrere Schülerinnen und Schüler. Frau Kurze blickt auf, sie verzieht das Gesicht, scheinbar als Reaktion auf die vielen Meldungen.

Die Lehrerin priorisiert die Hausaufgabenkontrolle vor anderen Tätigkeiten, indem sie „erstmal“ nach Schüler:innen „ohne Hausaufgabe“ fragt. Mit ihrer Frage verleiht Frau Kurze den ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ Relevanz, die nicht nur zum Gegenstand der Frage werden, sondern mit dieser dazu aufgefordert sind, sich als solche zu erkennen zu geben. In den Meldungen der Schüler:innen vollzieht sich nun eine Einordnung zu der etablierten Kategorie, sie geben sichtbar zu erkennen, dass sie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ sind.

In ihrer Frage erzeugt die Lehrerin eine Unterscheidung über Hausaufgaben, bei der ausschließlich die ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ benannt werden. Nach Luhmann (1988) wird mit der Bezeichnung nur einer Seite von einer Unterscheidung eine Auswahl vorgenommen und darüber eine Hierarchie innerhalb der Unterscheidung hergestellt, die sich in der Hausaufgabenkontrolle als eine Hervorhebung der ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ äußert, wohingegen die anderen Schüler:innen unbenannt bleiben. Indem sie gerade keiner Erwähnung bedürfen, werden sie zur Norm, von der ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ abgegrenzt werden. Über diese Abgrenzung wird somit auch herausgestellt, dass ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ dieser Norm nicht entsprechen, sondern von dieser abweichen und eine dementsprechende Einordnung erforderlich werden lassen. Mit der ausschließlichen Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ wird diese Kategorie als Abweichung zu einer implizit verbleibenden Norm konstruiert.

In der vorherigen Szene haben sich die Schüler:innen über ihre Meldungen in die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ eingeordnet. Dass eine solche Einordnung bisweilen nicht ausreichend ist, zeigt sich im Folgenden:

Frau Kurze schaut in die Klasse: „Ist jemand ohne Hausaufgabe?“ (...) Hanna streckt nun den Arm nach oben. Mit ihr melden sich noch drei weitere Schülerinnen. In der Klasse ist Gemurmel zu hören. Frau Kurze blickt sich um und wendet sich Oliver zu. „Oliver?“ – „Ich hab die Hausaufgabe nicht.“ Mit dem Blick in das Buch macht Frau Kurze sich einen Vermerk.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im Anschluss an die vorherige Szene kann zunächst festgehalten werden, dass sich die Schüler:innen mit ihren Meldungen in die von der Lehrerin aufgerufene Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ einordnen. Frau Kurze ruft nun Oliver auf und übergibt ihm damit das Rederecht. Gleichzeitig ist das Setting, in dem dies geschieht, bereits von der Lehrerin gerahmt und von der in der Frage angelegten Hierarchie bestimmt, denn es geht um ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘. Mit dem Aufrufen von Oliver wird markiert, dass seine Einordnung in die Kategorie, die er über seine Meldung tätigt, einer weiteren Ausführung bedarf, sie wird begründungspflichtig. Oliver wiederum bestätigt den Status als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ nun auch verbal, wenn er expliziert, keine Hausaufgaben vorliegen zu haben.

Bisher konnte also verdeutlicht werden, dass Lehrpersonen über ihre Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ der Hausaufgabenkontrolle eine asymmetrische Unterscheidung von Schüler:innen und ihren Hausaufgaben zugrunde legen. So benennen sie ausschließlich ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ und markieren diese über ihre Hervorhebung dabei als abweichend zu einer implizit verbleibenden Norm. Die Einordnung in die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ wird im Wechselspiel von Schüler:innen und Lehrerin vorgenommen: Während Lehrpersonen in ihrer Frage die Kategorie aufrufen, setzen sich die Schüler:innen mit ihren Meldungen zu dieser ins Verhältnis und ordnen sich sichtbar als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ ein, was von Lehrer:innen in ihren Unterlagen vermerkt wird. Allerdings wird eine solche Einordnung auch als begründungspflichtig markiert, wenn Schüler:innen zu einer zusätzlichen Stellungnahme aufgefordert werden.

Erweiterte Unterscheidungen: Schüler:in ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe

Die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ wird in Hausaufgabenkontrollen auch erweitert, wie unter Einbezug weiterer Beobachtungen rekonstruiert werden kann. Dazu folgende Szene, in der Frau Kurze zuvor nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ gefragt hat:

Einige Schülerinnen und Schüler melden sich nun. Frau Kurze blickt auf und ruft Clemens auf. „Ja, ich hab's gestern gemacht, aber heute nicht dabei“, sagt er. Frau Kurze notiert sich etwas. In einer späteren Nachfrage stellt sich heraus, dass die Bearbeitung der Hausaufgabe bei den Eintragungen nicht abgebildet wird. Alle Anzeigen werden als nicht vorliegende Hausaufgabe dokumentiert.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Über die zeitliche Unterscheidung von „gestern“ und „heute“ hebt der Schüler Clemens hervor, dass er die Hausaufgabe „gemacht“, allerdings nicht im Unterricht „dabei“ hat. Er fordert das Kategoriensystem der Lehrerin damit insofern heraus, als dass er nicht in diesem verbleibt, sondern auf eine ‚gemachte Hausaufgabe‘ rekurriert und sich über diese dann als ‚Schüler ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe‘ einordnet, die er als eine weitere Kategorie in der Kontrolle etabliert. Über die erweiterte Kategorisierung konkretisiert er den Status seiner Hausaufgabe und macht kenntlich, dass die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ diesen nicht abzubilden vermag.

Mit der Notiz der Lehrerin wird die Unterscheidung von Clemens jedoch als irrelevant gekennzeichnet. Eine Versicherung über die Bearbeitung der Hausaufgabe führt demnach nicht zu deren Anerkennung in der Kontrolle. Vielmehr wird an der Reaktion der Lehrerin ersichtlich, dass es sich um eine binär organisierte Unterscheidung handelt, bei der ausschließlich ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ von vorliegenden Hausaufgaben abgegrenzt werden.

Auch die Lehrerin in der folgenden Szene insistiert auf eine binäre Unterscheidung der Hausaufgabe. Zuvor wurde bereits nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ gefragt und Anzeigen entgegengenommen. Nun sollen sich die Schüler:innen zur Hausaufgabe austauschen:

Frau Fuchs geht zum Gruppentisch in der hinteren linken Ecke. Sie fragt, wo das Buch von Viktoria sei. Diese antwortet, sie habe das Buch nicht dabei, aber die Hausaufgaben gemacht. Frau Fuchs schaut sie an und zieht die Augenbrauen nach oben, dann dreht sie sich um und läuft Richtung Pult. Nach ein paar Schritten dreht sie sich nochmal zum Tisch um und sagt: „Hausaufgaben nicht dabei haben, heißt, die Hausaufgaben nicht zu haben.“ Dann geht sie weiter zum Pult und macht sich dort einen Eintrag.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

In Konfrontation mit der Lehrerin und deren Frage nach dem Buch macht die Schülerin Viktoria eine erweiterte Unterscheidung geltend: Zwar hat sie die Hausaufgabe bearbeitet, aber das Buch nicht dabei, in dem diese anzufertigen war. Auch sie ordnet sich also als ‚Schülerin ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe‘ ein. Es kann angenommen werden, dass in diesem Verständnis einer gemachten Hausaufgabe dann aus Sicht Viktorias keine Anzeige in der vorherigen Kontrolle erforderlich wurde, denn in ihrer Angabe markiert sie, dass die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ nicht dem Status ihrer Hausaufgaben entspricht.

Wie Frau Kurze zuvor markiert auch Frau Fuchs das Dabeihaben der Hausaufgaben im Unterricht als entscheidend für deren Anerkennung, wenn sie zunächst mimisch und schließlich durch den Gang zum Pult als Ort, an dem die Dokumentation nicht vorliegender Hausaufgaben durchgeführt wird, Einspruch gegenüber der Äußerung der Schülerin kenntlich macht. Zusätzlich expliziert sie in Form eines verallgemeinerten Grundsatzes, dass „Hausaufgaben nicht

dabei haben, heißt, die Hausaufgaben nicht zu haben“, was dann mit dem Eintrag schriftlich geltend gemacht wird.

Die Rekonstruktionen stellen heraus, dass Schüler:innen in ihren Angaben zur Hausaufgabenbearbeitung das Kategoriensystem von Lehrpersonen herausfordern, indem sie es um die Kategorie ‚Schüler:innen ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe‘ als eine weitere Seite der Unterscheidung erweitern. Es ist ein Prozess, der sich nach Spencer Brown als „Re-Entry“ (1977, S. 69) bezeichnen lässt und in dessen Vollzug Unterscheidungen auf ihren Ausgangspunkt zurückbezogen werden. So machen die Schüler:innen sichtbar, dass die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ ihren Ausgang von einer binär organisierten Unterscheidung dieser Schüler:innen gegenüber all denjenigen mit vorliegenden Hausaufgaben nimmt, und grenzen sich über das Etablieren einer zusätzlichen Kategorie von dieser Kategorisierung ab. Von Lehrpersonen wird diese Unterscheidung allerdings abgewiesen und eine Bearbeitung als irrelevant gekennzeichnet, sofern diese nicht auch im Unterricht vorliegt.

Verortungen von Hausaufgabenbearbeitungen

Die folgende Szene verdeutlicht, dass Schüler:innen Einordnungen als ‚Schüler:in ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe‘ über Verortungen von Hausaufgabenbearbeitungen untermauern.

„Wer ist ohne Hausaufgabe?“, fragt Frau Kurze. Nina meldet sich, Frau Kurze richtet den Blick auf sie. „Nina?“ – „Ich hab ein volles Heft, die Hausaufgabe ist im alten Heft, ich habs am Dienstag gewechselt“, erklärt Nina. Frau Kurze beugt sich über ihr Notenbuch und macht sich einen Vermerk.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Auf die Frage der Lehrerin ordnet sich die Schülerin Nina mit ihrer Meldung sichtbar in die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ ein, worauf Frau Kurze sie dazu auffordert, sich zu der Einordnung zu äußern. Nina gibt daraufhin an, ein „volles Heft“ zu haben, womit sie den Status des Heftes spezifiziert: Alle Seiten sind beschrieben. Die Hausaufgabe wiederum wird anschließend „im alten Heft“ verortet und damit eine weitere Beschreibung der Hefte vorgenommen, wobei das volle Heft das alte Heft zu sein scheint. Gleichzeitig wird von Nina kenntlich gemacht, dass es bereits ein neues Heft gibt, wenn sie einen Wechsel der Hefte „am Dienstag“ angibt.

Nina untermauert ihre Einordnung in die Kategorie ‚Schülerin ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe‘ insofern, als dass sie eine Auskunft gibt, wo die Hausaufgabe zu finden ist. Allerdings überführt die Lehrerin die Angabe von Nina mit dem Vermerk in ‚Schülerin ohne Hausaufgabe‘ und macht darüber erneut kenntlich, dass nur im Unterricht vorliegende Hausaufgaben anerkannt werden.

Wie die Schülerin Nina unternimmt auch Felix eine Verortung der Hausaufgabe in der nachfolgenden Unterrichtsstunde, in der die Lehrerin mit der Frage nach „Schüler:innen ohne ‚Fahrkarte“³¹ nicht vorliegende Hausaufgaben abgefragt hat. Nun schreibt die Lehrerin Arbeitsaufträge an, um mit der Hausaufgabe weiter zu arbeiten:

Während Frau Kurze anschreibt, meldet sich Felix. Frau Kurze legt die Kreide in die Schiene am unteren Rand der Tafel und dreht sich zur Klasse, ihr Blick bleibt an Felix hängen. Sie läuft die wenigen Schritte zur Tischreihe und bleibt vor dem Tisch von Felix stehen. „Ja, Felix?“ – „Ich hatte mein Heft nicht. Dann habe ich die Hausaufgabe auf ein Blatt gemacht. Aber das Blatt liegt zuhause.“ Sie zeigt auf das hellblaue Heft, das vorne an der Tischkante liegt. „Das ist doch dein Heft, oder?“ Felix nickt. „Und wo

31 Die Metapher der „Fahrkarte“, mit der Frau Kurze die Hausaufgabe umschreibt, wird ausführlich in Kapitel 6.2.1 analysiert.

war es dann?“, fragt sie weiter. „Ähm, also in meinem Rucksack. Aber ich hab's nicht gefunden.“ Frau Kurze runzelt die Stirn. „Aha“, macht sie. Dann fährt sie fort: „Das ist immer so dumm, wenn ihr das Heft nicht habt, dann könnt ihr euch nicht austauschen.“ Sie schaut Felix an, ihr Mund ist spitz, was sie vorwurfsvoll aussehen lässt. Dann dreht sie sich um und geht zurück zum Pult, wo sie sich Felix Namen in ihren Unterlagen vermerkt.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Als Frau Kurze ihren Anschrieb beendet und sich von der Tafel zurück zur Klasse dreht, registriert sie die Meldung von Felix. Indem sie zu seinem Platz geht, gibt sie dem Gespräch einen halböffentlichen Rahmen und kennzeichnet die Meldung gleichzeitig als Beitrag, der zumindest nicht sofort Relevanz für die gesamte Klasse besitzt. Ähnlich wie Schüler:innen in vorherigen Szenen gibt Felix in einer mehrteiligen Erklärung Auskunft, *wo* sich die Hausaufgabe befindet und zeigt darüber an, die Hausaufgabe gemacht, aber nicht im Unterricht vorliegen zu haben. Als ausschlaggebenden Grund benennt er das fehlende Heft, sodass er für die Hausaufgabenbearbeitung stattdessen auf ein Blatt zurückgegriffen hat. In seiner Angabe verweist Felix auf eine Hierarchisierung der Materialien, in der das Heft eine übergeordnete Stellung einnimmt. Felix zeigt sich wissend gegenüber dieser Hierarchie, macht zugleich aber kenntlich, dass er der Erledigung der Hausaufgabe demgegenüber Priorität verliehen hat, die wiederum nur unter Verletzung der Anforderung, das Heft zu benutzen, zu erfüllen war. Den Verbleib des Blattes mit der Hausaufgabe verortet Felix anschließend mit „zu Hause“ in räumlicher Distanz zum Unterricht und macht darüber kenntlich, dass kein Zugriff auf die Hausaufgabe im Unterricht besteht.

Mit der Identifizierung des Heftes von Felix auf seinem Tisch wird seine angegebene Begründung für die Anfertigung der Hausaufgabe auf einem Blatt als fragwürdig markiert. Den Verbleib des Heftes verortet der Schüler daraufhin im Rucksack. Allerdings scheint dies für Felix nicht zur Auflösung der Zweifel auszureichen, wenn er hinzufügt, das Heft nicht gefunden zu haben. Das Stirnrunzeln von Frau Kurze signalisiert Skepsis, der dann auch verbal Ausdruck verliehen wird („Aha.“). Ohne weiter auf Felix Begründung einzugehen, wird der Umstand des fehlenden Heftes mit „dumm“ bewertet. Das eigentliche Defizit besteht also aus Sicht der Lehrerin im Fehlen des Heftes, denn dieses wird von ihr als Garant für das weitere Arbeiten und den Austausch der Schüler:innen entworfen. Das von Felix veranschlagte Problem wird verschoben: Nicht die fehlende Hausaufgabe, sondern, dass das Heft nicht aufgefunden werden konnte, markiert die Lehrerin als zentrales Versäumnis. Obwohl sie ihren Kommentar in eine verallgemeinerte Form überführt („ihr“), kennzeichnet ihre beibehaltene Positionierung unmittelbar vor Felix sowie der auf ihn gerichtete Blick den Schüler als eigentlichen Adressaten ihres Ausspruchs. Erst im Zuge der Dokumentation rekurriert die Lehrerin statt des Blatts wieder auf die nicht vorliegenden Hausaufgaben, die sie in ihren Unterlagen vermerkt und darin der Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ unterordnet.

In den eigenen Kategorisierungen differenzieren Schüler:innen also im Rekurs auf den Bearbeitungsprozess zwischen den Anforderungen, Hausaufgaben zu Hause zu bearbeiten sowie diese im Unterricht dabeizuhaben. Sie machen über den Verweis auf den häuslichen Bereich kenntlich, dass die Hausaufgabenbearbeitung an einem anderen Ort als dem Unterricht stattfindet und somit einen Transfer von Unterlagen erforderlich macht, der nicht automatisch gewährleistet ist. So muss das Heft in den häuslichen Bereich überführt und dort auch gefunden werden, um die Hausaufgabe bearbeiten zu können. Umgekehrt ist es dann notwendig, das Heft, wie bei Nina, oder das Blatt, wie bei Felix, mit der Hausaufgabenbearbeitung in den Unterricht mitzubringen.

Über den Rekurs auf die Hausaufgaben erlangen Unterlagen dabei auch den Status von ‚falschen‘ Materialien:

„Ich hätte gerne eine Rückmeldung über nicht gemachte Hausaufgaben“, sagt Frau Winter dann und schaut in den Kurs. Es ist kurz ruhig. „Ich hab meinen Ordner zuhause vergessen“, merkt Till an. Auf seine Aussage nehme ich Gemurmel von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern wahr, die um ihn herum sitzen. „Häh?“, und „Da ist er doch“, höre ich sie halblaut sagen. „Das ist der falsche“, erwidert Till deutlich. Frau Winter hat den Blick auf das Kursbuch gerichtet, sie scheint konzentriert zu sein, ihr Finger fährt die Seite entlang, dann schreibt sie etwas.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrada-Gesamtschule

Zunächst kann festgestellt werden, dass Frau Winter, anders als die Lehrpersonen in den vorherigen Unterrichtsstunden, nicht nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ fragt, sondern „nicht gemachte Hausaufgaben“ in den Mittelpunkt der Kontrolle rückt. Statt also dem Vorliegen der Hausaufgaben im Unterricht Relevanz zu verleihen, wird der Fokus auf einen nicht durchgeführten Bearbeitungsprozess der Hausaufgabe gerichtet. Auch hier wird durch die ausschließliche Benennung der ‚nicht gemachten Hausaufgaben‘ eine Hierarchie innerhalb der Unterscheidung hergestellt. Lediglich diese Kategorie bedarf einer Abgrenzung und wird darüber zu einer Abweichung von einer Norm, die bei dieser Unterscheidung ebenfalls unbenannt bleibt. Zudem fordert die Lehrerin zu einer „Rückmeldung“ auf und initiiert die Kontrolle als dialogischen Prozess, in dem Schüler:innen nicht nur ‚nicht gemachte Hausaufgaben‘ zu erkennen geben sollen, vielmehr soll eine Art Feedback dazu vorgenommen werden.

Über die Angabe, seinen Ordner „zuhause vergessen“ zu haben, verortet der Schüler Till seine Unterlagen im häuslichen Bereich und macht kenntlich, im Unterricht nicht darauf zugreifen zu können. Gleichzeitig bestätigt er darüber implizit, die Hausaufgabe durchaus bearbeitet zu haben, denn er verbleibt mit seiner Angabe auf einer formalen Ebene und schlägt den von der Lehrerin in ihrer Aufforderung geöffneten Raum für eine inhaltliche Rückmeldung zu ‚nicht gemachten Hausaufgaben‘ aus. Er markiert, dass er die Hausaufgabe gemacht hat, diese sich allerdings in räumlicher Distanz zum Unterricht befindet und ordnet sich so als ‚Schüler ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe‘ ein.

Mit der Angabe vor der Klassenöffentlichkeit ist diese sowohl für die Lehrerin als auch für die Mitschüler:innen hör- und kommentierbar. In ihrem Gemurmel und ihrer Anmerkung machen die Mitschüler:innen einen Widerspruch kenntlich, denn entgegen der Angabe von Till liegt ein Ordner auf seinem Tisch. Die Kommentierungen werden halblaut formuliert, sodass sie zwar von der Lehrperson gehört werden können, sie aber nicht als explizite Empfängerin adressiert wird. Der Hinweis der Mitschüler:innen kann als Hilfe gelesen werden, durch den Till auf das Vorliegen des Ordners hingewiesen wird, falls er diesen übersehen haben sollte. Die halblaute Äußerung ist dann dem Zwiespalt geschuldet, Till auf den Ordner aufmerksam zu machen, ihn damit aber nicht vor der Lehrerin bloßzustellen. Gleichzeitig ist Till mit den Anmerkungen seiner Mitschüler:innen dazu herausgefordert, das Vorliegen des Ordners zu erklären.

Von Till wird der vorliegende nun als „der falsche“ Ordner markiert. Im Kontext der Hausaufgabenkontrolle scheint sich dieser Ordner gerade dadurch als ‚falsch‘ zu erweisen, als dass er nicht die Hausaufgabe enthält. Zum ‚richtigen‘ Ordner wird dann derjenige, in dem die Hausaufgabe ist, Till zufolge aber „zuhause vergessen“ wurde. Über die Kategorie ‚falscher Ordner‘ hebt er hervor, dass es im Zuge der Hausaufgabe falsche und richtige Ordner gibt, die wiederum in falschen oder richtigen Kontexten vorliegen können. Mit dieser Unterscheidung bekräftigt Till das Fehlen der erforderlichen Unterlagen im Unterricht sowohl vor der Lehrperson als auch vor seinen Peers, denn seine Angabe ist im Klassenraum deutlich zu vernehmen.

In der Schreibtätigkeit von Frau Winter deutet sich indes die Dokumentationsfähigkeit an, mit der Tills Angabe in die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ überführt wird. Obwohl Till dem Angebot der Lehrerin entspricht, sich zur Kategorie ‚nicht gemachte Hausaufgabe‘ ins Verhältnis zu setzen und ausschließlich den fehlenden Ordner benennt, die Bearbeitung der Hausaufgabe darüber aber implizit bestätigt, wechselt Frau Winter mit ihrem Vermerk zur Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘. Nicht länger die Bearbeitung der Hausaufgabe ist damit relevant, sondern, dass diese im Unterricht vorliegt, was Till mit dem Verweis auf den zuhause vergessenen Ordner gegenüber dem ‚falschen‘ vorliegenden Ordner indirekt negiert hat. Auf eine solche Markierung von ‚falschen‘ Materialien und Kontexten greifen auch Lehrpersonen zurück, um die Anforderungen in der Hausaufgabenkontrolle zu verdeutlichen:

Frau Kurze wendet sich in die Mitte: „Noch jemand ohne Hausaufgabe?“ Achim meldet sich, Frau Kurze verlässt ihren Platz vor dem Pult und geht zu seinem Tisch in der ersten Reihe. Sie beugt sich vor und Achim erklärt ihr, dass er „die Hausaufgabe zuhause vergessen“ hätte. Frau Kurze geht einen Schritt zurück und klatscht laut in die Hände. Sie legt den Kopf schief, runzelt die Stirn, schaut Achim fragend an, ist dabei aber gleichzeitig am Lachen. Mit einem spielerischen Unterton fragt sie: „Was machen die Hausaufgaben zuhause?“ Achim hält den Kopf gesenkt und erwidert nichts. Frau Kurze geht zurück zum Pult, wo sie sich den Namen notiert.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In der Nachfrage der Lehrerin nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ spiegelt sich ihre Annahme wider, dass noch nicht alle fehlenden Hausaufgaben angezeigt wurden, die dann mit der Meldung von Achim bestätigt wird. Frau Kurze wechselt nun die Position und geht zu seinem Tisch, wodurch Achim aufgefordert ist, sich zu seiner Einordnung als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ zu äußern. In diesem halböffentlichen Rahmen macht der Schüler eine Unterscheidung geltend, mit der die Bearbeitung der Hausaufgabe bestätigt, aber deren Vorliegen im Unterricht verneint wird. Seinen Status untermauert er über die Angabe, dass die Hausaufgabe „zuhause“ zu finden ist. Auch er ordnet sich somit als ‚Schüler ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe‘ ein. Die Angabe von Achim erfährt in der Reaktion der Lehrerin eine Dramatisierung, wenn sie über ihre Rückfrage kenntlich macht, dass die Hausaufgabe „zuhause“ keine Verwendung hat, sondern im Unterricht gebraucht wird. Sie markiert „zuhause“ als falschen Ort für die bearbeitete Hausaufgabe. Ausgehend von dieser Beurteilung wird ihre gestellte Frage zu einer rein rhetorischen. Achim wird als Schüler gekennzeichnet, der die Anforderungen der Hausaufgabenkontrolle nicht erfüllt. Dies spiegelt sich in Achims Reaktion wider, der mit gesenktem Kopf dasitzt und sich so einer weiteren Feststellung durch die Lehrerin entzieht. Zudem wird er mit dem Vermerk als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ eingeordnet, worüber der ausschließlichen Anerkennung von im Unterricht vorliegenden Hausaufgaben Ausdruck verliehen wird. Lehrpersonen markieren den häuslichen Bereich nicht nur als ‚falschen‘ Ort, an dem sich die Hausaufgabe zum Zeitpunkt ihrer Kontrolle befinden kann, sondern sprechen solchen Angaben auch grundsätzlich ihre Relevanz im Zuge der Hausaufgabenkontrolle ab:

“Who doesn’t have homework?“, fragt Frau Fuchs die Schülerinnen und Schüler. Am rechten Tisch meldet sich Kim. Dann folgen auch Lee und Miriam. Frau Fuchs geht zum Pult und schlägt das Kursbuch auf. Charlotte beugt sich zu Frau Fuchs vor und sagt, dass sie die Hausaufgabe gemacht, aber zuhause vergessen hätte. “I don’t care, why you don’t have it“, antwortet Frau Fuchs. Sie hebt den Blick und schaut in den Kurs: “So no homework for Charlotte, Lee ...” Ihre Stimme verebbt, während sie die Namen in das Kursbuch schreibt.

Biologie bilingual Stufe 11, Arthur-Amos-Gesamtschule

Während die Meldungen der Schüler:innen als sprachlose Einordnungen zur Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ fungieren (s. dazu auch Kap. 5.4.1), grenzt sich Charlotte in ihrem Vorgehen davon ab, wenn sie einen halböffentlichen Austausch zwischen sich und der Lehrerin initiiert. Mit ihrem Vorbeugen, das durch das Anschließen ihres Gruppentisches direkt am Pult ermöglicht wird, verringert sie die Distanz zur Lehrerin und unternimmt darüber, zumindest angedeutet, eine Separierung zum Rest der Klasse. Anders als bei Achim in der Szene zuvor, stellt nicht die Lehrperson, sondern die Schülerin einen halböffentlichen Raum für ihre Anzeige her und markiert so, dass es sich um ein individuelles Anliegen handelt. Über die Angabe, die Hausaufgabe zuhause vergessen zu haben, ordnet sie sich als ‚Schülerin ohne, aber mit gemachter Hausaufgabe‘ ein und hebt darüber die Relevanz ihres individuellen Falls hervor, der mit der von der Lehrerin angeführten Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ nicht hinreichend aufgegriffen wird.

Die Einordnung von Charlotte wird allerdings abgewiesen. Einerseits vollzieht Frau Fuchs den Sprachwechsel der Schülerin ins Deutsche nicht mit, sondern bleibt beim Englischen als Ausdruck der offiziellen Ebene, die keinen Raum für individuelle Belange lässt. Andererseits wird die von der Schülerin vorgenommene Unterscheidung als Ausdruck dieser individuellen Belange als irrelevant abgewehrt, denn die Lehrerin macht kenntlich, sich nicht für diese zu interessieren (“I don’t care, why you don’t have it.”). Als entscheidend betont sie dagegen, dass die Hausaufgaben nicht vorliegen und überführt die Angabe der Schülerin verbal und mit dem Vermerk auch schriftlich in ihr Kategoriensystem, über das sie Charlotte als ‚Schülerin ohne Hausaufgabe‘ einordnet. Die Schülerin interveniert nicht weiter und fügt sich der Einordnung.

Auch in einem halböffentlichen Modus der Verhandlung nicht vorliegender Hausaufgaben, bei dem über eine erweiterte Unterscheidung auf den eigenen, spezifischen Fall verwiesen und dessen Anerkennung eingefordert wird, weichen Lehrpersonen nicht von ihren Verfahrensweisen ab. Die mit der Auslagerung der Hausaufgabenbearbeitung erzeugten Eventualitäten, dass Hausaufgaben oder Unterlagen zuhause vergessen werden, werden als bedeutungslos erklärt. ab. Dies spiegelt sich in dieser Szene in der Beibehaltung des Englischen, der Wiederherstellung der Kontrolle als öffentliches Geschehen und der Überführung in die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘, wodurch die Lehrerin die Unterscheidungen bezüglich der Hausaufgaben sowie die daran geknüpften Konsequenzen als nicht verhandelbar markiert. Unabhängig davon, ob Schüler:innen auf eine Bearbeitung der Hausaufgaben verweisen und wie sie dabei vorgehen: Nicht vorliegende Hausaufgaben im Unterricht werden in die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ überführt.

Unvollständigkeit von Hausaufgabenbearbeitungen

Bislang konnte herausgestellt werden, dass nicht allein die Bearbeitung von Hausaufgaben, sondern deren Vorliegen im Unterricht entscheidend für ihre Anerkennung ist. Kontrastierend dazu wird anhand der folgenden Beobachtungen rekonstruiert, wie Schüler:innen mit bearbeiteter *und* im Unterricht vorliegender Hausaufgabe trotzdem einen Status als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ erlangen. Dies erfolgt unter Bezugnahme auf eine weitere Kategorie in Hausaufgabenkontrollen, die ‚Unvollständigkeit‘ von Hausaufgaben.

Dazu folgende Beobachtung aus dem Erdkundeunterricht der 6. Klasse von Frau Kurze, in dem diese bereits die Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ gestellt hat:

Vier Schülerinnen und Schüler melden sich nun. „Ich hab nur einen Teil der Hausaufgabe“, sagt Elena. „Also unvollständig“, erwidert Frau Kurze, verzieht ihren Mund zu einer Schnute und notiert sich et-

was. In einer späteren Nachfrage stellt sich heraus, dass bei den Eintragungen keine Unterscheidungen zwischen unvollständigen und fehlenden Hausaufgaben gemacht werden. Alle Vermerke werden als fehlende Hausaufgabe gewertet.

Erkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In der Erläuterung ihrer Anzeige markiert die Schülerin Elena eine eingeschränkte Bearbeitung der Hausaufgabe, denn diese umfasst „nur einen Teil der Hausaufgabe“. Sowohl die Schülerin als auch daran anschließend die Lehrerin fügen der Kategorie ‚ohne Hausaufgabe‘ demnach die Unterkategorie ‚unvollständige Hausaufgabe‘ hinzu. Zwar wird auf eine ‚gemachte Hausaufgabe‘ rekurriert, diese aber nicht als vollständig angesehen. Dass eine solche Hausaufgabe mit einer Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ verbunden ist, signalisiert die Lehrerin anhand ihrer Mimik und schließlich auch mit dem schriftlichen Vermerk, mit dem die Erweiterung des Kategoriensystems um ‚unvollständige Hausaufgabe‘ nicht länger aufrechterhalten wird. Unvollständigkeit stellt demnach eine rein verbale Differenzierung dar, die beim Vermerk der Namen in die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ überführt wird.

„Wer ist ohne Fahrkarte unterwegs?“ fragt Frau Kurze. Noel meldet sich, Frau Kurze ruft ihn auf. „Ich habe das Zweite auf Seite 58 nicht.“ – „Also unvollständig“, kommentiert Frau Kurze und notiert sich den Namen.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Auf die Frage der Lehrerin nach fehlenden Hausaufgaben, die als Metapher der „Fahrkarte“ die Bedeutung einer legitimen Zugangsberechtigung zum Unterricht erhält (s. Kap. 6.2.1), werden die Anzeigen der Schüler:innen entgegengenommen. Anders als Elena in der Szene zuvor, bei deren Angabe der fehlende Teil der Hausaufgabe ungenau verblieb, differenziert der Schüler Noel den Status seiner Hausaufgaben aus, wenn er numerisch auf den nicht erledigten Teil verweist und deutlich macht, die meisten Aufgaben gelöst zu haben. Doch selbst bei einem großen Anteil von bearbeiteten Aufgaben wird die Angabe, wie in der Szene zuvor, mit dem Vermerk in den Unterlagen der Lehrerin in die Kategorie ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ überführt. Trotzdem die Anzeige ‚unvollständige Hausaufgabe‘ letztlich in der Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ aufgeht, stellt Unvollständigkeit eine gängige Beschreibung von Hausaufgaben dar, wie sich anhand der folgenden Szene zeigt:

In der Klasse ist von den Gesprächen der Schülerinnen und Schüler Gemurmel zu hören. Frau Kurze ruft Felicitas auf. Sie sitzt gerade, ihr Rücken ist durchgedrückt, er berührt die Rückenlehne nicht. „Ich habe die Hausaufgabe nicht vollständig erledigt“, sagt sie steif und betont jedes Wort deutlich. „Wie bitte?“, fragt Frau Kurze und schaut sich ärgerlich um. Sie richtet den Blick wieder auf Felicitas. „Ich habe die Hausaufgabe nicht gemacht. Nicht vollständig“, wiederholt Felicitas. Frau Kurze schreibt in ihr Notenbuch und blickt dann wieder hoch.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Einordnung der Hausaufgabenbearbeitung als ‚unvollständig‘ wird hier von der Schülerin Felicitas aufgegriffen. Im Gegensatz zu ihrem Mitschüler in der vorherigen Szene differenziert sie dabei nicht die fehlenden Aufgabenbereiche aus, sondern subsummiert den Gesamtzustand direkt unter den Terminus „nicht vollständig erledigt“.

Die Anzeige von Felicitas ist allerdings von Verständnisschwierigkeiten betroffen, die, so scheint es, von Unterhaltungen der Mitschüler:innen herrühren. In der Wiederholung ihrer Angabe unternimmt Felicitas dann eine Verschiebung der Kategorien, wenn sie angibt, die

„Hausaufgabe nicht gemacht“ zu haben. Während sie zuvor über den Rekurs auf Unvollständigkeit auf eine grundsätzliche Bearbeitung der Hausaufgabe verwiesen hat, ordnet sie sich mit dieser Angabe schon im Voraus den Unterscheidungen der Lehrperson unter, indem sie die Unvollständigkeit ihrer Bearbeitung dem Status einer „nicht gemacht[en]“ Hausaufgabe gleichsetzt und erst nachträglich erneut zwischen einem Fehlen und Unvollständigkeit differenziert. Die Einordnung als ‚Schülerin ohne Hausaufgabe‘ wird dann von der Lehrerin mit dem Vermerk bestätigt.

Mit der Einordnung der Hausaufgabe als ‚unvollständig‘ beziehen sich Lehrpersonen und Schüler:innen auf die Kategorie ‚gemachte Hausaufgabe‘, der ‚unvollständige Hausaufgabe‘ als eine Unterkategorie hinzugefügt wird. Die unterrichtlichen Akteure markieren so, dass die Hausaufgaben grundsätzlich bearbeitet sind und verweisen lediglich auf fehlende Teilbereiche. Diese Einordnung hat jedoch nur sprachlich Bestand, denn mit dem Vermerk in den Unterlagen wird Unvollständigkeit von Hausaufgaben in eine ‚vollständige‘ Abweichung von den Anforderungen der Hausaufgabenkontrolle übertragen, indem die Angabe der Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ zugeordnet und die Hausaufgabe damit als nicht vorliegend behandelt wird. Eine Hausaufgabe hat in der Kontrolle demnach nur Bestand, wenn sie vollständig bearbeitet im Unterricht vorliegt.

Vollständig trotz unvollständig: Kulanz im Kontext von Hausaufgaben

Grundsätzlich suggeriert die Verfahrensweise der Lehrpersonen im Umgang mit Hausaufgabenbearbeitungen Eindeutigkeit, wenn die Schüler:innen letztlich alle als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ eingeordnet werden. Dieses Vorgehen erweist sich jedoch als weniger eindeutig, als es scheint.

Als Hausaufgabe für die folgende Unterrichtsstunde sollten die Schüler:innen eine Person herausuchen, die den Protagonisten des Buches „The Curious Incident of the Dog in the Night-Time“ in einem Film spielen könnte. Dabei sollte sowohl ein Bild dieser Person mitgebracht als auch eine Begründung der Auswahl vorgenommen werden (s. zur Aufgabenstellung Kap. 5.1.2):

Dann richtet Frau Fuchs sich auf und fragt, wer keine Hausaufgaben gemacht habe. Einige Schülerinnen und Schüler melden sich. Während Frau Fuchs die Namen in ihr Notenbuch überträgt, schaut sie bei jedem Namen wieder hoch und sagt ihn laut: „Emily, Sarah, Johanna...“ Anschließend geht sie in die Mitte und schaut dabei auf die aufgeschlagenen Hausaufgaben. Amila dreht sich zu ihr und sagt, dass sie kein Bild hätte. „Can you describe this person? Can you explain your choice?“ Amila nickt. „Alright“, sagt Frau Fuchs und kehrt zum Pult zurück.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Nachdem sich in dieser Hausaufgabenkontrolle auf die Frage der Lehrerin mit Emily, Sarah und Johanna bereits drei Schülerinnen gemeldet haben, positioniert sich die Lehrerin mittig im Klassenzimmer. Die Verringerung der Distanz zwischen sich und den Schüler:innen scheint eine Schülerin zur Angabe zu verleiten, dass sie über kein Bild verfüge und die Hausaufgabe damit nur teilweise bearbeitet habe. In ihren Rückfragen markiert die Lehrerin es als relevant, die ausgesuchte Person beschreiben und die Auswahl begründen zu können („Can you describe this person? Can you explain your choice?“). Als Amila bestätigt, diese Anforderungen erfüllen zu können, erkennt die Lehrerin die Hausaufgabe ohne das vorhandene Bild an. In dieser Hierarchisierung der einzelnen Aufgabenteile erhält das Bild den Status eines Beiwerks, das dem verbalisierten Teil der Aufgabe untergeordnet ist. Anders als in den Hausaufgabenkontrollen

zuvor wird hierin gerade nicht das Vorliegen der Hausaufgaben, sondern dass über diese geredet werden kann, als zentral gesetzt.

Das Vorgehen von der Lehrerin kann als „Kulanz-Praktik“ (Meier 2011, S. 121) gedeutet werden, indem Amila Freiräume hinsichtlich der Einordnung ihrer Hausaufgaben gewährt werden. Ihr wird damit gerade keine Abweichung zur Anforderung der Hausaufgabenkontrolle über eine Einordnung in die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ attestiert, wodurch die Lehrperson im Wechselspiel mit der Schülerin eine positive Selbstdarstellung von Amila aufrechterhält. Meier (2011) betont, dass ein kulantes Vorgehen eine Ausnahme bleiben muss (ebd., S. 122); dies zeigt sich hier insofern, als dass nicht allen Schüler:innen eine solche Einordnung eröffnet wird. Das Vorgehen erzeugt damit unterschiedliche Umgangsweisen mit unvollständigen Hausaufgaben, indem lediglich einzelnen Schüler:innen eine Ausdifferenzierung über den Status ihrer Hausaufgabe zugestanden wird. Darüber hinaus scheint dies bei Hausaufgaben an die Kategorie Unvollständigkeit gebunden zu sein, denn alle bisher veranschlagten Unterscheidungen der Schüler:innen in den vorherigen Szenen wurden abgewiesen. Die Analysen in Bezug auf unvollständige Hausaufgaben lassen sich aber mit der folgenden Hausaufgabenkontrolle noch weiterführen:

Als Frau Kurze sich aufrichtet, meldet sich Pascal. Er wird aufgerufen. „Ich habe ein Wort nicht gefunden“, erläutert er. Frau Kurze läuft um das Pult herum und bleibt vor der Tafel stehen. „Das ist ja außen vor, das ist nicht so schlimm“, erwidert sie und winkt dabei mit ihrer Hand ab.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Lehrerin ordnet das nicht gefundene Wort bei dem Schüler Pascal, welches auf Unvollständigkeit schließen lässt, als „nicht so schlimm“ ein. Die Erwidern der Lehrerin ist jedoch ambivalent, denn Pascal wird nicht vollständig freigesprochen, sondern sein Versäumnis lediglich relativiert. Über die Relativierung wird die Diskrepanz zur Vollständigkeit markiert, gleichzeitig aber so abgeschwächt, dass sie keine Dokumentation nach sich zieht und folglich nicht in die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ überführt wird. Das Vorgehen der Lehrerin gegenüber Pascal kann, wie auch schon bei Amila, als kulant bezeichnet werden, indem bei ihm auf eine Einordnung als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ verzichtet wird. Allerdings wird an dem relativierten Freispruch kenntlich, dass es nicht nur um die Wahrung eines positiven Selbstbildes von Schüler:innen geht, denn sonst wäre Pascal vollkommen entlastet worden. Mehr noch scheint es um die Herausstellung zu gehen, dass es die Lehrerin ist, die über die Beurteilung der Hausaufgabe entscheidet. Sie legt fest, welche Hausaufgabenbearbeitungen in welchem Maße als Abweichung zu den gestellten Anforderungen einzustufen sind. Gerade darin wird der Anforderung, Hausaufgaben (vollständig) im Unterricht vorliegen zu haben, Bedeutung verliehen, denn es ist lediglich ein schmaler Grat, auf dem unvollständige Hausaufgaben nicht zu einer Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ führen.

In der Hausaufgabenkontrolle werden unvollständige Hausaufgabenbearbeitungen teils als solche markiert, was mit dem Vermerk dann der Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ gleichgesetzt wird, diese teils aber auch als vollständig bearbeitet behandelt. Indem Schüler:innen mit letzterem Vorgehen keine Abweichung von den Anforderungen der Hausaufgabenkontrolle attestiert wird, arbeiten Lehrpersonen und Schüler:innen an der Aufrechterhaltung eines positiven Images der jeweiligen Schüler:innen. Die Praktiken weisen eine „protektive Orientierung“ (Goffman 1999, S. 20) auf und können als „Kulanz-Praktiken“ (Meier 2011, S. 121) innerhalb der Hausaufgabenkontrolle beschrieben werden. Vielmehr noch lassen sich diese willkürlich

erscheinenden Einordnungen aber als Techniken beschreiben, über die Lehrpersonen geltend machen, dass es ihrem Ermessensspielraum unterliegt, zu entscheiden, wann, wem und in welchem Maße eine Abweichung von den Anforderungen attestiert wird. Die divergierenden Entscheidungen über die Einordnung der Hausaufgaben erzeugen Unterschiede zwischen den Schüler:innen, die im Vorgehen der Lehrpersonen jedoch als Selbstverständlichkeit dargestellt werden.

6.1.2 Die Reproduktion der Kategorie Schüler:in ohne Hausaufgabe

Dieses Unterkapitel beleuchtet Mechanismen, mit denen die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ reproduziert wird. Dabei wird auch ein Potenzial zur Verschiebung von Kategorien herausgestellt, über das Schüler:innen eigene Beurteilungen ihrer Hausaufgabenpraxis realisieren.

Wiederholte Einordnungen als Schüler:in ohne Hausaufgabe

Ein Status als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ kann sich in Hausaufgabenkontrollen über die Zuschreibung mehrmalig fehlender Hausaufgaben reproduzieren und verfestigen, wie die folgenden Analysen zu einer Angabe des Schülers Felix auf die Frage der Lehrerin nach fehlenden Hausaufgaben deutlich machen³²:

„Felix?“ – „Ich glaube ich hab’s falsch verstanden, ich habe auch noch die Regionen, wo die Zutat herkommt, aufgeschrieben.“ – „Dann hast du mehr gemacht, als an dieser Stelle notwendig gewesen wäre.“ Frau Kurze spricht weiter, ihr Blick wechselt dabei zwischen Felix und ihren Unterlagen mit den vermerkten Einträgen für nicht vorliegende Hausaufgaben: „Aber mir fällt auf, das ist wie ein Déjà-Vu, also, dass ich das schon mal erlebt habe. Wenn ich das hier so überblicke, dann wird sehr deutlich, dass du in letzter Zeit häufig die Sachen nicht richtig verstehst. Da ist immer irgendwas, das nicht richtig erledigt ist.“ Felix hat den Blick gesenkt.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Bei der Hausaufgabenkontrolle gibt Felix an, die Hausaufgabe „falsch verstanden“ zu haben, wodurch er mehr gemacht hat, als gefordert war, denn er hat noch weitere Informationen recherchiert. Diese zusätzlich geleistete Arbeit stellt er nun gerade nicht als solche dar, vielmehr resultiert sie laut Felix aus einem Missverständnis. Er verleiht der Mehrarbeit eine defizitäre Konnotation, eine Lesart, die sich in der Kommentierung der Lehrerin fortsetzt. Zwar wird ihm eine Mehrarbeit auch von Frau Kurze attestiert, doch wird diese dann nicht nur als irrelevant markiert, sondern zum Ausdruck einer ganzen Reihe von Missverständnissen im Zuge der Hausaufgaben erhoben. Die Lehrerin erklärt das Missverständnis zur ‚Wiederholungstat‘, so hat sie „das schon mal erlebt“. Die defizitäre Einordnung der Mehrarbeit durch Felix selbst kann dann auch als Ausdruck der Übernahme vorheriger Zuschreibungen der Lehrerin gedeutet werden. Überdies handelt es sich nicht um eine einfache Wiederholung, stattdessen treten die Versäumnisse nach Einschätzung der Lehrerin gehäuft in einer kurzen Zeitspanne auf, was sie über die Verallgemeinerung weiter steigert, denn bei Felix „ist immer irgendwas, das nicht richtig erledigt ist“.

In der Häufigkeit treten die Versäumnisse von Felix „sehr deutlich“ zutage und können von der Lehrerin als solche festgestellt werden. Felix wird zum Schüler, der wiederholt in kurzen zeitlichen Abständen die gestellten Anforderungen nicht erfüllen kann. Die mehrmaligen Einord-

³² Für eine Analyse der Szene hinsichtlich Praktiken der Imagepflege von Schüler:innen vgl. Bräu und Fuhrmann (2019).

nungen als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ bestätigen und verfestigen seinen Status, sodass ihm schließlich grundsätzlich abgesprochen wird, Aufgaben „richtig“ auszuführen. Diese Beurteilung wird klassenöffentlich kenntlich gemacht, wodurch die Lehrerin Felix auch vor seinen Mitschüler:innen als Schüler markiert, dessen Hausaufgaben wiederkehrend von einer richtigen Ausführung abweichen. Felix Beschämung äußert sich in seinem gesenkten Blick, mit dem er sich weiteren Feststellungen der Lehrerin entzieht.

Hausaufgabenkontrolle unter Peers: Reproduktion und Verschiebung von Kategorisierungen

Im vorherigen Abschnitt wurde rekonstruiert, dass über die Zuschreibung häufig fehlender Hausaufgaben die darin hergestellte Abweichung verfestigt wird. Ein solcher Status ist für Schüler:innen mit Konsequenzen verbunden, indem ihnen generell aberkannt wird, Hausaufgaben gemäß den Vorstellungen der Lehrperson zu bearbeiten. Es wird nun aufgezeigt, wie ein solcher Status von Schüler:innen untereinander aufgegriffen und reproduziert wird, die institutionelle Ordnung dabei aber auch modifiziert werden kann. Dazu ein Austausch zwischen dem Schüler Felix und seinem Sitznachbar Lukas, den die Ethnographin, auf der anderen Seite von Felix sitzend, mitbekommt. Zuvor hat die Lehrerin aufgefordert, die Hausaufgabe herauszuholen:

Die Schüler neben mir fangen an zu lachen, ich habe nicht mitbekommen, worüber. Felix hat inzwischen begonnen, hektisch in seinem Hefter zu blättern. Lukas, sein Sitznachbar, dreht sich zu ihm: „Hast du die Hausaufgabe nicht gemacht?“ – „Ich hab die Hausaufgabe!“ Felix klingt ärgerlich, seine Stirn ist in Falten gelegt, er blickt Lukas nicht an. „Du hast so oft die Hausaufgabe nicht“, erwidert Lukas. Felix blättert jetzt in seinem Block und zwischen den losen Arbeitsblättern, die darin liegen. „Ich mach nicht so wenig Hausaufgaben!“ Er erwidert den Blick von Lukas nicht, sondern schaut weiter auf seine Unterlagen. Lukas wendet sich ab und schlägt seinen eigenen Hefter auf.

Erkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Das Lachen der Schüler lenkt die Aufmerksamkeit der Ethnographin auf Felix, der auf die Aufforderung der Lehrerin mit dem Durchsuchen seiner Unterlagen reagiert. Über die Frage seines Mitschülers Lukas, ob Felix „die Hausaufgabe nicht gemacht“ habe, werden die Hausaufgaben als Unterrichtsgegenstand auch zum Thema auf Peer-Ebene. Die Frage erinnert an die Hausaufgabenfrage von Lehrer:innen in der Kontrolle, über die Lukas nun eine eigene Erledigungskontrolle initiiert und dabei stellvertretend die Funktion der Lehrperson einnimmt. Allerdings legt er in dieser Imitation den Fokus statt auf das Vorliegen, wie es zumeist von Lehrer:innen gemacht wird, auf die außerunterrichtliche Hausaufgabenbearbeitung, zweifelt darüber aber an, dass Felix sich dieser gewidmet hat. Bei Felix wird so nicht nur das Vorliegen, sondern auch eine vorangegangene Bearbeitung in Frage gestellt.

Eingebettet in die Interaktion unter Peers könnte die Frage von Lukas auch ein Hilfsangebot darstellen. Felix wiederum weist diese nicht zurück und entzieht Lukas die Berechtigung zum Stellen der Frage, vielmehr gesteht er ihm diese zu, wenn er sie aufgreift und sich um Richtigstellung bemüht. Dabei unternimmt er eine Verschiebung: So verbleibt er nicht in der von Lukas angeführten Kategorie ‚nicht gemachte Hausaufgabe‘, sondern rekurriert auf die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘. Mit seinem Widerspruch, die Hausaufgaben zu haben, bestätigt er dann sowohl die Hausaufgabenbearbeitung als auch deren Vorliegen im Unterricht. In seiner Erwidernung nimmt Felix die zu kontrollierende Position ein, indem er den Status seiner Hausaufgabe vor Lukas offenlegt. Gleichzeitig spiegelt sich in Felix Reaktion, der verärgerten Mimik sowie der Vermeidung des Blickkontakts die stigmatisierende Wirkung der Kontrolle.

Auch wenn die Frage von Lukas möglicherweise hilfsbereit gemeint war, greift Felix diese nicht als solche auf.

Obwohl Lukas eine Antwort auf seine Frage erhalten hat, wendet er sich nicht ab, sondern erhält das Gespräch aufrecht. Er nimmt nun eine Retrospektive ein, mit der er sich auf die Erfahrung vergangener Situationen bezieht und ausgehend davon die Häufigkeit der fehlenden Hausaufgaben bei Felix zwar noch nicht als überspannt, aber deutlich ausgereizt beurteilt („Du hast *so oft* die Hausaufgabe nicht“). Während er sich zuvor auf die Hausaufgabe für die aktuelle Stunde bezogen hat, wird nun entlang dieser größeren zeitlichen Dimension auf „die Hausaufgaben“ im Plural verwiesen und eine Verallgemeinerung getroffen, mit der die Etikettierung eine Verfestigung erfährt. Es wird nicht mehr nur das Fehlen *einer* Hausaufgabe moniert, sondern Felix zugeschrieben, dass seine Hausaufgaben *oft* nicht vorliegen.

In seiner Erwiderung bezieht Felix sich nun nicht länger auf das Vorliegen, sondern auf die Bearbeitung der Hausaufgaben und greift dabei auf die von Lukas anfangs angeführte Kategorie zurück („Ich mach nicht so wenig Hausaufgaben“). Während bei der spezifischen Hausaufgabe eine klare Opposition auf Seiten von Felix erfolgte, wird auf Ebene der Bearbeitung kein umfassender Widerspruch eingelegt und Lukas damit in seiner Einschätzung Recht eingeräumt. Allerdings misst er die Bearbeitung seiner Hausaufgaben nicht länger am Maßstab der Häufigkeit, sondern führt mit dem Verweis auf „wenig“ das Kriterium der Menge ein, anhand dessen er die Anzahl der nicht bearbeiteten Hausaufgaben relativiert. Der Bezug auf die Menge und die damit erfolgende Relativierung erlauben Felix also eine Umdeutung: Zwar gesteht er ein, nicht immer die Hausaufgaben zu bearbeiten, aber markiert das Maß für ihn selbst als ausreichend.

Mit der Durchführung der Erledigungskontrolle durch Lukas wird die Kontrolle der Hausaufgaben als Anliegen unter Peers hervorgebracht und ihr Relevanz verliehen. Die von Lukas gesetzte Abfolge zunächst eine Erledigungskontrolle durchzuführen, bevor er sich seinen eigenen Unterlagen widmet, verweisen darauf, dass die Hausaufgabe die entscheidende Ressource darstellt, um sich erst seinem Mitschüler zuwenden zu können. Der Handlungsspielraum von Felix ist hingegen begrenzt, denn das Dabeihaben seiner Hausaufgaben steht in Frage, wodurch für ihn die Suche nach dieser vorrangig wird. Die von Lukas durchgeführte Kontrolle erfolgt nicht nur über den Rekurs auf die Hausaufgabenfrage, der auf Peer-Ebene allerdings die Kategorie ‚nicht gemachte Hausaufgabe‘ zugrunde gelegt wird, sondern auch in der Abfolge von Frage, Antwort und Kommentar, das mit Mehan (1979) als Aufführung eines häufig auftretenden Musters der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion gelesen werden kann. Ähnlich wie eine Bewertung der Lehrer:innen, die im dritten Zug der Kommentierung erfolgt (Kalthoff 2000), besitzt auch die von Lukas konstatierte Häufigkeit der fehlenden Hausaufgaben bei Felix ein bewertendes Moment.

Unter Einbezug der vorherigen Beobachtungen, bei denen die Lehrperson Felix vor der Klassenöffentlichkeit wiederholt fehlende Hausaufgaben zugeschrieben hat, lässt sich das Vorgehen von Lukas als Reproduktion der Etikettierungen auf Peer-Ebene verstehen. Doch eine Reproduktion ist nicht identisch, vielmehr ist sie nun in eine andere Konstellation eingebettet: Der Doppelcharakter der Peer-Ebene, der sowohl Raum für die schulischen Anforderungen als auch Distanzierungen dazu gewährt, bietet die Voraussetzungen, um die Kategorien der Lehrperson als Ausdruck der institutionellen Ordnung zu verschieben und die Regeln für eine Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ zu modifizieren. Felix gelingt es, über den Wechsel der Kategorien ‚nicht gemachte Hausaufgaben‘ und ‚ohne Hausaufgaben‘ einen drohenden Status als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ abzuwenden und eine eigene Beurteilung seiner Hausaufgabenpraxis geltend zu machen, die neben dem von Lukas angeführten schulbezogenem Maßstab Bestand hat. Da-

mit rehabilitiert er sich dann auch von der zugeschriebenen Abweichung, die Anforderungen der Hausaufgabenkontrolle nicht erfüllen zu können, und verleiht einer selbstbestimmten Einschätzung seiner Hausaufgabenpraxis Ausdruck. Mit seiner Erwidmung, in der er die Maßstäbe neu justiert, bricht er darüber hinaus die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion auf. Der Austausch endet nicht mit der Bewertung durch Lukas, vielmehr setzt Felix dieser eine andere Perspektive entgegen und verlagert die Interaktion auf eine gleichberechtigte Ebene.

In diesem Unterkapitel konnte rekonstruiert werden, dass über die Kategorisierung von Hausaufgaben ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ als Abweichung von der Anforderung markiert werden, bearbeitete Hausaufgaben im Unterricht vorweisen zu können. Dabei ließen sich auch Erweiterungen dieser Kategorie durch Schüler:innen verdeutlichen, mit denen sie den institutionellen Kategorisierungen eine eigene Beurteilung der Hausaufgabenpraxis entgegensetzten. Mit den folgenden Analysen lässt sich nun nachzeichnen, wie ausgehend von der Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ weitere Verfahrensschritte der Hausaufgabenkontrolle eingeleitet werden und wie Schüler:innen wiederum mit diesen kontrollierenden Mechanismen verfahren.

6.2 Die Identifizierung fehlender Hausaufgaben

Das Kapitel 6.2 rückt die Identifizierung nicht vorliegender Hausaufgaben in den Blick. Von Interesse sind Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen, mit denen ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ festgestellt werden. Im Verlauf der Rekonstruktionen kann verdeutlicht werden, dass mit den verschiedenen Verfahren von Lehrer:innen ein unterschiedliches Maß des Zugriffs auf die Schüler:innen verbunden ist. Entlang der drei vorgestellten Verfahren „Hausaufgabenkontrolle als Selbstanzeige“ (6.2.1), „Hausaufgabenkontrolle als Rundgang und Sichtung“ (6.2.2) sowie „Hausaufgabenkontrolle als Leistungsüberprüfung“ (6.2.3) wird dies im Folgenden dargelegt.

6.2.1 Hausaufgabenkontrolle als Selbstanzeige

Die folgenden Analysen widmen sich der Hausaufgabenkontrolle in Form einer Selbstanzeige. Lehrer:innen fordern Schüler:innen in diesem Verfahren dazu auf, sich selbst als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ zu erkennen zu geben.

Die Hausaufgabenfrage als Aufforderung zur Selbstanzeige

Nachdem im Englischunterricht einer 10. Klasse an der Integrierten Gesamtschule ein Test geschrieben und anschließend besprochen wurde, wird zur Hausaufgabe übergeleitet:

Frau Fuchs richtet sich auf und fragt, wer keine Hausaufgaben habe. Einige Schülerinnen und Schüler melden sich. Während Frau Fuchs die Namen in ihr Notenbuch überträgt, schaut sie bei jedem Namen wieder hoch und sagt ihn laut: „Emily, Sarah, Johanna...“.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Mit der Frage der Lehrerin nach fehlenden Hausaufgaben wird eine Verknüpfung von Personen („wer“) mit nicht vorliegenden Hausaufgaben vorgenommen. Über ihre Meldung geben sich die Schüler:innen dann als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ zu erkennen und werden mit ihren Namen in die Unterlagen der Lehrerin übertragen. Die Meldung wird in der Kontrolle zu einer Selbstanzeige, über die nicht vorliegende Hausaufgaben vor der Lehrerin offengelegt werden.³³

33 Es ließ sich auch beobachten, dass Schüler:innen die Offenlegung fehlender Hausaufgaben per Selbstanzeige vermeiden. Diese Praktiken werden in Kapitel 6.2 thematisiert.

Dabei reicht ein Handzeichen als Antwort auf die gestellte Frage aus – sie wird zu der Chiffre für die Angabe ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘. Gründe oder Erläuterungen zu den nicht vorliegenden Hausaufgaben werden dagegen sowohl von Schüler:innen als auch der Lehrperson in dieser verbal verknüpften Interaktion als irrelevant behandelt.

Es zeigt sich eine doppelte Expositionsstruktur in der Hausaufgabenkontrolle: Neben der Aufforderung, sich auf die Frage nach nicht vorliegenden Hausaufgaben selbst gestisch als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ zu erkennen zu geben, werden die entsprechenden Schülerinnen anschließend durch das laute Nennen ihrer Namen bei der Übertragung in die Unterlagen erneut vor der Klassenöffentlichkeit exponiert. Das Urteil ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ wird so nochmals für alle Beteiligten hörbar bekannt gegeben. Dies wirft die Frage auf, ob für Schüler:innen damit auch die Möglichkeit besteht, in Revision zu gehen, d. h. Einspruch zu erheben oder eine Korrektur bei fälschlichen Angaben zu unternehmen – ein solcher Fall konnte allerdings nicht beobachtet werden. Mit der offiziellen Bekanntgabe wird das Urteil ‚rechtskräftig‘ und nicht mehr anfechtbar, was durch die anschließende Festschreibung in den Unterlagen besiegelt wird.

Die Aufforderung zur Selbstanzeige erweist sich allerdings als widerspruchsvoll, denn Lehrpersonen scheinen nicht anzunehmen, dass fehlende Hausaufgaben vollständig offengelegt werden:

Frau Kurze geht zum Pult, stützt sich mit den Armen ab und schaut in ihre Unterlagen: „Hausaufgabe war Seite 58 und 59.“ Sie hebt den Blick. „Wer ist ohne Fahrkarte unterwegs?“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Nachdem die Lehrerin die Hausaufgabe nochmals benannt hat, leitet sie deren Kontrolle ein. In ihrer Frage umschreibt sie die Hausaufgabe mit der Metapher der „Fahrkarte“. Während in öffentlichen Verkehrsmitteln das Ziehen einer Fahrkarte dazu berechtigt, in das Fahrzeug einzusteigen und somit die Voraussetzung zum Mitfahren darstellt, wird die Hausaufgabe in der Logik der Metapher zur Bedingung für das legitime ‚Mitfahren‘ im Unterricht. Die Hausaufgaben stellen darin die Berechtigung dar, um an den nachfolgenden Unterrichtsphasen teilnehmen zu können.

Mit der Metapher der „Fahrkarte“ wird überdies ein gemeinschaftliches Moment akzentuiert. Ein Ticket für öffentliche Verkehrsmittel dient deren Finanzierung, nur wenn jeder Fahrgast seinen:ihren Beitrag leistet, können die Verkehrsmittel eingesetzt werden. Es geht weniger darum, dass der:die Einzelne die Möglichkeit zur Fahrt hat, vielmehr drückt das Ticket einen Beteiligungsgedanken aus. Auf den Unterricht bezogen wird somit über die Bezeichnung der „Fahrkarte“ die Hausaufgabe auch als Beitrag für die Anderen bzw. für den gesamten Unterricht ko-konstruiert. Nicht nur das eigene Mitfahren steht dann ohne Hausaufgabe in Frage, sondern auch ein getätigter Beitrag für die Gemeinschaft.

Die Bearbeitung der Hausaufgabe entspricht dem Ziehen der „Fahrkarte“, deren Mitführen im Unterricht erforderlich ist und von der Lehrerin kontrolliert wird. Mit der Frage nach vergebenen Tickets bzw. Hausaufgaben inszeniert sich die Lehrerin als Kontrolleurin. Sie wacht über die Einhaltung der Norm, dass am Unterricht nur mit vorliegender Hausaufgabe legitim teilgenommen werden kann. Die Schüler:innen hingegen sind diejenigen, die kontrolliert werden. Allerdings bricht sich das in der Metapher angelegte Verständnis der Fahrkartenkontrolle im weiteren Vorgehen der Lehrerin: Statt dazu aufzufordern, die Hausaufgaben wie ein Ticket vorzuzeigen, diese dann alle zu prüfen und davon ausgehend fehlende oder ungültige Tickets zu ermitteln, erfragt sie ausschließlich die fehlenden „Fahrkarten“. Es ist damit nicht Aufgabe der Lehrerin, diese festzustellen, vielmehr wird es als Entscheidung der Schüler:innen gekennzeichnet, diese anzugeben.

Der Rekurs auf die „Fahrkarte“ lässt darüber hinaus auf eine antizipierte Umgangsweise mit fehlenden Hausaufgaben schließen, auf das ‚Fahren ohne Fahrkarte‘³⁴. Analog zur Mitfahrt in öffentlichen Verkehrsmitteln trotz nicht gezogenem Ticket beschreibt das ‚Fahren ohne Fahrkarte‘ im Unterricht die Teilnahme an diesem, obwohl die Hausaufgabe nicht erledigt wurde. Über die Metapher der „Fahrkarte“ werden die Schüler:innen unter Verdacht gestellt, auch ohne Hausaufgabe am Unterricht zu partizipieren und diese Form der Unterrichtsteilnahme als regelwidrig gekennzeichnet. Zum einen wird die Aufforderung zur Selbstanzeige damit fraglich, wenn zugleich mitschwingt, dass Schüler:innen trotz fehlender Hausaufgaben am Unterricht teilnehmen. Zum anderen wird auf das weitere Vorgehen hingewiesen: Es geht bei der Hausaufgabenkontrolle darum, ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ zu identifizieren und auch ein ‚Fahren ohne Fahrkarte‘ zu entlarven. Wurde die Offenlegung nicht vorliegender Hausaufgaben zuvor als Entscheidung der Schüler:innen gerahmt, erfährt dies nun eine Revision, denn die Lehrerin markiert es als ihre Aufgabe, ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ aufzuspüren.

Ein solches Vorhaben, das in der Metapher der „Fahrkarte“ angelegt ist, wird durchaus auch ganz direkt formuliert:

“Good morning.” – “You had a little homework”, fährt sie fort. Alle Schülerinnen und Schüler schauen Frau Fuchs an, Emily und Samira in der vorderen Reihe nicken. „Wer hat es nicht gemacht?“ – Niemand meldet sich. “Good, I will find out anyway.”

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Als auf die Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ keine Meldungen zu verzeichnen sind, was das vollständige Vorliegen der Hausaufgaben anzeigt, kommentiert die Lehrerin dies zunächst positiv, verweist dann aber darauf, nicht vorliegende Hausaufgaben auch ohne eine Anzeige identifizieren zu können. In ihrem Kommentar spiegelt sich die Annahme, dass es ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ gibt, auf deren Entlarvung es die Lehrerin nun absieht. Die Angaben der Schüler:innen werden dabei als nicht wahrheitsgemäß gewertet, wodurch die Frage nach fehlenden Hausaufgaben zu einer Art Test wird, der die Ehrlichkeit der Schüler:innen abprüft. Allerdings bemisst sich die Ehrlichkeit an den Erwartungen der Lehrperson: Ihr unterliegt die Definitionshoheit, wann die Angaben der Schüler:innen dem Bearbeitungsstand der Hausaufgaben entsprechen. Gleichzeitig stellt die Lehrerin aber auch ihre Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ als bedeutungs- und machtlos dar, wenn sie bereits von keiner echten Antwort auszugehen scheint.

Die Annahme von Lehrpersonen, dass die Aufforderung zur Selbstanzeige nicht für eine Identifizierung fehlender Hausaufgaben ausreicht, spiegelt sich auch in der folgenden Unterrichtsstunde, ebenfalls bei Frau Fuchs, wider. Frau Fuchs hat zuvor nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ gefragt und Meldungen erhalten, die sie in den Unterlagen vermerkt hat.

34 Aufgrund der uneindeutigen etymologischen Herkunft des Begriffs ‚Schwarzfahren‘ kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich um eine rassistische Metapher handelt. Der Begriff besitzt dann „keine neutrale Bedeutung, sondern wurzelt in einer über Jahrhunderte tradierten christlich-mythisch konnotierten europäischen Farbsymbolik, die diesen binär gesetzten Farben wiederum bestimmte binäre Eigenschaften zuschreibt und hat von daher – wie viele Begriffe und Konzepte der deutschen Sprache – einen rassistisch konnotierten, ideologischen Hintergrund“ (Arbeitskreis Panafrikanismus München e.V. 2012, Stellungnahme zu dem rassistischen Begriff „Schwarzfahren“ / Artikel vom 10. Februar 2012 in der AZ. München. <https://panafrikanismusforum.net/rassistischen-begriff-schwarzfahren.html> (Abfrage: 04.03.2021)). Angesichts der möglichen rassistischen Konnotation wird in dieser Arbeit vom ‚Fahren ohne Fahrkarte‘ gesprochen.

Frau Fuchs wendet sich der anderen Seite des Klassenzimmers zu. „Susi?“, fragt sie. Ich kann nicht erkennen, ob Susi sich gemeldet hat bzw. aus welchem Grund Frau Fuchs die Schülerin angesprochen hat. Diese schüttelt den Kopf, Frau Fuchs macht sich einen Vermerk. „And Melissa you have nothing?“, wendet sie sich dann nach vorne. Auf das Kopfschütteln der Schülerin macht Frau Fuchs sich eine weitere Notiz.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Nachdem die Lehrerin die Anzeigen in ihre Unterlagen übernommen hat, setzt sie die Hausaufgabenkontrolle fort. Diese nimmt nun jedoch einen anderen Modus der Adressierung an: Während sie zuvor alle Schüler:innen der Klasse gleichermaßen zur Selbstanzeige aufgefordert hat, befragt sie nun einzelne Schülerinnen nach fehlenden Hausaufgaben. Mit dem Herausgreifen von Schülerinnen erhöht die Lehrerin ihren Zugriff auf einzelne Individuen.

Die Auswahl der Lehrerin erscheint der Ethnographin willkürlich, da sie keine Kriterien für das Aufrufen der beiden Schülerinnen wahrnehmen kann. Es ist anzunehmen, dass deren Herausgreifen durch Vorinformationen bestimmt ist, die entweder von den Schülerinnen selbst eingebracht, von der Lehrerin mit dem kurzen Blick auf die Unterlagen erlangt wurden oder aber auf Erfahrungen der Lehrperson basieren, womit die Auswahl dann aber von Zuschreibungen (häufig) fehlender Hausaufgaben o. ä. geleitet wäre. Auch wenn die Kriterien für die Auswahlprozesse nicht eindeutig rekonstruierbar sind, können zumindest die Effekte dieser Praxis benannt werden. Indem die beiden Schülerinnen fremdbestimmt aus der Klasse herausgegriffen werden, kommt es zu einer gesteigerten Herausstellung dieser Schülerinnen vor der Klasse und ihrer nicht vorliegenden Hausaufgaben, die von den Schülerinnen dann angegeben werden.

Mit dem fremdbestimmten Aufrufen von Schülerinnen nimmt die Lehrerin dem zuvor erfolgten Aufruf zur Selbstanzeige seine Bedeutung. Eine Selbstanzeige zu tätigen, scheint redundant vor dem Hintergrund, dass die Lehrerin Schüler:innen nochmals einzeln aufruft. Dies spiegelt sich auch im Vorgehen der Schülerinnen. Sie sehen zunächst davon ab, nicht vorliegende Hausaufgaben offenzulegen und tätigen eine Anzeige abhängig von dem weiteren Verlauf. Darin festigt sich, was in vorherigen Szenen anklingt: Die Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ scheint für Lehrpersonen nicht dazu beizutragen, das Fehlen von Hausaufgaben abbilden zu können, vielmehr macht die Lehrerin es zu ihrer Aufgabe, diese Fälle festzustellen.

Die Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ stellt in den gezeigten Szenen eine Aufforderung an die Schüler:innen dar, nicht vorliegende Hausaufgaben anzuzeigen. Die den Schüler:innen zugestandene Entscheidung zur Selbstanzeige ist allerdings verbunden mit einem Verdacht der Lehrpersonen, dass Schüler:innen dieser Aufforderung nicht nachkommen könnten. Damit wird den Schüler:innen das Vertrauen in ihre Angaben entsagt und das Verfahren der Selbstanzeigen als bedeutungslos konnotiert, wodurch andere Vorgehensweisen für deren Feststellung notwendig werden. Im Vorgehen von Lehrpersonen spiegelt sich dies wider: So geht es im Verlauf der Hausaufgabenkontrolle dann weniger um eine selbst getätigte Anzeige durch die Schüler:innen, sondern um eine von den Lehrpersonen durchgeführte Ermittlung nicht vorliegender Hausaufgaben, wie die Rekonstruktionen verdeutlichen konnten. Die Hausaufgabenkontrolle wird so zu einer Fahndung nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘.

Selbstanzeigen unter Ausschluss der Klassenöffentlichkeit

In den bisher gezeigten Szenen vollziehen sich die Selbstanzeigen nicht vorliegender Hausaufgaben der Schüler:innen vor der Klassenöffentlichkeit. Unter Einbezug weiterer Beobachtungen kann nun herausgearbeitet werden, dass Schüler:innen eine solche öffentliche Anzeige auch umgehen:

Frau Kurze sagt, dass es nun mit Erdkunde und dem Thema Europa weitergehe. „Ohne Materialien oder Hausaufgaben sind, außer Nina...?“, fragt sie. Anscheinend hat Nina der Lehrerin schon vor Beginn der Stunde mitgeteilt, dass ihre Hausaufgabe fehlt.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Der Überleitung zu den fachbezogenen Inhalten folgt in dieser Stunde sogleich die Kontrolle der Hausaufgabe, bei der neben dem Fehlen der Hausaufgaben auch fehlende Materialien von der Lehrerin einbezogen werden. Darüber hinaus wird die Gruppe der Adressat:innen weiter spezifiziert: Die Frage ist an alle Schüler:innen „außer Nina“ gerichtet, die als einzige explizit genannt und aus dem Kreis der sich potenziell meldenden Schüler:innen ausgenommen wird. Ninas Status scheint bereits geklärt und keine Angabe von ihr erforderlich zu sein. Die Ethnographin vermutet, dass diese Besonderung von Nina aus einer bereits erfolgten Anzeige nicht vorliegender Hausaufgaben bei der Lehrerin resultiert.

Im Vorgehen der Schülerin bestätigt sich, was sich bereits in den Verfahren der Lehrpersonen angedeutet hat. So ist die Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ nicht notwendiger Initiator für eine Selbstanzeige, der Prozess wird auch im Vorgriff auf eine solche Frage gestaltet. In der von Nina gewählten Variante wird die Anzeige nicht in dem klassenöffentlichen Setting der Kontrolle getätigt, vielmehr vollzieht sie sich abgeschirmt von den Mitschüler:innen zwischen ihr und der Lehrerin. Mit ihrem Vorgehen privatisiert die Schülerin die Anzeige ihrer fehlenden Hausaufgabe und umgeht eine öffentliche Einordnung als ‚Schülerin ohne Hausaufgabe‘.

Die Angabe der Schülerin verbleibt allerdings nicht in diesem hergestellten privaten Rahmen, vielmehr wird der Schülerin gerade durch die explizite Nennung ihres Namens in der Kontrolle von der Lehrerin ein Sonderstatus verliehen. Das private Gespräch mit der Lehrerin unterliegt keinem Datenschutz, es wird für die Mitschüler:innen und die Ethnographin zugänglich gemacht.

Die Veröffentlichung der Selbstanzeige durch die Lehrerin verweist darauf, dass es sich um einen erforderlichen Mechanismus in der Hausaufgabenkontrolle handelt. In diesem Prozess wird den Schüler:innen der Status ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ offiziell zugeschrieben und vor einer Klassenöffentlichkeit bekannt gegeben. Damit wird dann auch eine entsprechende Weiterverarbeitung des Befunds in den Kontrollverfahren eingeleitet und legitimiert. Ihre Anzeige, zwar zuvor getätigt, aber für die nun einsetzende Kontrolle aktualisiert, kann nun in dieser bearbeitet werden.

Anzumerken ist, dass sich diese Interpretation lediglich auf die Vermutung der Ethnographin stützt. Dass Nina womöglich vollständig von den Hausaufgaben entbunden war – was eine andere Lesart wäre – kann allerdings als unwahrscheinlich angesehen werden, denn dies wäre der Lehrerin und Schülerin, bekannt und bedürfte keiner expliziten Herausstellung. Darüber hinaus stellt die Anzeige fehlender Hausaufgaben unter Vermeidung der Klassenöffentlichkeit eine durchaus übliche Praxis der Schüler:innen dar, worauf auch die folgende Szene hinweist:

„Wer hat die Hausaufgabe nicht oder unvollständig?“ Frau Kurze lässt ihren Blick durch die Klasse schweifen. „Von Felix weiß ich’s ja schon.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Der Hausaufgabenfrage, der neben fehlenden auch unvollständige Hausaufgaben³⁵ hinzugefügt werden, folgt ein Verweis der Lehrerin, dass eine Anzeige bereits erfolgt ist. Ähnlich wie die Schülerin Nina hat der Schüler Felix der Lehrerin zufolge bereits über seine nicht vorliegenden

35 Unvollständigkeit im Zuge von Hausaufgaben wird in Kapitel 6.1.1 gesondert thematisiert.

oder unvollständigen Hausaufgaben informiert und dabei einen Zeitpunkt vor der nun stattfindenden Kontrolle gewählt. Zwar konnte er mit diesem Vorgehen die öffentliche Anzeige bei der Kontrolle umgehen, doch stellt die Lehrerin nun den Status von Felix als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ ebenfalls gesondert heraus und bezieht ihn so in das Verfahren der Kontrolle mit ein. Die Rekonstruktionen machen kenntlich, dass es in der Kontrolle für Schüler:innen somit nicht realisierbar ist, eine öffentliche Anzeige fehlender Hausaufgaben zu umgehen. Vielmehr stehen dem die Verfahren der Lehrperson gegenüber, in denen die öffentliche Feststellung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ erforderlicher Bestandteil ist, um diesen Status in den Kontrollverfahren zu bearbeiten. Die Öffentlichkeit der Schulklasse besitzt dabei legitimierende Funktion: Die nicht vorliegenden Hausaufgaben werden unter Kenntnisnahme aller verkündet und der Status der Schüler:innen in diesem Prozess offiziell gemacht.

6.2.2 Hausaufgabenkontrolle als Rundgang und Sichtung

In den bisher gezeigten Szenen initiieren Lehrpersonen die Hausaufgabenkontrollen ausgehend vom Pult bzw. dem vorderen Bereich des Klassenzimmers. Kontrastierend dazu zeigen die nun folgenden Szenen ein Vorgehen von Lehrer:innen, mit dem die Hausaufgabenkontrolle im Sitzbereich der Schüler:innen stattfindet. Ein solcher Rundgang von Lehrer:innen im Klassenzimmer kann sich überdies verbunden mit Einsichtnahmen in die Hausaufgabenbearbeitungen zeigen.

Der Rundgang von Lehrpersonen im Klassenzimmer

Die folgende Szene aus dem Leistungskurs Biologie in Stufe 13 veranschaulicht den Rundgang durchs Klassenzimmer als Verfahren zur Identifizierung nicht vorliegender Hausaufgaben:

„Wer hat denn keine Hausaufgabe?“, fragt Frau Fuchs. Sie nimmt das Notenbuch in die Hand und geht an den ersten Tisch. Dort blickt sie auf die Unterlagen der Schülerinnen und Schüler. (...) „Fiete?“ Fiete zeigt auf seinen Block, anscheinend hat er die Hausaufgaben, denn Frau Fuchs macht sich keinen Vermerk. Sie läuft an den nächsten zwei Tischen vorbei. „Jemand ohne?“, fragt sie dabei. „Nö“, ruft Joshua. Sie kommt an den hinteren Tisch, links vom Pult. „Jemand ohne?“ Jamal hebt die Hand, schaut kurz hoch und sagt „Ich“, dann blickt er wieder nach unten auf seinen Block. Meret meldet sich ebenfalls, Frau Fuchs dreht sich in ihre Richtung, vermerkt ihren Namen und fragt anschließend: „Noch jemand?“ Jamal schaut wieder hoch: „Ja ich.“ Frau Fuchs macht sich eine Notiz und geht dann zum letzten Tisch. „Wer hat die Hausaufgabe nicht?“, fragt Frau Fuchs in die Runde. Christiane meldet sich: „Ich.“

Biologie Leistungskurs Stufe 13, Arthur-Amos-Gesamtschule

Der Frage nach fehlenden Hausaufgaben folgt der Rundgang der Lehrerin entlang der Gruppentische und richtet sich an die jeweils dort sitzenden Schüler:innen. Mit der Nennung des Schülernamens wird bei Fiete eine Einzelkontrolle initiiert, woraufhin der Schüler auf seinen Block und damit auf das Vorliegen der Hausaufgabe verweist. An den folgenden zwei Gruppentischen wechselt Frau Fuchs den Modus der Kontrolle, so greift sie nicht mehr einzelne Schüler:innen an den Tischen heraus, sondern erfragt in verallgemeinerter Form für den gesamten Tisch das Fehlen von Hausaufgaben. Der Schüler Joshua übernimmt es zu antworten, sein „nö“ kann dabei sowohl auf ihn als auch in Vertreterposition für seine Mitschüler:innen auf den gesamten Tisch bezogen sein.

Am nächsten Tisch gibt sich der Schüler Jamal durch seine Meldung und seine kurze verbale Anzeige „Ich“ als ‚Schüler ohne Hausaufgaben‘ zu erkennen. Es ist unklar, ob es zu einer Registrierung durch die Lehrerin kommt, auch weil zeitgleich mit ihm die Schülerin Meret fehlende Hausaufgaben angibt, was von der Lehrerin unmittelbar aufgenommen wird. Die Rückversicherung der Lehrerin („Noch jemand?“) sowie die wiederholte Anzeige des Schülers Jamal („Ja

ich“) verweisen auf die Annahme, dass nicht alle Schüler:innen des Tisches erfasst bzw. aus Sicht des Schülers nicht alle Anzeigen durch die Lehrerin registriert wurden. Über den Vermerk des Namens nimmt die Lehrerin die nicht vorliegenden Hausaufgaben von Jamal auf und setzt die Kontrolle am letzten Gruppentisch fort.

Mit einem Rundgang durch das Klassenzimmer erhöhen Lehrpersonen ihre körperliche Präsenz während des Kontrollverfahrens. Die Kontrolle wird nicht aus der Ferne des Pultes, sondern in der Sphäre der Schüler:innen durchgeführt. Je nach Adressierung der Schüler:innen kann die Intensität der Kontrolle dabei variieren. So wechselt die Lehrerin der gezeigten Szene zwischen einer individuellen und gruppenbezogenen Ansprache, wodurch Schüler:innen in unterschiedlichem Maße in den Fokus der Kontrolle geraten und zugleich Unterschiede zwischen ihnen als stark oder weniger stark kontrollwürdig markiert werden. Eine vollständige Registrierung der nicht vorliegenden Hausaufgaben bzw. deren Anzeige ist allerdings auch bei einem Rundgang nicht garantiert. Die Meldungen der Schüler:innen können durchaus übersehen und überhört werden, sodass es einer wiederholten Frage bzw. Anzeige bedarf, um ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ zu erfassen.

Die Sichtung von Hausaufgabenbearbeitungen

Anhand der folgenden Szenen lässt sich die Sichtung als eine Variante des Rundgangs rekonstruieren. In dieser Stunde im Fach Methodenlernen haben die Schüler:innen zunächst von ihren absolvierten Praktika in den letzten beiden Wochen berichtet.

„Wir machen Folgendes, wir beginnen mit der Hausaufgabe. Ich möchte es kontrollieren.“ Frau Fuchs nimmt ein Blatt und einen Stift und geht zur hinteren Reihe. Sie zeigt mit dem Stift auf Sabrina. Sabrina schüttelt den Kopf und Frau Fuchs notiert sich den Namen. Dann wendet sie sich nach links zu Shaila. Shaila dreht ihr Blatt um und zeigt den markierten Text. „Nee, das sind keine Stichsätze“, kommentiert Frau Fuchs und will sich einen Vermerk machen. Shaila zieht ein weiteres Blatt aus ihrer Mappe und zeigt es Frau Fuchs. Frau Fuchs nickt und geht weiter zu Patrizia.

Methodenlernen Klasse 9, Arthur-Amos-Gesamtschule

Frau Fuchs macht über die Hausaufgabe einen Ablauf kenntlich, bei dem die Priorisierung der Hausaufgabe vor anderen Unterrichtstätigkeiten als kollektive Entscheidung dargestellt wird („Wir machen Folgendes“). Mit dem Wechsel zur Kontrolle, das als persönliches Anliegen hervorgehoben wird, legt Frau Fuchs die Zuständigkeiten für die folgende Phase fest: Während die Hausaufgaben als Gegenstand von gemeinsamem Interesse markiert werden, wird deren Kontrolle bei der Person der Lehrerin verankert („Ich möchte es kontrollieren.“).

Das mitgeführte Blatt und der Stift werden zu Utensilien der Kontrolle. Indem die Lehrerin mit dem Stift auf die Schüler:innen zeigt, werden sie als zu Kontrollierende markiert. Die Beteiligten bringen die Geste als selbsterklärend hervor, die ohne sprachliche Erläuterungen auskommt. Wie die Gestik der Lehrerin und die Anzeige nicht vorhandener Hausaufgaben der Schülerin Sabrina verbleibt auch die Reaktion von Shaila nonverbal, wenn sie der Lehrerin ihre Hausaufgabe vorzeigt. Allerdings betitelt die Lehrerin die Ausarbeitung mit „keine Stichsätze“ und markiert damit, dass es sich bei der vorgewiesenen Bearbeitung nicht um die Hausaufgabe handelt. Der Nachweis über deren Bearbeitung konnte somit (noch) nicht erbracht werden. Den drohenden Vermerk wendet die Schülerin durch das Vorlegen einer anderen Ausarbeitung ab, die von der Lehrerin auch als passende Hausaufgabe anerkannt wird.

In dieser Szene intensiviert die Lehrerin das Kontrollverfahren insofern, als dass sie mit jeder:m Schüler:in eine Eins-zu-eins-Kontrollsituation herstellt, wenn sie vor den jeweiligen Plätzen ste-

hen bleibt und zudem Einsicht in die Bearbeitungen nimmt. Die Schüler:innen stehen unter Beweispflicht, indem die Hausaufgabenbearbeitung vor der Lehrerin belegt werden muss. Anders als in der Aufforderung der Schüler:innen zur Selbstanzeige erfolgt die Feststellung nicht vorliegender Hausaufgaben hier fremdbestimmt durch die Lehrperson. Dieses Vorgehen ermöglicht Lehrer:innen überdies eine inhaltliche Einsicht in die Hausaufgabe:

Frau Winter sagt, dass es nun den Arbeitsauftrag gebe. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Gedicht im Buch analysieren, während sie durch die Reihen gehen und sich die Hausaufgabe anschauen. (...) Frau Winter ist am Ende der Reihe bei Marina angekommen. „Ihre Hausaufgabe?“, fragt Frau Winter. Marina hebt das Arbeitsblatt und zeigt auf ein weiteres Blatt im Ordner, dessen obere Hälfte dicht beschrieben ist. Frau Winter beugt sich vor und schaut auf die Ausarbeitung. „Können Sie es rausnehmen, dann muss ich nicht so unbequem hier stehen.“ Marina öffnet die Ordnerklappen, zieht das Blatt heraus und reicht es nach hinten zu Frau Winter. Sie wendet sich wieder dem Arbeitsblatt zu, während Frau Winter ihre Hausaufgabe liest. „Und die Epoche?“, fragt Frau Winter. Ihre Augen sind dabei auf die Ausarbeitung gerichtet. Marina hat sich zu Frau Winter umgedreht. „Welche Epoche?“, entgegnet die Schülerin, hält dann inne, sie scheint sich an etwas zu erinnern. „Ach, wir hatten zwei Hausaufgaben auf!“, sagt sie. „Ich hol das nach!“, fügt Marina hinzu. Frau Winter schreibt etwas auf Marinas Blatt, liest weiter und gibt es ihr schließlich zurück. „Sehr schöne Hausaufgabe“, sagt Frau Winter schließlich und legt das Blatt über Marinas Schulter zurück auf den Tisch. Marina und Leona schauen sich an. „Ja!“, sagt Leona und lacht Marina an, Marina grinst. Frau Winter lächelt und geht die Tische entlang, um zur Reihe dahinter zu gelangen.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrada-Gesamtschule

Die Hausaufgabe in dieser Unterrichtsstunde wird, wie in der Szene zuvor, von der Lehrerin in einem Rundgang entlang der Bankreihen kontrolliert. Neben der Kontrolle, ob die Hausaufgabe bearbeitet ist und vorgezeigt werden kann, wird hierbei auch eine inhaltliche Überprüfung vorgenommen. Dabei positioniert sich die Lehrerin hinter den jeweiligen Schüler:innen, lässt sich die Hausaufgabe geben und liest diese durch, weiterhin im Rücken der Schüler:innen stehend. Die Kontrolle ist von unterschiedlichen Möglichkeiten der Einsichtnahme gekennzeichnet: Während sich die Lehrerin dem Sichtfeld der Schüler:innen entzieht und diese den Beurteilungsvorgang der Hausaufgabe nicht mitverfolgen können, ohne dass sie sich umdrehen und ihre Arbeit unterbrechen, hat die Lehrerin aus dieser Position sowohl die Hausaufgabe als auch die Tätigkeit des:der Schülers:in im Blick, was eine machtvolle Position der Lehrerin bei der Kontrolle erzeugt.

Als die Lehrerin bei Marina die Hausaufgaben erfragt, verweist die Schülerin auf das entsprechende Blatt in ihrem Ordner. In dem nun ablaufenden Wortwechsel wird kenntlich, dass die Schülerin das Anliegen der Lehrerin als eine Kontrolle der Erledigung statt einer gleichzeitigen inhaltlichen Begutachtung der Hausaufgabe aufgreift. Sie belässt das Blatt zunächst in dem Ordner, sodass es der Lehrerin lediglich vorgezeigt, ein direkter Zugriff jedoch verwehrt wird. Für Frau Winter wird es für eine Begutachtung erforderlich, sich weiter nach vorne zu beugen. Dem machtvollen Moment des Verfahrens wird entgegengewirkt, indem die Hausaufgabe der Lehrerin nicht übereignet wird und die Kontrolle so im Sichtbereich der Schülerin verbleibt. Doch Frau Winter fordert ein Aushändigen der Hausaufgabe ein, sodass die unterschiedlichen Formen der Einsichtnahme, die den kontrollierenden und kontrollierten Part kennzeichnen, (wieder-)hergestellt sind.

In die Begutachtung der Hausaufgabe hinein stellt Frau Winter die Frage nach der „Epoche“ („Und die Epoche?“). Die Schülerin reagiert zunächst mit Unverständnis, revidiert dies dann aber, wenn sie einerseits kenntlich macht, diesen zweiten Teil der Hausaufgabe nicht erledigt zu haben, andererseits proaktiv deren nachträgliche Bearbeitung versichert („Ich hol das nach!“),

was von Frau Winter unkommentiert bleibt. Ihre Aufmerksamkeit ist auf die Ausarbeitung gerichtet, deren Begutachtung durch schriftliche Kommentierungen auf dem Blatt begleitet und mit einer positiven Beurteilung abgeschlossen wird („sehr schöne Hausaufgabe“). Der fehlende Teil der Hausaufgabe scheint mit der Nachfrage Frau Winters und der Versicherung von Marina, diese nachzuholen, abgehandelt zu sein. Die Lehrerin begegnet dem fehlenden Teil der Hausaufgaben mit Kulanz, denn dieser schmälert die vorliegende Bearbeitung nicht in ihrer positiven Beurteilung. Eine gute Teilleistung in der Hausaufgabenbearbeitung vermag somit fehlende Anteile auszugleichen. Dies bedeutet dann allerdings auch, dass solche „Kulanz-Praktiken“ (Meier 2011, S. 102) vor allem den Schüler:innen zugestanden wird, denen solche guten Leistungen attestiert werden. Ein kulanter Umgang mit unvollständigen Hausaufgaben kann so dazu beitragen, leistungsbezogene Zuschreibungen zu verfestigen. Mit dem Aufgreifen der Bewertung durch Marinas Sitznachbarin wird zudem deutlich, dass die Kontrolle der Hausaufgaben auch in dieser Form des Rundgangs ein (halb-)öffentliches Geschehen ist, an dem Sitznachbar:innen partizipieren.

Mit dem Verfahren der Sichtung erfährt der Zugriff auf die Schüler:innen also eine weitere Steigerung, indem diese nun unter Beweispflicht stehen, ihre bearbeiteten Hausaufgaben vorweisen zu können. Begleitet wird dies durch das Vordringen der Lehrpersonen in den Bereich der Schüler:innen, wenn die Hausaufgabe an den jeweiligen Sitzplätzen eingesehen und beurteilt wird. Über ihre Positionierung stellen Lehrpersonen dabei einen uneingeschränkten Blick auf die Arbeit der Schüler:innen her und können so auch fehlende oder unvollständige Bearbeitungen feststellen, während den Schüler:innen hingegen ein Mitvollzug der Kontrolltätigkeiten erschwert ist. Mit der Positionierung und den damit verbundenen unterschiedlichen Möglichkeiten der Einsichtnahme unterstreichen Lehrer:innen ihre kontrollierenden Tätigkeiten in dem Verfahren.

Die panoptische Kontrolle

Die unterschiedlichen Möglichkeiten von Lehrer:innen und Schüler:innen, die Tätigkeiten der jeweils anderen Person im Zuge der Kontrolle zu überblicken, erfährt eine Zuspitzung im Vorgehen von Herrn Petersen aus dem Geschichtsunterricht der 7. Klasse:

Herr Petersen wendet sich zur Klasse: „Ihr solltet eure Hefte auf Vordermann bringen. Lasst mal sehen.“ Einige Schülerinnen und Schüler beginnen ihre Hefte herauszuholen, einige andere, die sie bereits auf dem Tisch liegen haben, ziehen sie von der Tischkante zu sich. Sie schlagen sie auf und halten sie mit beiden Händen auf Augenhöhe vor sich, die Seiten zeigen dabei in die Mitte zu Herrn Petersen. Herr Petersen steht vor dem Pult, die Hände in den Hosentaschen und lässt seinen Blick reihum über die Hefte schweifen: „Was kommt zuerst?“ Vincent ruft: „Inhaltsverzeichnis.“ Herr Petersen wiederholt die Antwort des Schülers. Einige Schülerinnen und Schüler drehen ihr Heft und schauen auf die Seiten, manche von ihnen blättern zurück bis sie auf die Seite mit dem Inhaltsverzeichnis kommen und halten das Heft dann wieder hoch. Ohne seine Position zu verändern, lässt Herr Petersen den Blick von links vorne bis rechts vorne über die Hefte der Schülerinnen und Schüler schweifen. „Gut. Erste Seite“, ruft er den Schülerinnen und Schülern zu. Diese blättern eine Seite weiter. Wieder richtet der Lehrer den Blick auf die Hefte, beginnend links in der vorderen Reihe. In der zweiten Reihe stoppt er, Lewin hat sein Heft vor sich auf dem Tisch liegen und blättert darin. Die Frage des Lehrers, ob er die Seite hätte, verneint er. Herr Petersen sagt, dass er dann einen Strich bekomme.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit der Benennung der Aufgabenstellung leitet Herr Petersen in dieser Stunde die Hausaufgabenkontrolle ein. Die Hefte werden dabei als nicht zufriedenstellend markiert, denn diese

sollten im Zuge der Hausaufgabe optimiert werden („Ihr solltet eure Hefte *auf Vordermann bringen*“). Im Modus eines Befehls werden die Schüler:innen anschließend aufgefordert, das Ergebnis der Überarbeitung offen zu legen. Die Reaktion der Schüler:innen besteht in dem unmittelbaren Zugriff auf die Hefte, die dem Lehrer aufgeschlagen auf der bearbeiteten Seite vorgezeigt werden. Mit der Präsentation der Hefte erfolgt eine Ausrichtung auf den Lehrer, da die Bearbeitungen so gehalten werden, dass dieser sie ausgehend von seiner Positionierung neben dem Pult mit einem Blick erfassen kann. Sein Körper bleibt dabei statisch, nur sein Blick bewegt sich durch den Raum. In der Ausrichtung auf Herrn Petersen sowie der damit ermöglichten zentralen Positionierung vor der Klasse wird seine Rolle als Begutachter der Hefte in den Praktiken körperlich hervorgebracht und seine Autorität innerhalb des Verfahrens sichtbar hergestellt.

Mit der Frage „Was kommt zuerst?“ wird eine numerische Reihenfolge für die Präsentation und deren Kontrolle geltend gemacht. Dem Ausruf der zu kontrollierenden Seite, die im Wechselspiel von Herrn Petersen und Vincent festgelegt wird, folgt eine Überprüfung der präsentierten Hefseite durch die Schüler:innen, bevor diese dann vorgezeigt wird. Der Ablauf der Kontrolle erfolgt routinisiert und verweist auf ein eingeübtes Verfahren, bei dem synchron zu den verbalen und nonverbalen Impulsen des Lehrers in Form seiner Blicke und Ansagen von den Schüler:innen Korrektur-, Anpassungs- und Ausrichtungsprozesse vorgenommen werden. Wird die Sichtung der Inhaltsverzeichnisse mit dem Kommentar „gut“ als zufriedenstellend markiert, stoppt der Blick des Lehrers in der zweiten Runde, denn der Schüler Lewin hält das Heft nicht mit ausgestreckten Armen hoch, sondern hat dieses auf dem Tisch liegen. Die Seite kann (noch) nicht vorgezeigt werden. Auf die Rückfrage des Lehrers nach der Hausaufgabe und deren Verneinen durch den Schüler wird eine daraus resultierende Konsequenz in Form des „Strichs“ angekündigt.

Der ‚Rundgang‘ bei Herr Petersen wird als eine gleichförmige Ausrichtung der Körper sowie der Hefte auf den Lehrer durchgeführt. Während die Schüler:innen dabei ihre Bearbeitungen hochhalten, kann der Lehrer die Reihen ohne Positionswechsel, nur mit seinem Blick ‚durchlaufen‘ und dabei jedes Heft einer Einsichtnahme unterziehen. Die Bearbeitungen erfahren eine Exponierung im Raum, denn die Arbeit der Schüler:innen wird mit dem Emporhalten der aufgeschlagenen Seite im buchstäblichen Sinne vorgezeigt und sichtbar im Klassenraum ausgestellt. Die Kontrolle bei Herrn Petersen funktioniert wie eine „panoptische Anlage“ (Foucault 1991, S. 257): Der Lehrer gleicht stehend dem panoptischen Turm, er besitzt den Überblick über den Raum. Die Schüler:innen hingegen sind sitzend, einander nicht zugewendet, in Reihen hintereinander im Raum angeordnet, ihre Blicke sind nach vorne gerichtet, ihre Sicht dabei aber durch das emporgehaltene Heft versperrt. Während es dem Lehrer gerade den uneingeschränkten Blick auf die Hausaufgabe ermöglicht, ist das Sichtfeld der Schüler:innen durch das Vorzeigen der Hausaufgaben eingeschränkt, sie „werden vollständig gesehen, ohne jemals zu sehen“ (ebd., S. 259).

Mit dem Ablegen des Hefes auf dem Tisch in Verbindung mit dem Blättern nach der Hausaufgabe, das zu einem sichtbaren Bruch in der Präsentationsformation wird, können die Schüler:innen ohne Seite zügig identifiziert und die fehlenden Hausaufgaben von dem Lehrer ausgerufen werden. Das Prinzip der Sichtbarkeit wird im System von Herrn Petersen somit in übersteigerter Form zur Geltung gebracht, indem der Vollzug der Kontrolle nicht nur darauf aufbaut, sondern auch das Feststellen von fehlenden Hausaufgaben darüber ermöglicht wird. Die Schüler:innen sind zurückgeworfen auf ein reines Gesehen-werden, es ist nicht möglich über Gestik oder Sprache Selbstanzeigen zu tätigen und darüber eine aktive und selbstbestimmte Rolle in der Kontrolle einzunehmen. Vielmehr verbleiben sie passiv, indem sie beurteilt und festgestellt werden.

Anders als bei der Aufforderung zur Selbstanzeige als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ unterliegt es den Schüler:innen beim Rundgang mit Sichtung nur bedingt oder gar nicht, ihre nicht vorliegenden Hausaufgaben mitzuteilen. Stattdessen wird der Kontrollvorgang in der Lehrperson zentralisiert. Mit der Sichtung wird die Kontrolle zu einem fremdbestimmten Verfahren, in dem die Lehrperson die Deutungshoheit über die Anerkennung der Hausaufgaben besitzt. Eine Zuspitzung erfährt dieses Prinzip in der ‚panoptischen Kontrolle‘: Durch das Vorzeigen der Hausaufgaben mit einer Ausrichtung auf die Lehrperson sind die Leistungen der Schüler:innen exponiert und einer umfassenden Einsichtnahme und Beurteilung ausgesetzt. Die Sichtung der Hausaufgaben wird zur ‚totalen Kontrolle‘, der sich von Schüler:innen nicht entzogen werden kann.

6.2.3 Hausaufgabenkontrolle als Leistungsüberprüfung

Neben den bisher rekonstruierten Verfahren der Hausaufgabenkontrolle verweisen die nachfolgenden Szenen auf ein weiteres Vorgehen, mit dem ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ identifiziert werden. Hausaufgaben werden dabei in Verbindung mit Leistungsüberprüfungen gesetzt, wodurch sie notenrelevant werden. Dazu folgende Szene, in der die Lehrerin zuvor nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ gefragt und die darauffolgenden Anzeigen der Schüler:innen aufgenommen hat:

Dann blickt Frau Kurze von ihren Unterlagen hoch, es melden sich keine weiteren Schüler und Schülerinnen. Frau Kurze steht auf. „Ich möchte einen angekündigten Test schreiben“, sagt sie und läuft an die Tafel. „Waaaaas?“, rufen einige Schülerinnen und Schüler. „Ich habe die Hausaufgabe auch nicht“, wirft Ben ein. Frau Kurze seufzt und geht zurück zum Pult. Sie beugt sich über ihre Unterlagen. „Ben, letzte Woche auch“, sagt sie und schaut ihn an. Ben nickt. Frau Kurze richtet sich auf, geht zur Tafel zurück und spricht dabei wieder vom Erdkundetest, den sie für die folgende Woche angesetzt hat. Sie schreibt an die Tafel ‚angekündigter Ek-Test am 18.04.2016‘ und darunter in Stichpunkten die zu lernenden Themen.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die ausbleibenden Meldungen der Schüler:innen signalisieren, dass keine weiteren ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ zu vermerken sind. Frau Kurze markiert daraufhin den Abschluss der Hausaufgabenkontrolle, indem sie die dokumentierende Tätigkeit und damit verbundene sitzende Position am Pult aufgibt. Sie lässt nun verlauten, „einen angekündigten Test schreiben“ zu wollen. Ihr Gang an die Tafel wird durch die Rufe der Schüler:innen begleitet, über die sie ihrer Ungläubigkeit, ihrem Erstaunen oder auch ihrem Erschrecken Ausdruck verleihen. Der Zwischenruf des Schülers Ben weicht hingegen davon ab. Er gibt nun an, keine Hausaufgaben zu haben und macht dabei seine Zugehörigkeit zu der Gruppe von Schüler:innen kenntlich, die bereits als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ bekannt sind („Ich habe die Hausaufgabe *auch* nicht.“).

Ben tätigt im Gegensatz zu den anderen Schüler:innen eine verspätete Anzeige, denn die Lehrerin hat die Kontrolle bereits abgeschlossen. Warum gibt er jetzt fehlende Hausaufgaben an? Zum einen könnte ihm nun erst das Fehlen der Hausaufgabe aufgefallen sein. Dagegen spricht allerdings, dass die Schüler:innen in der vorherigen Kontrolle Zeit hatten, um sich über nicht vorliegende Hausaufgaben klar zu werden. Vielmehr scheint der Hinweis der Lehrerin auf den Test und vor allem dessen Doppeldeutigkeit die verspätete Selbstanzeige initiiert zu haben: Einerseits kann es sich um die Ankündigung eines Tests handeln, der in einer der nächsten Stunden geschrieben wird. Andererseits kann auch das unmittelbare Schreiben des Tests in der aktuellen Stunde eingeleitet

werden, wenn der Test bereits zuvor angekündigt wurde. Das Vorgehen von Ben sowie die Ausrufe der anderen Schüler:innen verleihen der zweiten Lesart an Gewicht. Während die Kommentierungen der Schüler:innen dann auf die Überraschung und das Erschrecken über einen unmittelbaren Test verweisen würden, geht Ben mit seiner Selbstanzeige einen Schritt weiter. Er macht über die Angabe der fehlenden Hausaufgabe sein begrenztes Wissen in dem Test kenntlich, sofern dieser die Inhalte der Hausaufgabe abfragt. Die Angabe besitzt gegenüber einem drohenden Test eine Schutzfunktion, indem schon im Vorhinein markiert wird, dass die Inhalte nicht abprüfbar sind und sich so den Anforderungen der Überprüfung entzogen wird.

Das Seufzen von Frau Kurze signalisiert Resignation und scheint auf die weitere nicht vorliegende Hausaufgabe bezogen zu sein. In der wiederaufgenommenen Dokumentationstätigkeit verfestigt sie die von Ben initiierte Rückkehr zur Hausaufgabenkontrolle. Für Ben bleibt es allerdings nicht beim Vermerk. Bei der Konsultation der Unterlagen stellt Frau Kurze das Fehlen der Hausaufgaben als wiederholtes Versäumnis fest. Es lässt sich vermuten, dass auch der Schüler um sein zweimaliges Versäumnis weiß und aufgrund dessen ursprünglich von einer Anzeige abgesehen hat.

Mit dem angekündigten Test droht die Hausaufgabe allerdings zu einem Inhalt zu werden, der abgeprüft und bewertet wird, wodurch die Hausaufgabenbearbeitung notenbezogene Relevanz erhält. Somit würde der Test sichtbar machen, inwiefern die Hausaufgaben bearbeitet wurden, und die Bearbeitung in eine Note überführen. Über die Anzeige der fehlenden Hausaufgabe entzieht sich der Schüler nun den mit dem Test einhergehenden Mechanismen, indem er kenntlich macht, sich nicht mit den Inhalten auseinander gesetzt zu haben und das Wissen bei ihm somit nicht abfragbar ist. Auch wenn die Identifizierung nicht vorliegender Hausaufgaben über den Test und eine damit verbundene Leistungsattestierung abgewehrt wird, ist dies nur zu realisieren durch die Selbstanzeige als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ im Rekurs auf die Kontrolle. Damit wendet sich die nachgeholte Anzeige als Schutz vor der Leistungsüberprüfung und einer potenziell negativen Bewertung in dieser in einen sofortigen Vermerk fehlender Hausaufgaben. Diese Wendung erhält dann mit dem Anschrieb des Termins an der Tafel eine gewisse Tragik, denn die Leistungsüberprüfung wird nicht in der aktuellen Stunde geschrieben, sondern findet zu einem späteren Zeitpunkt statt, sodass noch Möglichkeit zur Vorbereitung besteht. Die Anzeige nicht vorliegender Hausaufgaben wird damit für die Leistungsüberprüfung irrelevant und ist für Ben mit direkten Konsequenzen in Form des Vermerks verbunden.

Anhand der folgenden Szene lässt sich nun rekonstruieren, dass nicht nur die Ankündigung eines Tests, sondern auch dessen Durchführung einer Kontrolle der Hausaufgaben dient:

Frau Winter blickt in den Kurs. „Ich bitte Sie, ein leeres Blatt herauszuholen“, sagt sie. Die Schülerinnen und Schüler beginnen in ihren Unterlagen zu kramen. „Ein Blatt?!“, fragt Jannis. „Ja, ein Blatt“, antwortet Frau Winter und nickt. „Ooookay“, sagt Jannis und reißt ein Blatt aus seinem Block. „Überschrift: Test“, sagt Frau Winter, als alle Schülerinnen und Schüler ein Blatt vor sich liegen haben. Einige Schülerinnen und Schüler stöhnen. Frau Winter, wartet einen Moment und liest dann mit Blick in das Arbeitsheft. „Erstens. Welche technischen Geräte begleiten Faber?“, liest sie. (...) Frau Winter ist inzwischen durch den Klassenraum auf die andere Seite gewechselt. Dort läuft sie zwischen den Tischreihen entlang und blickt auf die Antwortblätter der Schülerinnen und Schüler. Anschließend geht sie durch die zweite Reihe und wechselt dann auf die linke Seite. Auch hier geht sie von Platz zu Platz und schaut, was die Schülerinnen und Schüler bisher geschrieben haben. Dann geht sie nach vorne und sagt, dass die Zeit um sei. Die Schülerinnen und Schüler blicken hoch. „So oder so ähnlich könnten Lesetests aussehen, mit denen ich überprüfen werde, ob Sie als Hausaufgabe gelesen haben“, sagt sie dann. Die Schülerinnen und Schüler atmen laut aus, ein paar lachen erleichtert. „Machen Sie das bitte“, fährt Frau Winter fort. „Ich habe schon bei einigen gesehen, dass Sie nicht so gründlich gelesen haben.“

In seiner Rückfrage markiert Jannis die Aufforderung der Lehrerin, ein Blatt herauszuholen, als ungewöhnlich und abweichend zu den ansonsten verwendeten Materialien. Auf die Bestätigung der Lehrerin distanziert sich Jannis weiter von dem Auftrag, wenn er diesen als nicht nachvollziehbar kennzeichnet („oookay“). Dass es sich durchaus um eine gewollte Abweichung handelt, wird dann mit der Überschrift entschlüsselt, denn diese ist zugleich die Ankündigung einer stattfindenden Überprüfung. Der Zweck des Blattes wird darüber aufgelöst: Ein Blatt ist lose und kann am Ende des Tests eingesammelt und bewertet werden. Zudem umfasst „ein leeres Blatt“ keine Inhalte aus vorherigen Stunden, sodass der Fokus auf das in diesem Moment abrufbare Wissen gerichtet wird. Auf Seiten der Schüler:innen ruft die Testsituation Stöhnen hervor, was als Abwehrreaktion gegenüber der Anforderung gelesen werden kann, nun Wissen zu präsentieren, das bewertet wird.

Nachdem Frau Winter die Fragen des Tests zur Unterrichtslektüre *Homo Faber* von Max Frisch aus einem begleitenden Unterrichtsmaterial vorgelesen hat, nimmt sie in einem Rundgang durch die Reihen Einblick in die Beantwortung durch die Schüler:innen. Mit ihrer Rückkehr in den vorderen Bereich des Klassenzimmers wird der Test dann nicht nur mit dem Verweis auf die abgelaufene Zeit beendet, sondern im Anschluss als eine *simulierte* Überprüfung aufgedeckt. Zunächst demaskiert die Lehrerin die Überprüfung als eine Hausaufgabenkontrolle, denn die Fragen des Tests sind an der für diese Stunde zu bearbeitenden Hausaufgabe orientiert. Für die Schüler:innen wird es damit erforderlich, die Inhalte der Hausaufgabe als Antworten auf ausgewählte Fragen zu präsentieren. In dieser Stunde handelt es sich nun allerdings nicht um eine tatsächliche Überprüfung und Bewertung des Wissens, vielmehr stellt der Test ein exemplarisches Prozedere dar, wie solche Tests aussehen „könnten“. Wenn der Test hingegen eingesammelt und bewertet werden würde, erhielte diese Form der Hausaufgabenkontrolle Notenrelevanz. Eine Bearbeitung der Hausaufgabe kann dann dazu beitragen, die Fragen beantworten zu können und ein positives Testergebnis zu erzielen. Dass die Schüler:innen eine ausreichende Beantwortung der Fragen nicht vornehmen konnten, ist einerseits an ihrer Reaktion abzulesen, die als Erleichterung gedeutet werden kann, und andererseits der Ansprache von Frau Winter zu entnehmen, die auf die möglichen notenbezogenen Konsequenzen fehlender Hausaufgaben verweist. Laut der Lehrerin haben nicht alle Schüler:innen die Lektüre „so gründlich gelesen“, wie es für eine adäquate Beantwortung der Fragen und ein positives Testergebnis erforderlich gewesen wäre.

Anders als in der vorherigen Szene wird die Hausaufgabenbearbeitung von Frau Winter in dieser Stunde also tatsächlich innerhalb eines Tests überprüft, dessen Frage an der Hausaufgabe ausgerichtet sind. Zwar verzichtet die Lehrerin auf eine Bewertung in Form von Noten, doch wird der Test zu einem Instrument der Kontrolle der Hausaufgabenbearbeitung, wenn sie in ihrem Rundgang Einsicht in die Beantwortung der Fragen nimmt und darüber auf eine Auseinandersetzung mit der Hausaufgabe schließt. Noch deutlicher wird das Anliegen, die Bearbeitung der Hausaufgabe über einen Test zu kontrollieren, in der folgenden Szene. Als Hausaufgabe für diese Stunde sollte die Unterrichtslektüre *“The Curious Incident of the Dog in the Night-Time”* weiter gelesen werden. Die Lehrerin Frau Fuchs hat die Schüler:innen zunächst begrüßt:

Frau Fuchs fügt hinzu: “Would you do me a favour and pull your tables apart.” Die Schülerinnen und Schüler blicken sie an, sie zeigen keine Reaktion. Frau Fuchs läuft um das Pult herum und verdeutlicht ihre Anweisung: “Your tables should face the front. We do a little homework test.” (...)

Frau Fuchs geht zur linken Reihe vor den ersten Tisch und lässt ihren Blick über die Tische wandern: “So, please take your books away. It wouldn’t be a problem if you’ve read the book. All I want to do is to find out if you read it.” Ebru und Melissa tauschen einen Blick. Frau Fuchs hat mit dem Austeilen der Blätter begonnen. Als sie in die mittlere Reihe an den Tisch von Luca kommt, fragt er, ob sie den Test

nicht am Ende der Stunde schreiben könnten. "It will be no problem if you read the book. It will be very easy", erwidert sie, während sie mit dem Austeilen fortfährt. "So, does everybody have a test in front of him, her?", fragt sie schließlich, nachdem sie Melissa als letztes ein Blatt gereicht hat. Sie blickt in die Klasse: "Ok. Homework test. You have about 10 minutes."

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Mit der Aufforderung an die Schüler:innen, die Sitzordnung aufzulösen, indem die Tische auseinander gezogen werden, leitet Frau Fuchs zur Hausaufgabenüberprüfung über. Bevor der Test schließlich ausgeteilt wird, hält die Lehrerin dazu an, die Unterrichtslektüre weg- bzw. einzupacken. Die Lektüre gelesen zu haben, wird von der Lehrerin als Voraussetzung formuliert, die Hausaufgabenüberprüfung problemlos bearbeiten zu können, das Buch selbst wird demgegenüber als überflüssig markiert. Der Bearbeitung der Hausaufgabe wird somit auch hier über den Test notenbezogene Relevanz verliehen, indem sie als entscheidend für ein gelingendes Bestehen des Tests konzipiert wird. Dies erfolgt unter der gleichzeitigen Annahme, dass nicht alle Schüler:innen den Text gelesen haben. So geht es der Lehrerin gerade darum zu ermitteln, wer die Hausaufgabe gemacht hat ("All I want to do is to find out if you read it."). Die Beantwortung der Fragen wird damit zum Ausdruck gemachter oder nicht gemachter Hausaufgaben und der Test zu einem Verfahren, um die Bearbeitung der Hausaufgabe zu kontrollieren.

Mit seiner Frage, „den Test am Ende der Stunde“ schreiben zu können, rekurriert der Schüler Luca nun auf einen Zeitpunkt, zu dem die Inhalte der Hausaufgabe vermutlich besprochen worden wären. Dabei würden die Inhalte des zu lesenden Textes eine Selektion in relevantes und irrelevantes Wissen erfahren, womit das offizielle Unterrichtswissen festgelegt würde (s. Kap. 5.5). Die Lehrerin konstruiert die Hausaufgabenbearbeitung hingegen als einziges Kriterium, das für ein erfolgreiches Bestehen des Tests relevant ist und betont ausgehend davon dessen geringen Schwierigkeitsgrad. Unter Einbezug weiterer Analysen kann hervorgehoben werden, dass ‚richtige‘ Antworten auch mit einer erfolgten Hausaufgabenbearbeitung nicht eindeutig sind, vielmehr werden diese von Lehrpersonen in einem selektiven Vorgehen bei der Hausaufgabenbesprechung festgelegt (s. Kap. 5.5). Die Prozesse, die sonst in der Hausaufgabenbesprechung im Unterricht erfolgen, bedürfen im Test einer eigenständigen Durchführung von den Schüler:innen. In seiner Frage verweist Luca auf diese komplexen Anforderungen der Hausaufgabenüberprüfung und legt offen, dass diese nicht nur kontrollierende Funktion besitzt, sondern eine eigenständige Decodierung der für den Unterricht relevanten Informationen verlangt. Die Ankündigung einer Leistungsüberprüfung zu Inhalten der Hausaufgabe sowie deren Durchführung stellen damit weitere Verfahren dar, über die Lehrer:innen nicht vorliegende Hausaufgaben identifizieren. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass solche Tests zur Hausaufgabe nicht nur einer reinen Erledigungskontrolle entsprechen, sondern von Schüler:innen auch eine eigenständige Durchführung von Prozessen der Hausaufgabenbesprechung verlangen, um ‚richtige‘ Antworten erbringen zu können.

Die Abfrage von Inhalten der Hausaufgabenbearbeitung in Form von Leistungsüberprüfungen ließ sich neben der Aufforderung zur Selbstanzeige sowie dem Rundgang von Lehrpersonen im Klassenzimmer und eine damit verbundene Sichtung der Hausaufgabenbearbeitung als drei Verfahren der Identifizierung von ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ bestimmen. Verbunden mit diesen Praktiken ist ein steigender Zugriff auf die Schüler:innen, der sich in einer fremdbestimmten Feststellung und Einordnung als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ äußert. Die folgenden Analysen knüpfen daran an und zeigen auf, wie sich Schüler:innen diesem Zugriff auch entziehen.

6.3 Hausaufgaben und Täuschungsmanöver

In der Hausaufgabenkontrolle lassen sich Praktiken von Schüler:innen rekonstruieren, die sich als entgegengesetzt zu der Aufforderung zeigen, nicht vorliegende Hausaufgaben vor Lehrpersonen offenzulegen. Vielmehr wird es vermieden, sich selbst als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ anzuzeigen oder als solche:r durch Lehrer:innen festgestellt zu werden.³⁶ Stattdessen wird der Eindruck einer eigenständig bearbeiteten Hausaufgabe vor Lehrpersonen und Mitschüler:innen erzeugt, womit sich diese Praktiken im Rekurs auf Goffman als „Täuschungsmanöver“ (1980, S. 98) beschreiben lassen. In diesem Kapitel soll es nun darum gehen, die unterschiedlichen Praktiken der Schüler:innen und die damit verbundenen Anforderungen aufzuzeigen. Die Praktiken lassen sich in Täuschungsmanöver von einzelnen Schüler:innen (6.3.1) sowie Täuschungsmanöver unterscheiden, die gemeinsam mit Mitschüler:innen (6.3.2) durchgeführt werden.

6.3.1 Täuschungsmanöver von Schüler:innen

Mit dem ‚Schummeln‘ und dem ‚Fahren ohne Fahrkarte‘ werden im Folgenden zwei Praktiken rekonstruiert, mit denen Schüler:innen eine bearbeitete Hausaufgabe im Unterricht vortäuschen.

Schummeln

Die folgende Beobachtung stammt aus dem Geschichtsunterricht von Herrn Petersen, dessen Vorgehen der ‚panoptischen Kontrolle‘ bereits anhand einer anderen Szene vorgestellt wurde (s. Kap. 6.2.2). Auch in dieser Szene halten ihm die Schüler:innen die Heftseiten mit der Hausaufgabe mit ausgestreckten Armen entgegen, während der Lehrer diese aus einer zentralen Position im vorderen Bereich des Klassenzimmers begutachtet. Als Hausaufgabe sollte ein Arbeitsblatt ausgefüllt und dieses in das Heft eingeklebt werden.

Herr Petersen fährt mit der Heftkontrolle fort, direkt am folgenden Platz gibt es den nächsten Strich: „Denise, ein Strich, du weißt warum.“ Der Rest der Reihe folgt, dann wandert sein Blick zur Bankreihe dahinter. „Constantin, zwei Striche, du willst schummeln.“ Constantin hat das Arbeitsblatt auf die folgende Seite gelegt und hält es so, als ob die Seite eingeklebt wäre. Er schreit empört auf: „Häh? Ich hab's. Ich kanns auch so zeigen.“ Er nimmt sein Heft runter und hält nur das Arbeitsblatt hoch. „Ok. Constantin, ein Strich“, erwidert Herr Petersen. Sein Blick ist schon bei den nächsten Heften.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im Verlauf der Kontrolle mehren sich die Dokumentationsanlässe. Wie bereits einige Schüler:innen zuvor erhält auch die Schülerin Denise einen „Strich“. Herr Petersen begründet dies über den Rekurs auf ein geteiltes Wissen zwischen ihm und der Schülerin („du weißt warum“) und markiert die Beurteilungskriterien für die Hausaufgabe darüber als bekannt. Bei dem Schüler Constantin ändert der Lehrer dann seine Kommentierung. Er vergibt „zwei Striche“ und damit einen „Strich“ mehr, als die Schülerin zuvor erhalten hat, was er über das Vorhaben des Schülers begründet, schummeln zu wollen („du willst schummeln“). Constantin täuscht eine

³⁶ In den bisherigen Beobachtungen konnte bereits ein abwartendes Vorgehen von Schüler:innen rekonstruiert werden, wenn Selbstanzeigen nicht direkt getätigt und nicht vorliegende Hausaufgaben stattdessen erst auf Nachfragen von Lehrpersonen oder durch Ankündigungen von Leistungsüberprüfungen offengelegt werden (s. Kap. 6.2). Zwar werden Anzeigen dabei hinausgezögert, das Fehlen der Bearbeitungen schließlich aber angegeben. Davon unterscheiden sich die in diesem Kapitel analysierten Praktiken insofern, als dass mit ihnen das Vorliegen von Hausaufgaben vorgetäuscht wird.

adäquate Ausführung der Hausaufgabe vor, denn er positioniert das Arbeitsblatt so auf der Seite des Heftes, als sei das Blatt eingeklebt. Indem in der Praktik das Vorzeigen einer bearbeiteten und eingeklebten Hausaufgabe nachgebildet wird, die Lehrperson sowie andere Schüler:innen in diesen Vorgang aber nicht eingeweiht sind und für sie der Eindruck einer bearbeiteten und eingeklebten Hausaufgabe entstehen könnte, kann das Vorgehen angelehnt an Goffman als „Täuschung“ bzw. „Täuschungsmanöver“ (1980, S. 98) verstanden werden.

Die Täuschung stellt ein Vorgehen dar, um eine Zuschreibung des Versäumnisses fehlender Hausaufgaben und eine damit verbundene Einordnung als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ abzuwenden. Allerdings geht mit der Täuschung auch ein Risiko einher: So entspricht Constantins Bearbeitung zum einen nicht der geforderten Ausführung und seine Darstellung zum anderen nicht der Aufforderung in der Hausaufgabenkontrolle, seine Versäumnisse sichtbar offen zu legen. Dies dennoch vorzutäuschen, kann ihm den Vorwurf der Unehrlichkeit einhandeln. Über die Praktik des Schummeln könnten sich Etikettierungen demnach auch mehren, wenn nicht nur sein Versäumnis bei der Hausaufgabe aufgedeckt, sondern seine Ehrlichkeit überdies in Frage gestellt wird. Dieses Risiko manifestiert sich mit dem ausgesprochenen Verdacht des ‚Schummeln‘ durch den Lehrer, mit dem das Täuschungsmanöver von Constantin öffentlich entlarvt wird. Der vom Lehrer gewählte Begriff des ‚Schummeln‘ verleiht dem Vorgehen Constantins zwar eine spielerische Konnotation, doch wird der Täuschungsversuch von Constantin doppelt so hoch sanktioniert als die identifizierten Versäumnisse bei den anderen Schüler:innen. Der Versuch, unvollständig bearbeitete Hausaufgaben nicht offen zu legen, fällt zusätzlich negativ ins Gewicht.

In Konfrontation mit der entlarvten Täuschung und der damit einhergehenden höheren Sanktionierung forciert der Schüler eine offensive Reaktion. Mit erhobener Stimme markiert er sein Unverständnis („Häh?“) und bekräftigt anschließend das Vorhandensein seiner Hausaufgaben („Ich hab’s“). Darauf folgt das Angebot, die Hausaufgaben in anderer Weise vorzeigen zu können („Ich kanns auch so zeigen.“). In seinem Protest weist Constantin den Verdacht des ‚Schummeln‘ zurück, das er als absichtsvolle Falschdarstellung der Hausaufgabe konnotiert, während er kontrastierend dazu sein Vorgehen als zufällig markiert. Er betont eine Darstellung unter mehreren gewählt zu haben und auch auf eine andere Präsentationsform zurückgreifen zu können. Die Wahl der Darstellungsweise kennzeichnet er also durchaus als kritikwürdig und veränderbar, zugleich hebt er hervor, dass es aus seiner Sicht an der Hausaufgabe selbst nichts auszusetzen gibt, da diese vorhanden ist. Constantin untermauert dies, indem er die Art des Vorzeigens abändert und nur das lose Arbeitsblatt emporhält.

Herr Petersen markiert daraufhin seine Zustimmung („ok“) und ändert das Urteil. Der Vermerk wird auf einen „Strich“ abgesenkt und darüber symbolisch auch die Annahme des ‚Schummeln‘ revidiert. Constantin ist nun von dem Verdacht entlastet, nicht allerdings von der Beurteilung, die Hausaufgaben inadäquat erledigt zu haben. Die bereits erfolgte Abwendung von Herrn Petersen verweist darauf, dass auch vermeintliches ‚Schummeln‘ mit den Verfahren der Hausaufgabenkontrolle routinisiert abgehandelt wird. So weicht der Schüler im Zuge seiner öffentlichen Entlarvung und der Androhung der höheren Sanktion vom Vorhaben des ‚Schummeln‘ ab und wählt eine andere Darstellungsform, die den Stand seiner Hausaufgabenbearbeitung offensichtlich wiedergibt.

In dem Moment, in dem die Sichtbarkeit der Hausaufgabenbearbeitung wieder uneingeschränkt hergestellt ist, rückt der Lehrer von der höheren Sanktionierung ab. Die Widerständigkeit des Schülers ist eingefangen, wenn er sich dem Prinzip der Hausaufgabenkontrolle unterwirft und den Bearbeitungsstand der Hausaufgabe offenlegt. In der Bearbeitung der Täuschung geht es

damit auch um die „Formierung eines Gehorsamssubjekts“ (Foucault 1991, S. 167), das die Regeln und Prinzipien der Hausaufgabenkontrolle anerkennt und sein Handeln daran ausrichtet. So wird die Rolle des Lehrers als ein personifiziertes „Panopticon“ (ebd., S. 264) in der Hausaufgabenkontrolle über den Umgang mit Täuschungen unterstrichen, indem er die Schüler:innen kontrolliert, Täuschungen dabei zu identifizieren vermag und den Prinzipien der Hausaufgabenkontrolle zu ihrer Geltung verhilft. Die ‚panoptische Kontrolle‘ bei Herrn Petersen wird Constantin zum Verhängnis, denn der Blick des Lehrers entlarvt seine Darstellung als Täuschungsmanöver.

Während Lehrpersonen also dazu auffordern, nicht vorliegende Hausaufgaben offenzulegen und diese über ihre Verfahren identifizieren, entziehen sich Schüler:innen dieser Aufforderung über Täuschungsmanöver. Sie geben eine adäquat bearbeitete Hausaufgabe vor und wirken so einer drohenden Einordnung in die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ entgegen. Risiken, um ein Täuschungsmanöver aufrecht zu erhalten, bestehen in der Hausaufgabenkontrolle in den Verfahren der Lehrpersonen. Gelingt es den Schüler:innen nicht, das Vortäuschen bearbeiteter Hausaufgaben überzeugend darzustellen, werden sie von Lehrpersonen entlarvt, wodurch es dann erforderlich wird, die mit Täuschungen verbundene Konsequenzen abzuwehren.

Das Fahren ohne Fahrkarte

Die bisherigen Analysen zeigen, dass ein Vortäuschen vorliegender bzw. vollständig bearbeiteter Hausaufgaben von Lehrpersonen in den Verfahren der Kontrolle entlarvt werden können. Neben Lehrer:innen sind darüber hinaus auch Mitschüler:innen im Klassenzimmer zugegen und können Täuschungen registrieren. Darauf bezieht sich der Schüler Felix in der nachfolgenden Szene aus dem Deutschunterricht von Frau Kurze. Als Hausaufgabe war ein Bericht anzufertigen:

„Wer ist ohne Fahrkarte für die heutige Stunde?“, fragt Frau Kurze und geht dabei zwei Schritte vor an das Pult. Sie beugt sich hinunter und schlägt das Klassenbuch auf. Die Schülerinnen und Schüler ziehen ihre Hefte zu sich heran und schlagen sie auf. Felix, der schräg vor mir sitzt, ist bei den Worten der Lehrerin unmerklich zusammengezuckt. Er zieht sein hellblaues Deutschheft zögerlich zu sich, schlägt es aber noch nicht auf. (...) „Sonst haben alle die Hausaufgaben?“, fragt sie und schaut dabei rundherum. Einige Schülerinnen und Schüler nicken. „Ok. Dann schlägt das Heft auf und nimmt einen Bleistift. Schreibt die „W-Fragen“ nebendran an euren Bericht.“ Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit einem Bleistift an den weißen Rand neben ihren Texten zu schreiben. Felix Heft liegt ungeöffnet auf seinem Tisch. Er streckt langsam den Arm aus und zieht es zu sich heran. Schließlich nimmt er es hoch, hält es zwischen sich und dem Tisch und schlägt es auf. Das Heft ist nur minimal, in einem spitzen Winkel geöffnet, sodass ich selbst nur hineinschauen kann, weil ich direkt hinter Felix sitze. Die aufgeschlagene Seite ist leer. Felix nimmt einen Bleistift und beginnt an den linken Rand zu kritzeln. Dabei knickt er das Handgelenk weit ab. Seine Schrift ist ungenau, er scheint Mühe zu haben, bei dem geringen Widerstand, den das Heft in der Luft bietet, überhaupt schreiben zu können. Sein Sitznachbar richtet sich auf, an seinem Text sind Satz für Satz die verschiedenen W-Fragen vermerkt. Er wirft einen Blick zu Felix, der sein Heft daraufhin noch weiter schließt.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Frau Kurze konzipiert die Hausaufgabe in ihrer Frage über die Metapher der „Fahrkarte“ als Voraussetzung für die Unterrichtsteilnahme (s. dazu Kap. 6.2.1). Während die Lehrerin die Kontrolle der Hausaufgaben über ihre Frage einleitet, zieht der Schüler Felix die Aufmerksamkeit der Ethnographin auf sich. Seine Reaktion auf die Frage der Lehrerin („Zusammenzucken“) könnte einem kurzen Schreckmoment, einem plötzlichen Einfall oder einem Überraschungs-

moment geschuldet sein, der durch die Überleitung zu den Hausaufgaben hervorgerufen wird. Der anschließende Zugriff auf sein Heft lässt vermuten, dass sich darin die Hausaufgabe befindet. Allerdings sieht Felix davon ab, das Heft zu öffnen und die Hausaufgabe im Unterricht sichtbar zu machen.

Nachdem ein Schüler auf die Frage der Lehrerin seine nicht vorliegenden Hausaufgaben angegeben und sich die Lehrerin nochmals über das Vorliegen aller anderen Hausaufgaben rückversichert hat („Sonst haben alle die Hausaufgaben?“), schließt die Lehrerin die Kontrolle ab („Ok.“). Mit dem Beginn der nun eingeleiteten Weiterarbeit mit den Hausaufgaben sollen die Hefte aufgeschlagen werden. Das Vorgehen von Felix, sein Heft zu sich zu ziehen, es aber erst auf Aufforderung der Lehrerin zu öffnen, scheint für die Hausaufgabenkontrolle üblich und gefordert zu sein, was auch die Analyse einer anderen Szene verdeutlichen konnte (s. Kap. 5.4.1). Der Arbeitsauftrag der Lehrerin schließt an die Hausaufgaben der Schüler:innen an, die ihre Ausführungen nun anhand von „W-Fragen“ bestimmen und systematisieren sollen. Damit wird die Hausaufgabe, wie von der Lehrerin in der Bezeichnung „Fahrkarte“ konnotiert, in dieser Phase tatsächlich zur Voraussetzung, um ‚mitfahren‘ bzw. ‚mitmachen‘ zu können, indem die Bearbeitung zur Grundlage des gestellten Arbeitsauftrags wird. Felix indes beginnt erst mit der Bearbeitung als seine Mitschüler:innen mit ihren Hausaufgaben beschäftigt sind und öffnet das Heft dann in angehobener Position vor seinem Oberkörper. Indem das Heft gleichsam zwischen Tisch und Körper eingeklemmt wird, statt es auf dem Tisch abzulegen, wird es vor den Blicken der Lehrerin und den Mitschüler:innen abgeschirmt. Trotzdem ist die Möglichkeit zur Einsicht nicht vollständig abgewendet: Die Ethnographin, die hinter Felix sitzt, kann das Heft trotz dieser schützenden Handhabung einsehen und registriert die leere Seite. Felix schützt damit nicht das, was geschrieben, sondern, dass nichts geschrieben wurde, vor fremden Einblicken. Er umgeht somit eine Anzeige als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘ in der Kontrolle und verbirgt im weiteren Verlauf, dass er die Hausaufgaben nicht gemacht hat; er fährt – in Anknüpfung an die von der Lehrerin gewählte Metapher der „Fahrkarte“, mit der sie die Hausaufgabenkontrolle eingeleitet hat – ohne „Fahrkarte“.

Wie Constantin in der vorherigen Szene täuscht Felix mit dem Schreiben auf der leeren Seite seines Heftes vor, die Hausaufgaben gemacht zu haben und diese gemäß des Arbeitsauftrages zu bearbeiten. Allerdings fehlt dem Heft aus dieser Position eine stabile Unterlage, wodurch das Schreiben nicht mit aufgesetzter Hand erfolgen kann und zudem auffällig wird, indem nicht auf dem Tisch geschrieben wird, wie es die anderen Schüler:innen praktizieren. Zwar ist damit das Risiko verbunden, durch die auffällige Umsetzung bei der Täuschung ertappt zu werden, doch kann darüber der Anschein erweckt werden, beschäftigt zu sein und die gestellte Aufgabe zu erfüllen. Das Schreiben in seiner Auffälligkeit, dient also gerade dazu, Unauffälligkeit herzustellen. Felix widerlegt so überdies die Bedeutung der Hausaufgabe als Voraussetzung für eine Betätigung im Unterricht: Auch ohne Hausaufgabe können Schüler:innen im Unterricht mitmachen, z. B. indem eine Weiterarbeit mit der Hausaufgabe vorgetäuscht wird.

Mit der Fertigstellung seines Arbeitsauftrags wandert der Blick von Lukas von dem eigenen Heft zu Felix, wodurch sich für diesen das Potenzial der Einsichtnahme erhöht und er das Heft weiter schließt. Die Mitschüler:innen werden von Felix nicht als mögliche Komplizen oder Unterstützung verstanden, sondern als Bedrohung oder potenzielle Denunzianten, die das Fehlen der Hausaufgaben offenlegen könnten. Obwohl die Lehrpersonen in den Verfahren der Identifizierung fehlender Hausaufgaben nicht zur Mithilfe der Schüler:innen auffordern (s. Kap. 6.2), wird dies von Felix nun als mögliche Dimension in sein Vorgehen mit einbezogen und die fehlenden Hausaufgaben auch vor den Mitschüler:innen verborgen. Felix entsagt Lukas ein solida-

risches Verhalten und nimmt stattdessen eine wettbewerbsbezogene Haltung an, denn es geht auch untereinander darum, den Anschein einer bearbeiteten Hausaufgabe zu erwecken und über diese im Unterricht arbeitsfähig zu sein. Es zeichnet sich in der Abschirmung von den Mitschüler:innen eine Internalisierung der machtvollen Setzungen der Lehrperson ab: Zu der von Lehrpersonen geltend gemachten Aufforderung, Hausaufgaben vorweisen zu können bzw. deren Fehlen offen zu legen, wird unter den Schüler:innen keine Distanz eingenommen. Vielmehr bestätigen sie diese Anforderung in ihrer Relevanz, wenn sie dieser versuchen zu entsprechen. Die Rekonstruktionen verdeutlichen, dass Schüler:innen neben Lehrer:innen auch Mitschüler:innen als ein Risiko für die Aufrechterhaltung von Täuschungen ansehen. Das hohe Maß an Einsicht, das in der Klassenöffentlichkeit durch die Vielzahl von sich potenziell ständig gegenseitig beobachtenden und registrierenden Sitznachbar:innen besteht, ist verbunden mit der beständigen Möglichkeit ‚aufzufliegen‘. Mit Maßnahmen der Abschirmung versuchen Schüler:innen, diesem Risiko vorzubeugen, dabei wird allerdings auch vor den Mitschüler:innen eine vorliegende Hausaufgabe vorgetäuscht und den institutionellen Anforderungen unter Peers Relevanz verliehen.

6.3.2 Täuschungsmanöver mit Mitschüler:innen

Die vorherigen Ausführungen haben u. a. gezeigt, dass Schüler:innen ihre Mitschüler:innen als eine Bedrohung für die Aufrechterhaltung von Täuschungen verstehen können. Doch Mitschüler:innen werden auch zu Komplizen in Täuschungsmanövern, wenn das Vorliegen von Hausaufgaben gemeinsam mit ihnen vorgetäuscht wird.

Vorsagen

Die nachfolgende Beobachtung entstammt einer Hausaufgabenbesprechung im Erdkundeunterricht bei Frau Kurze. In der vorherigen Aufforderung zur Selbstanzeige der nicht vorliegenden Hausaufgaben hat Felix angegeben, eine andere Reihenfolge in der Hausaufgabe, der Benennung der Hauptstädte der europäischen Staaten, gewählt zu haben (s. Kap. 5.3.1).

Tom schaut in sein Heft. „Luxemburg – Luxemburg“, sagt er. Frau Kurze nickt, es geht weiter mit Felix. Die aufgeschlagene Heftseite von Felix ist leer, auf die linke Seite des Heftes hat er sich das Arbeitsblatt mit der Karte und der Auflistung der EU-Staaten gelegt, das in der Woche zuvor behandelt wurde. Er schaut auf das Arbeitsblatt. „Niederlande..“ – „Nein“, rufen einige Schülerinnen und Schüler. „Spanien – Madrid“, versucht Felix es erneut. „Nein“, ertönt es. „Ich hab das nicht so“, sagt Felix und schaut hoch. „Portugal“, geben Frau Kurze und einige Schüler vor, die um Felix herumsitzen. Felix schaut auf das Arbeitsblatt und dann, etwas panisch auf die Seite, in das Heft von Lukas. „Lissabon“, flüstert Lukas ihm zu. „Lisabon“, sagt Felix laut, wobei er den s-Laut lang ausspricht. „Lissabon“, rufen einige Schülerinnen und Schüler. „Lissabon“, wiederholt Frau Kurze und nickt.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die von Felix aufgeschlagene Heftseite ist leer – die Hausaufgabe fehlt. Angesichts seiner zuvor getätigten Angabe vor der Lehrerin, die Hausaufgabe in einer anderen Reihenfolge angefertigt zu haben, scheint Felix die Bearbeitung überdies außerhalb des Unterrichts vergessen zu haben. Das in das Heft eingelegte Arbeitsblatt mit der Karte und der Auflistung der EU-Staaten dient nun als Hilfsmittel, um der Besprechung der Hausaufgabe folgen zu können.

Neben dem Beitrag „Niederlande“ weist das Plenum auch den zweiten Versuch von Felix, mit „Spanien“ und der direkt hinzugefügten Hauptstadt „Madrid“ seine Ergebnisse in die Besprechung einzubringen, als falsch ab. In dem Einspruch der Mitschüler:innen wird die Dominanz der Reihenfolge bei der Nennung der Staaten und ihrer Hauptstädte über deren inhaltliche Zu-

ordnung herausgestellt, was bereits in Kapitel 5.1.1 verdeutlicht werden konnte. Diese formale Orientierung der Besprechung wird Felix nun zum Verhängnis. Sein Verweis, es anders zu haben, fungiert zugleich als eine Verteidigung und ein Schutz, um die abweichende Reihenfolge zu erklären, eine grundsätzliche Erledigung der Hausaufgabe aber zu bestätigen.

Die Lehrerin und einige Mitschüler:innen geben daraufhin mit „Portugal“ den Staat vor, womit ein Teil der Lösung bereits erbracht ist. Felix ist nun aufgefordert, noch die entsprechende Hauptstadt zu benennen. Die Vorgabe bringt Felix allerdings in eine prekäre Lage, denn von diesem Staat scheint er die Hauptstadt nicht auswendig zu wissen. Anders als das Abschirmen von dem Mitschüler, wie Felix es in einer anderen Unterrichtsstunde präferiert hat (s. Kap. 6.3.1), wendet sich Felix hier nun Lukas mit dem Blick in dessen Heft zu. Lukas, der die Signale von Felix als Hilfsgesuch zu entschlüsseln weiß, sagt Felix mit seinem geflüsterten „Lissabon“ die Lösung vor. Lukas agiert als wissender und hilfsbereiter Schüler, der die geforderten Antworten vorliegen hat und diese seinem Mitschüler zur Verfügung stellen kann.

In dem gemeinsam vollzogenen Täuschungsmanöver distanzieren sich beide Schüler:innen von der Aufforderung der Lehrerin in der Hausaufgabenkontrolle, fehlende Hausaufgaben anzugeben. Auf Seite von Felix findet dies seinen Ausdruck in den nicht vorliegenden Hausaufgaben und der ausbleibenden Selbstanzeige als ‚Schüler ohne Hausaufgabe‘. Lukas hingegen hat seine Hausaufgaben im Unterricht vorliegen, seine Distanzierung besteht vielmehr in seiner Partizipation am Täuschungsmanöver, er wird zum Komplizen und leistet in dieser Funktion einen entscheidenden Beitrag zur Aufrechterhaltung der Täuschung. Doch das Vorsagen ist auch mit Herausforderungen verbunden. Zwar übermittelt es den Namen der Hauptstadt, die Aussprache geht dabei aber mit einer Veränderung einher. Mit der kollektiven Berichtigung durch die Mitschüler:innen und Frau Kurze wird die Antwort dann als gültig bestätigt.

Mit der Präsentation der Hausaufgaben erschwert es sich also für Felix, seine nicht vorliegenden Hausaufgaben weiter zu verbergen. Eine Improvisation anhand des Arbeitsblattes reicht dabei nicht aus, um auf die Anforderungen der Besprechung adäquat zu reagieren. Das formale Kriterium der Reihenfolge, das die Unterrichtsteilnehmer:innen als vorrangig bei der Besprechung der Hausaufgabe behandeln, entwickelt sich für Felix zum Risiko, nicht den entsprechenden Staat mit der Hauptstadt benennen zu können und so die Aufmerksamkeit der anderen Beteiligten auf die nicht vorliegenden Hausaufgaben zu lenken. Das ‚Vorsagen‘ durch Mitschüler:innen stellt dann eine zielgerichtete Hilfestellung dar, denn es wird genau die Lösung bereitgestellt, die gerade erforderlich ist, wodurch das Vortäuschen einer vorliegenden Hausaufgabe aufrecht erhalten werden kann.

Felix konnte durch das ‚Vorsagen‘ von Lukas die Offenlegung seiner fehlenden Hausaufgaben umgehen, doch ist die Besprechung der Hausaufgabe damit noch nicht abgeschlossen:

Dann blickt Frau Kurze wieder auf die andere Tischseite: „Felix.“ Felix ist wieder an der Reihe. Er scheint überrumpelt zu sein. „Ähm“, macht er und schaut auf sein Arbeitsblatt. „Rumänien“, sagt Frau Kurze. Felix schaut immer noch in sein Heft, dann nimmt er es hoch. „Weißt du es auswendig?“, fragt Frau Kurze. Felix beugt sich zu Lukas. „Bukarest“, flüstert Lukas ihm zu. „Bukarest“, sagt Felix laut und schlägt dabei sein Heft zu. Frau Kurze nickt, Felix macht einen erleichterten Eindruck und legt sein geschlossenes Heft vor sich auf den Tisch.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Das Risiko für Felix, dass seine nicht vorliegenden Hausaufgaben im Unterricht identifiziert werden, bleibt mit dem Fortschreiten der Besprechung bestehen. So ist er ein zweites Mal aufgefordert, ein Ergebnis zum Staat Rumänien, wie die Lehrerin ihm auf sein Zögern hin vor-

gibt, zu präsentieren. Mit der Frage, ob er es auswendig könne, bezieht sich die Lehrerin dann nicht länger auf das Nachschauen in seiner Bearbeitung, sondern verweist auf die Möglichkeit, es unabhängig von den Notizen aus dem Gedächtnis heraus zu rekapitulieren. Fraglich bleibt, ob sie durchschaut, dass die Hausaufgaben bei Felix nicht vorliegen, oder sie sich lediglich auf die abweichende Reihenfolge bezieht, die Felix zuvor angegeben hatte. Sie würde dann darauf hinweisen, die Hauptstadt auch ohne die entsprechende Stelle im Heft benennen zu können.

Die Frage der Lehrerin eröffnet Felix einen neuen Spielraum, seine Täuschung aufrecht zu erhalten: Eine ausbleibende Antwort kann daraus resultieren, die Zuordnung nicht auswendig vornehmen zu können. Trotzdem entscheidet sich Felix für eine Benennung der Hauptstadt, wenn er Lukas erneut seinen Unterstützungsbedarf signalisiert, worauf das ‚Vorsagen‘ wiederholt wird und die Antwort von Frau Kurze als korrekt bestätigt wird.

Felix und Lukas stellen in dieser zweiten Runde unter Beweis, dass sie die Praktik des ‚Vorsagens‘ beherrschen. Die Selbstverständlichkeit, mit der Hilfe erbeten und gewährt wird, dokumentiert, wie eingespielt das Prozedere ist. Doch diesmal scheint auch die Lehrerin ‚mitzuspielen‘. Unabhängig davon, ob sie Kenntnis über die fehlenden Hausaufgaben hat, ermöglicht sie Felix sein Gesicht zu wahren, auch wenn er keine Antwort gibt. Die Wahl von Felix, die Unterstützung des Mitschülers zu suchen, statt auf eine Benennung der Antwort zu verzichten, weist eine Leistungsorientierung auf. Das Erbringen einer guten Leistung in Form eines richtigen Ergebnisses wird priorisiert, auch wenn diese Leistung nicht auf die eigene Urheber:innenschaft zurückgeht.

Die Rekonstruktionen verdeutlichen, dass Mitschüler:innen zu entscheidenden Komplizen in Täuschungsmanövern werden können, indem sie ihre eigenen Ergebnisse aus der Hausaufgabenbearbeitung ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ zur Verfügung stellen und so eine gelingende Durchführung der Täuschung ermöglichen.

Nachschauen

Anhand der nachfolgenden Szenen wird mit dem ‚Nachschauen‘ eine weitere Praktik rekonstruiert, mit der Schüler:innen gemeinsam das Vorliegen einer eigenständig bearbeiteten Hausaufgabe vortäuschen. Auch dieses Vorgehen zeigt sich verbunden mit der Frage, wem die Urheber:innenschaft der Hausaufgabe zugeschrieben werden kann.

Die Beobachtung stammt aus dem Grundkurs Deutsch in Stufe 11. Als Hausaufgabe war eine Gedichtanalyse anzufertigen, bei der zunächst Aufbau und Sprache analysiert werden sollten. Die Ergebnisse werden nun im Plenum besprochen:

Es geht weiter mit der zweiten Strophe. „Zweite Strophe“, sagt Frau Winter, schiebt die Folie nach oben und schaut hoch. „Viktor, was haben Sie zur zweiten Strophe?“, fragt sie. Viktor schaut in seine Unterlagen. Es bleibt still. Frau Winter schaut Viktor an, Viktor schaut in seine Unterlagen. Dann schaut er hoch. „Kreuzreim“, sagt er. Frau Winter schaut auf das Gedicht auf der Folie. „Mhm“, macht sie und nickt. „Weiter?“, fügt sie hinzu. Viktor schaut wieder in seine Unterlagen. „Lesen Sie vor, was Sie geschrieben haben“, sagt Frau Winter. „Es ist ein Kreuzreim“, liest Viktor, „mehr hab ich nicht“. Frau Winter schaut auf die Folie und schreibt „Kreuzreim“ neben die zweite Strophe. Sie sagt, dass er das Reimschema aus dem Kopf mit Buchstaben benennen solle. Viktor schaut wieder auf das Gedicht in seinem Buch. Er beginnt zögerlich die endständigen Wörter der Verse zu benennen und sie reimend aufeinander zu beziehen. Frau Winter hat begonnen Buchstaben entsprechend des Reimschemas hinter die Verse zu schreiben.

Mit der Ansage „zweite Strophe“ geht zunächst eine Neuausrichtung der Folie auf dem Overheadprojektor einher, mit der das Textstück sichtbar gemacht wird. Die Lehrerin fordert dann den Schüler Viktor zur Ergebnispräsentation auf („Viktor, was haben Sie zur zweiten Strophe?“). Zunächst bleibt es still, denn Viktor konsultiert seine Unterlagen, ohne sich zu äußern. Schließlich verweist er mit der Antwort „Kreuzreim“ auf das Reimschema. Mit ihrem Nicken und der Aufforderung zum Fortfahren („Weiter?“) markiert Frau Winter die gegebene Antwort als korrekt, verlangt jedoch eine Fortsetzung.

Die Aufforderung der Lehrerin, die Inhalte aus dem Heft heraus zu benennen, kann angesichts des Stockens von Viktor als Ermunterung verstanden werden, mit der die Anforderungen (zunächst) auf eine Wissensreproduktion beschränkt werden („Lesen Sie vor, was Sie geschrieben haben.“). Viktor wiederholt daraufhin seine bereits genannte Antwort in einem ganzen Satz („Es ist ein Kreuzreim.“). Zugleich macht er kenntlich, dass seine Analyse erschöpft ist und er keine weiteren Ergebnisse beitragen kann. Doch der Schüler wird nicht entlassen. Vielmehr fordert die Lehrerin ihn dazu auf, die Herleitung dieses Ergebnisses, „aus dem Kopf“ heraus zu schildern. Ähnlich wie bei Felix in der Szene zuvor, veranschlagt die Lehrerin auch hier ein Vorgehen, Lösungen unabhängig von den Notizen im Heft zu erbringen. Während es Felix aber die Möglichkeit eröffnete, sich einer Antwort enthalten zu können, ist bei Frau Winter eine Umsetzung durch den Schüler verlangt. Viktors Unsicherheit spiegelt sich in dem erneuten Rückgriff auf seine Unterlagen wider und dem zögerlichen Versuch, der Aufforderung der Lehrerin nachzukommen.

Im Verlauf der Ergebnispräsentation insistiert die Lehrerin also auf Antworten von Viktor, obwohl dieser mehrmals die Grenzen seiner Bearbeitung kenntlich macht. Während zunächst eine reine Reproduktion aus dem Heft verlangt wird, zieht der weitere Verlauf die Anforderung nach sich, das genannte Ergebnis auf das Material zu beziehen und den Analyseprozess daran zu veranschaulichen. Die Aufforderung wird zu einer Beweisspflicht, das Wissen der Hausaufgabe auch anwenden zu können. Viktor kommt dem zunächst nach, er „beginnt zögerlich die endständigen Wörter der Verse zu benennen und sie reimend aufeinander zu beziehen“.

Dann unterbricht Viktor sich wieder. „Ich hab da nichts mehr zu“, sagt er und schüttelt den Kopf. Jetzt schaut Frau Winter hoch. „Viktor, dass Sie zögern, ist gar kein Problem“, sagt sie. „Probieren Sie’s nochmal“, fährt sie fort und nickt ihm zu. „Was passt zusammen?“, fragt sie. Viktor schaut wieder ins Buch, setzt nochmal an, schüttelt dann den Kopf. „Ach keine Ahnung“, sagt er. Frau Winter nimmt den Arm mit dem Foliienstift zur Seite. „Darf ich mal eine Vermutung aufstellen?“, fragt sie und fährt direkt fort: „Sie haben das im Internet nachgeschaut.“ – „Nein, ich habe das bei Stella nachgeschaut“, antwortet Viktor trocken. Der Kurs lacht, ich muss schmunzeln, Frau Winter schmunzelt ebenfalls. „Okay“, sagt sie und dann, dass sie Stella direkt drannehme.

Deutsch Stufe 11, Clothilde-Conrada-Gesamtschule

Mit Verweis auf die fehlenden Ergebnisse bricht Viktor die Erarbeitung des Reimschemas ab („Ich hab da nichts mehr zu.“). Die Lehrerin hingegen entdramatisiert die stockende Ergebniszusammentragung und fordert Viktor auf, es erneut zu probieren („Viktor, dass Sie zögern, ist gar kein Problem“), bis dieser unter Ausdruck seiner Resignation den Versuch beendet („Ach keine Ahnung.“). Frau Winter gibt ihre schreibende Tätigkeit nun auf und fragt Viktor, ob sie eine Vermutung aufstellen dürfe. Der Gegenstand ihrer Frage wird mit „Vermutung“ als ungesichert und revidierbar gerahmt. Zudem wird der Schüler erst um Erlaubnis gefragt, bevor die Vermutung geäußert wird, sodass er die Äußerung potenziell zurückweisen könnte („Darf ich mal eine Vermutung aufstellen?“). Bei der Formulierung handelt es sich um ein „Ersuchen“ (Goffman 1982a, S. 163) der Lehrerin an Viktor, ihrem Vordringen stattzugeben, womit zu-

gleich aber auch die Möglichkeit für ihn besteht, eine solche Erlaubnis zu verwehren und/oder eine offensive Gegenreaktion zu tätigen (ebd.).³⁷ Allerdings wartet die Lehrerin nicht ab, ob der Schüler ihr die Erlaubnis auch erteilt. Indem sie nahtlos weiterspricht und die Antwort des Schülers vorwegnimmt, demaskiert sie ihre Frage als rhetorisch und schließt darüber die Möglichkeit einer Zurückweisung aus.

Die Vermutung von Frau Winter, Viktor habe das Ergebnis im Internet recherchiert, wird mit dem Begriff des ‚Nachschauens‘ als konsultierende Tätigkeit gerahmt und ihr so ein vorgeblich legitimer Charakter verliehen. Allerdings hat die Lehrerin mit der vorherigen Frage um Erlaubnis, ihre Annahme äußern zu können, das ‚Nachschauen‘ bei der Anfertigung von Hausaufgaben zum einen als sensibles Thema entworfen, das nicht umstandslos offengelegt werden kann, zum anderen ihrem Bedürfnis nach Klarstellung Vorrang verliehen, wenn Viktors Zustimmung übergegangen wurde. In diesem schrittweisen Taktieren wird das, was explizit als ‚Nachschauen‘ bezeichnet wird, implizit als nicht adäquate Form der Hausaufgabenbearbeitung gekennzeichnet. Die Annahme wird zu einem Verdacht, dass Viktor seine Ergebnisse nur aufgrund der Konsultation des Internets präsentieren kann. Im Zuge dieses Verdachts wird das Internet zu einem Hilfsmittel, dessen große Mengen von Wissen abgerufen werden können, um die Bearbeitung von Hausaufgaben zu beschleunigen und zu erleichtern, dabei aber einer eigenständigen Erarbeitung von Inhalten entgegensteht.

Viktor bestätigt nun einerseits die Vermutung der Lehrerin, auf Hilfsmittel bei der Hausaufgabenbearbeitung zurückgegriffen zu haben und zeigt sich darin ehrlich. Andererseits widerlegt er sie auch, wenn er angibt, dass ihm nicht das Internet bei der Gedichtanalyse Ergebnisse geliefert hat, sondern seine Mitschülerin Stella. Viktor setzt das Internet und Stella in Analogie, indem das „Internet“ mit „Stella“ ersetzt und Stella, ähnlich wie das Internet, zum Konglomerat an Wissensbeständen wird, die von Viktor zur Rate gezogen und abgerufen werden. Ihre Fähigkeiten werden dem Internet dabei noch übergeordnet, denn diese wurden vor der Konsultation des Internets priorisiert. Das Vorgehen verweist auf ein wechselseitiges solidarisches Verhalten unter den Mitschüler:innen: So wie Stella Solidarität bewiesen hat, als sie Viktor ‚nachschauen‘ ließ, verhält sich Viktor solidarisch, wenn er in seinem Kommentar Stella als eigentliche Urheberin des richtigen Ergebnisses kenntlich macht und darüber hinaus noch ihre Vermarktung als Schülerin befördert, die ihre Hausaufgaben sorgfältig und inhaltlich richtig anfertigt. Dieses positive Image kann dann von ihr selbst in der Weiterführung der Ergebniszusammentragung untermauert werden. Viktor wiederum beweist in der hergestellten Analogie Witz und wendet das Abschreiben in gemeinsames Lachen der Schüler:innen sowie dem Schmunzeln der Lehrerin und der Ethnographin um.

Insgesamt erscheint die Interaktion zwischen Frau Winter und Viktor als einander zugewendet. So bietet die Lehrerin dem Schüler neue Ansatzpunkte bei der Ergebniszusammentragung, während sich Viktor der Aufgabe immer wieder annimmt. Doch die Interaktion enttarnt sich bei genauerem Hinsehen als ambivalent, denn sie ist begleitet von machtvollen Aushandlungen. Einerseits spiegelt sich dies im Vorgehen der Lehrerin wider, wenn sie auf die Ergebnisvorstellung insistiert und das ‚Nachschauen‘ über das Zögern Viktors entlarvt, der das übernommene Ergebnis nicht am Material herleiten kann.³⁸ Ebenso nimmt sie eine machtvolle Position in der

37 Wernet (2003) sieht diese Möglichkeiten der Abwehr und Gegenreaktion schon sinnlogisch in einer solchen Form von Lehrer:innenfragen enthalten (ebd., S. 140).

38 Dass das Zögern Viktors aus dem Bestreben entsteht, nicht mehr als nötig aus der Bearbeitung von Stella zu präsentieren und die Arbeit seiner Mitschülerin nicht als seine eigene verkaufen möchte, kann als Lesart ausgeschlossen werden. Denn Viktor unternimmt durchaus Versuche, das Ergebnis noch weiter auszuführen, wenn er probiert, das Reimschema herzuleiten.

Vorwegnahme der Antwort des Schülers ein und verwehrt diesem, ihre Frage zurückweisen zu können.

In den Äußerungen des Schülers spiegeln sich ebenfalls machtvolle Setzungen wider. Obwohl die Annahme der Lehrerin strukturell richtig ist, widerspricht Viktor ihr. Seine Antwort wird zu einer Machtdemonstration, in der er die Vermutung der Lehrerin richtigstellt und die Deutungshoheit über die Art und Weise seiner Tätigkeit zurückfordert. Trotzdem hängt es entscheidend von der Lehrerin ab, wie die Situation aufgelöst wird. Sie beweist bei der Richtigstellung des Schülers Humor. Im Wechselspiel zwischen Lehrerin und Schüler wird der bestätigte Verdacht der Täuschung entschärft und in gemeinsame Erheiterung umgewendet, wodurch alle Beteiligten ihr Gesicht wahren können. Das Verdachtsmoment erhält so gemeinschaftsstiftenden Charakter.

Die Analysen stellen heraus, dass Schüler:innen beim ‚Nachschauen‘ über die Einsichtnahme in die Ausführungen von Mitschüler:innen und dem Rückgriff auf deren Ergebnisse eine bearbeitete Hausaufgabe vortäuschen. Die damit beanspruchte Urheber:innenschaft, wenn das Ergebnis als eigenes präsentiert wird, ist allerdings mit Herausforderungen verbunden. Für die Schüler:innen wird es erforderlich, Ergebnisse nachzuvollziehen, die sie nicht selbst erarbeitet haben, was zur Entlarvung der Täuschung führen kann.

In der Szene mit Viktor fällt auf, dass Frau Winter die entlarvte Täuschung, ähnlich wie zuvor Herr Petersen mit der spielerischen Bezeichnung des ‚Schummeln‘ (s. Kap. 6.3.1), mit einer legitim erscheinenden Konnotation versieht. Über solche Bezeichnungen wird den Täuschungen keine Ernsthaftigkeit verliehen, vielmehr werden sie entdramatisiert. Diese Haltung spiegelt sich dann auch in der Zurücknahme von Vermerken bei Herrn Petersen sowie bei Viktor im gemeinsamen Lachen der Beteiligten wider. Den Täuschungen wird mit Takt begegnet, sodass es den Schülern ermöglicht wird, ihr Gesicht zu wahren. Darüber hinaus wird in diesem taktvollen Vorgehen auch einem Gesichtsverlust der Lehrpersonen vorgebeugt. Die Täuschungen der Schüler:innen werden nicht als persönliches Hintergehen der Lehrpersonen, sondern als ein Management von Anforderungen der Hausaufgabensituation behandelt, sodass es für die Lehrpersonen nicht erforderlich wird, das Vorgehen der Schüler als moralisches Fehlverhalten zu bearbeiten.

Umschreiben

Neben dem ‚Vorsagen‘ und ‚Nachschauen‘ aus den vorherigen Abschnitten werden die Analysen nun um eine weitere Praktik, das ‚Umschreiben‘, ergänzt.

Die Hausaufgabe in der folgenden Szene wird von der Lehrerin in einem Rundgang entlang der Bankreihen kontrolliert. An den Sitzplätzen der Schüler:innen lässt sich die Lehrerin die Hausaufgaben geben, sodass deren Vorliegen geprüft wird sowie gleichzeitig inhaltlich Einsicht genommen wird. Bei der Schülerin Marina hat die Lehrerin die Hausaufgabe bereits kontrolliert (s. Kap. 6.2.2), nun setzt Frau Winter ihre Kontrolle in der hinteren Reihe fort:

Marina wendet sich zu der Bankreihe hinter ihr um, wirft einen Blick auf Frau Winter, die am anderen Ende der Reihe steht und beugt sich dann nach vorne, um auf das Blatt von Till zu tippen. „Sag, dass wir das zusammen gemacht haben“, raunt sie drängend. „Ich habs umgeschrieben“, erwidert er leise. Marina nickt kurz, dreht sich wieder nach vorne und wendet sich ihrem Arbeitsblatt zu. Als Frau Winter die Hausaufgabe von Till fordert, knufft Leona Marina in die Seite. Frau Winter liest, stoppt dann und beugt sich zu Till hinunter. Sie sagt ihm, dass der Satz nicht korrekt sei. Kurz erklärt sie etwas zum Sturm und Drang, Till nickt. Dann wendet sich Frau Winter wieder dem Blatt zu und liest zu Ende. Sie nickt und legt es zurück auf den Tisch.

Als Frau Winter sich entfernt, dreht sich Marina zu Till in der Reihe hinter ihr. Der Blick zu Frau Winter scheint sicherzustellen, dass sich die Lehrerin nicht länger in Hörweite befindet. Mit dem Tippen ihres Fingers markiert sie die Ausführungen von Till als Anlass ihrer Interaktion und fordert ihn dazu auf, eine gemeinsame Erarbeitung anzugeben. In seiner Erwiderung, die Hausaufgabe „umgeschrieben“ zu haben, demaskiert Till das gemeinschaftliche Arbeiten als ein Austausch und Abschreiben der Hausaufgabe, bei der Marina ihre Ausarbeitung Till zur Verfügung gestellt hat. Till macht in seiner Angabe allerdings seine Eigeninitiative kenntlich. Er hat die übernommene Ausarbeitung nicht bei einer reinen Abschrift belassen, sondern den Originaltext abgeändert.

Wie beim ‚Vorsagen‘ und ‚Nachschauen‘ in den Szenen zuvor, wird die Hausaufgabe auch hier von der Schülerin über die eigene Verwendung hinaus dem Mitschüler überlassen. Dies erfährt jedoch eine Steigerung, wenn es sich um einen Fließtext handelt, dessen Sätze abgeschrieben werden. Die Hausaufgabe verliert dann ihr Alleinstellungsmerkmal hinsichtlich der individuellen und einmaligen Ausgestaltung durch die:den entsprechenden Schüler:in, denn sie liegt nun in zweifacher Ausfertigung im Unterricht vor. In einer inhaltlichen Kontrolle der Hausaufgabe, wie in dieser Unterrichtsstunde vorgenommen, können Ähnlichkeiten zwischen Hausaufgaben auffallen und das Abschreiben entlarven. Dabei kann dann nicht nur offenkundig werden, dass Till die Hausaufgabe übernommen hat, sondern auch, dass Marina als Komplizin bei der Täuschung beteiligt ist.

Anders als in den Szenen zuvor, in denen keine Gegenleistung für die bereitgestellte Hausaufgabe erwartet oder dies zumindest nicht thematisiert wurde, markiert es Marina nun vor dem Risiko der Entlarvung als Aufgabe von Till, die Täuschung aufrechtzuerhalten. Die Ähnlichkeit der beiden Hausaufgaben wird von der Schülerin als begründungsbedürftig hervorgebracht, wenn eine Geschichte um die Entstehung dieser Hausaufgabe entsponnen wird, in der das Abschreiben zu einer gemeinschaftlichen Anfertigung umgedeutet wird. Doch die Geschichte bedarf keiner Erzählung. Mit dem ‚Umschreiben‘ hat Till die vorhandenen Ähnlichkeiten abgeschwächt und den Abschreibeprozess verschleiert, denn er hat eine eigene Version über eine Vermischung von Original und eigenen Anteilen erzeugt. Dabei wird nicht nur hinsichtlich des Verweisungszusammenhangs zwischen den Hausaufgaben, sondern auch bezogen auf das Beziehungsgefüge als hausaufgabengebendem und -nehmendem Schüler:innenpart Unabhängigkeit markiert: Der Schüler hat nun eine eigene Hausaufgabe, die nur noch in Teilen auf ihre Grundlage verweist.

Trotz des ‚Umschreibens‘ ist der Moment, als Frau Winter die Ausarbeitung von Till liest, von Anspannung gekennzeichnet. Davon zeugen der Knuff von Leona, der ‚Mitwisserrinnenschaft‘ signalisiert und die Täuschung als ein „Komplizennetz“ (Goffman 1980, S. 98) zwischen mehreren Schüler:innen kennzeichnet, sowie die nur halbherzige Aufmerksamkeit auf den Arbeitsauftrag. Sowohl Marina als auch ihre Mitschülerin scheinen erahnen zu wollen, was in ihrem Rücken vor sich geht. Die Lehrerin macht indes keine wahrgenommenen Ähnlichkeiten zwischen den Hausaufgaben kenntlich. Vielmehr werden die beiden Hausaufgaben von ihr ganz unterschiedlich behandelt. Dabei fällt auf, dass Marina auf ihre Hausaufgabe eine positive Rückmeldung erhalten hat (s. Kap. 6.2.2), Till diese aber verwehrt wird, obwohl er die gleiche Textgrundlage hat. Möglicherweise hat Till den Text stilistisch so verändert, dass er aus Sicht der Lehrerin nicht die gleiche Qualität besitzt, worauf die inkorrekte Passage hindeuten würde. Bei einer ähnlichen Qualität wäre die unterschiedliche Rückmeldung als Ausdruck von Zuschreibungen zu deuten, die eine positive Beurteilung bei der Schülerin begünstigen, während sie dieser bei dem Schüler entgegenstehen.

Wie beim ‚Vorsagen‘ und ‚Nachschauen‘ werden Mitschüler:innen also auch beim ‚Umschreiben‘ zu entscheidenden Komplizen, ohne die ein Vortäuschen bearbeiteter Hausaufgaben nicht

möglich wäre. Sie stellen ihre Lösungen den Schüler:innen ohne Hausaufgaben bereit und sind so an einer Aufrechterhaltung der Täuschung maßgeblich beteiligt. Allerdings zeigen die Analysen, dass die erzeugte Ähnlichkeit von zwei Hausaufgaben im Unterricht bei der Übernahme von Lösungen ein Risiko für die Durchführung des Täuschungsmanövers darstellt. Mit dem ‚Umschreiben‘ ließ sich eine Praktik rekonstruieren, über die Hausaufgaben in eine eigene Version überführt und inhaltliche Überschneidungen von Hausaufgaben abgeschwächt werden. Über den eingebrachten Eigenanteil veranschlagten Schüler:innen eine eigene Urheber:innenschaft und justieren das Verhältnis zwischen hausaufgabengebenden und -nehmenden Schüler:innen: Es besteht nun eine Hausaufgabe, die nicht länger in direkter Weise auf das Original verweist, sondern den eigenen Stil trägt und eine eigenständige Version darstellt.

Täuschungsmanöver konnten als eine Form der Distanzierung von der Anforderung, Hausaufgaben zu bearbeiten sowie deren Fehlen in der Kontrolle offenzulegen, rekonstruiert werden. Zugleich stellen sie darin auch einen Schutz dar, den Identifizierungen und Kategorisierungen der Hausaufgabenkontrolle zu entgehen. Mit den folgenden Analysen werden weitere Praktiken aufgezeigt, mit denen sich Schüler:innen von den institutionellen Anforderungen distanzieren und versuchen, eine Einordnung als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ abzuwenden.

6.4 Die Begründung fehlender Hausaufgaben

In den vorherigen Kapiteln konnte u. a. aufgezeigt werden, wie im Zuge der Hausaufgabenkontrolle Schüler:innen in die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ eingeordnet werden, sofern sie der Einordnung nicht über Täuschungsmanöver entgehen. Weiterführend lässt sich in diesem Kapitel rekonstruieren, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen, sobald es zu einer Identifizierung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgaben‘ kommt, Begründungen fehlender oder unvollständiger Hausaufgaben vornehmen und darüber verhandeln, wem oder was das Versäumnis zuzuschreiben ist. Die in den Begründungen benannten Ursachen werden im ersten Teil vorgestellt (6.4.1). Krankheit von Schüler:innen und eine damit verbundene Abwesenheit im Unterricht zeigt sich indes als eine Ursache, die spezifische Maßnahmen und Umgangsweisen der Unterrichtsteilnehmer:innen initiieren. Der zweite Abschnitt dieses Kapitels geht daher der Frage nach, wie Krankheit als Ursache nicht vorliegender Hausaufgaben hervorgebracht wird und welchen Stellenwert dies als Begründung in Hausaufgabenkontrollen erlangt (6.4.2).

6.4.1 Ursachen fehlender Hausaufgaben

Anhand der folgenden Szenen werden die verschiedenen Ursachen zur Begründung nicht vorliegender oder unvollständiger Hausaufgaben herausgearbeitet.

Rahmenbedingungen der Hausaufgabenbearbeitung

Zunächst wird es um die Rahmenbedingungen der Hausaufgabenbearbeitung gehen, auf die von Lehrpersonen und Schüler:innen in Hausaufgabenkontrollen Bezug genommen wird. Dazu folgende Szene, in der die Lehrerin zuvor zur Abgabe eines Exzerptes aufforderte, welches bis zu dieser Unterrichtsstunde anzufertigen war:

„Wer hat keins?“, fügt Frau Fuchs hinzu. Sie geht zum Pult und wiederholt dabei ihre Frage: „Wer hat keine Hausaufgabe?“ Zacharias meldet sich. „Du hattest eine Woche Zeit“, kommentiert Frau Fuchs. Sie hat die Augenbrauen nach oben gezogen. Ihr Blick verweilt noch kurz auf Zacharias, dann blättert sie im Notenbuch. „So ohne Hausaufgabe...“ Sie macht sich einen Vermerk.

Erst in der Wiederholung ihrer Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ kennzeichnet die Lehrerin das Exzerpt als Hausaufgabe, das für diese Stunde anzufertigen war und nun abgegeben werden soll. Als sich der Schüler Zacharias meldet und seine fehlenden Hausaufgaben anzeigt, markiert die Lehrerin sein Versäumnis als ein doppeltes: Ihm fehlen nicht nur die Hausaufgaben, vielmehr entzieht Frau Fuchs der Anzeige mit ihrem Verweis auf eine Woche zur Überarbeitung und Fertigstellung die Berechtigung („Du hattest eine Woche Zeit“). Das Vorgehen der Lehrerin erhält einen paradoxen Zug. So räumt sie mit ihrer Frage nach fehlenden Hausaufgaben ein, dass es diese geben könnte, was dann jedoch als ungerechtfertigt aufgrund von ausreichender Bearbeitungszeit gekennzeichnet wird. Es scheint, als sei es durchaus anfechtbar, ausreichend Zeit für die Bearbeitung gehabt zu haben, wenn dies einer expliziten Betonung bedarf und als Begründung nicht vorliegender Hausaufgaben von der Lehrerin ausgeschlossen wird.

Darauf verweist auch die folgende Szene:

„Wer hat denn keine Hausaufgabe?“, fügt Frau Fuchs hinzu. Sie nimmt das Notenbuch in die Hand und geht an den ersten Tisch. „Du hast keine?“, wendet sie sich an Jonas. „Ich hab es teilweise, konnte es nicht ganz machen, weil ich keine Zeit mehr hatte.“ Ohne etwas zu erwidern, macht sich Frau Fuchs einen Vermerk in ihrem Buch und geht dann weiter zum nächsten Schüler.

Biologie Leistungskurs Stufe 13, Arthur-Amos-Gesamtschule

Bei der Kontrolle entlang der Gruppentische antizipiert Frau Fuchs eine fehlende Hausaufgabe bei Jonas („Du hast keine?“). Jonas hingegen verweist auf eine ‚unvollständige Hausaufgabe‘ und grenzt sich, wie in Kapitel 6.1.1 aufgezeigt werden konnte, von der Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgaben‘ ab. Gleichzeitig markiert Jonas die unvollständige Hausaufgabe als begründungspflichtig, wenn er zu wenig Zeit als Begrenzung für die Hausaufgabenbearbeitung geltend macht. Eine solche Benennung von Ursachen für fehlende Hausaufgaben lässt sich als ein „korrektive[r] Prozess“ (Goffman 1986, S. 24) verstehen, mit dem eine Bedeutungsverschiebung des Versäumnisses verbunden ist. So stellen Schüler:innen in diesem Prozess heraus, dass Hausaufgaben nicht einfach fehlen oder unvollständig bearbeitet sind, vielmehr ist dies auf ‚gute‘ Gründe zurückzuführen. Sie distanzieren sich darin von der negativen Etikettierung, die mit der Zuschreibung fehlender Hausaufgaben als individuelles Versäumnis verbunden ist. Frau Fuchs allerdings weist die Begründung ab und lastet dem Schüler die unvollständigen Hausaufgaben an.

Eine Ursachenzuschreibung fehlender Hausaufgaben kann dabei auch durch Mitschüler:innen vorgenommen werden, wie die folgende Szene im Deutschunterricht der 6. Klasse zeigt. In der Stunde wird ein Diktat geschrieben, für das als Hausaufgabe ein Duden mitzubringen war. Bei der Kontrolle, in der das Vorliegen des Nachschlagewerks abgefragt wird, gibt die Schülerin Katharina an, das Ausleihen des Dudens vergessen zu haben. Als die Lehrerin die Kontrolle schließlich beendet und zum Diktat übergeht, meldet sich Katharina erneut zu Wort:

„Die Bibliothek macht erst um neun Uhr auf, da konnte man noch keinen Duden ausleihen“, wendet Katharina halblaut ein. Frau Kurze hat mit dem Austeilen der Diktatheft begonnen, sie scheint sich auf die Namen, die auf den Heften vermerkt sind, zu konzentrieren und wiederholt etwas abwesend: „Ah ja, die Bibliothek macht immer erst um neun auf.“ – „Ich habe mir den schon gestern da ausgeliehen“, ruft Oliver halblaut. Frau Kurze teilt weiter die Hefte aus und bittet dann vereinzelt Schülerinnen und Schüler noch auf leere Plätze aufzurücken. Das Diktat beginnt.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit dem Verweis auf die Öffnungszeiten der schulinternen Bibliothek verlagert sie die Ursache der fehlenden Hausaufgaben auf externe Faktoren – es war zeitlich nicht möglich, den Duden

vor der Unterrichtsstunde auszuleihen. Allerdings wird diese Erklärung von Katharina indirekt und halblaut eingeworfen, womit für die Lehrerin auch die Möglichkeit besteht, diese zu ignorieren. Die Lehrerin greift den Kommentar auf, doch verleiht sie ihm die Bedeutung einer zusätzlichen Information, statt den Status einer anerkannten Begründung, der zu einer (nachträglichen) Entlastung von dem Versäumnis nicht vorliegender Hausaufgaben beitragen könnte.

Äußerungen vor der Klassenöffentlichkeit sind für die anderen Schüler:innen hör- und kommentierbar (Breidenstein & Kelle 2002). So greift neben der Lehrerin auch Katharinas Mitschüler Oliver die Angabe auf, um seine eigene erledigte Hausaufgabe hervorzuheben. Dabei grenzt er sich von Katharina ab und entwertet ihre Begründung, denn anders als sie hat er den Duden einen Tag früher ausgeliehen und die mit der Unterrichtsstunde kollidierenden Öffnungszeiten umgangen. Oliver vollzieht eine „offensive“ Imagepflege“ (Bräu & Fuhrmann 2019, S. 52), bei der die positive Selbstdarstellung als organisierter Schüler auf einer Abwertung des Vorgehens seiner Mitschülerin fußt, die nicht im gleichen Maße engagiert und vorausschauend war.

Im Gegensatz zu den beiden Schüler:innen kehrt Frau Kurze nicht mehr zur Hausaufgabenkontrolle und den Gründen für fehlende Duden zurück. Olivers Imagepraktik ist damit nur bedingt erfolgreich. Zwar kann er vor der Klassenöffentlichkeit seine vorausschauende Organisation und die Erledigung der Hausaufgabe herausstellen, doch ist die Anerkennung eines Images – dies betont Goffman (1986, S. 10f.) – ein wechselseitiger Prozess und im Unterricht von der Bestätigung der Lehrerin abhängig, die hier jedoch ausbleibt. Darüber hinaus vollzieht sich seine Inszenierung über die explizite Abgrenzung zu Katharina und unter Entwertung ihrer Erklärung für fehlende Hausaufgabe, worin sich Oliver wenig solidarisch gegenüber seiner Mitschülerin zeigt.

Neben der verfügbaren Bearbeitungszeit begründen Schüler:innen fehlende Hausaufgaben auch über unvereinbare unterrichtsbezogene Aufgaben. Dies wird in der folgenden Szene deutlich, in der sich die Lehrerin im Anschluss an ihre Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ an einem der Gruppentische positioniert. An diesem melden sich mehrere Schüler:innen. Nachdem ein anderer Schüler bereits seine fehlenden Hausaufgaben begründet hat, äußert sich nun Noah:

Frau Fuchs richtet den Blick dann auf die anderen Schülerinnen und Schüler des Gruppentisches. Noah, der an der Längsseite der Tischgruppe sitzt und sich ebenfalls meldet, schaut die Lehrerin offen an, während er auf dem Stuhl nach links und rechts dreht: „Ich habe so viel gelernt für Chemie.“ Frau Fuchs dreht sich um und geht zurück zu ihrer Tasche, wo sie das Kursbuch aufschlägt und sich einen Vermerk macht.

Biologie bilingual Stufe 11, Arthur-Amos-Gesamtschule

Noah legt den Schwerpunkt in seiner Erläuterung nicht darauf, *dass* die Hausaufgaben fehlen, sondern *warum* diese fehlen. Da er für Chemie „so viel gelernt“ hat, kam es nicht mehr zur Hausaufgabenbearbeitung. Mit der Tätigkeit des Lernens verweist er auf die anstehende Kursarbeit in diesem Fach und damit auf die Anforderung, zu einem festgelegten Zeitpunkt Wissen zu präsentieren, das dann in eine Note überführt wird. Dieser akuten Form der Leistungserbringung wird gegenüber der Hausaufgabe höhere Relevanz zugesprochen.

Seine Begründung wird Ausdruck einer Ambivalenz, die mit der Arbeit für den Unterricht am Nachmittag verbunden ist: Es ist nicht möglich, alle Anforderungen zu erfüllen, sodass eine Hierarchisierung der Aufgaben erforderlich wird, gleichzeitig ist dies aber mit Konsequenzen im Unterricht verbunden. Über seine Erläuterung macht er die Unvereinbarkeit dieser Anforderungen nun geltend und hebt darüber hervor, durchaus etwas für die Schule getan zu haben.

Doch Frau Fuchs sieht bei der Begründung fehlender Hausaufgaben über Lernaktivitäten nicht von einem Vermerk ab und macht darüber deutlich, dass die Hausaufgabenbearbeitung trotz Leistungsüberprüfungen in anderen Fächern gefordert ist.

Einen Verweis auf eine Leistungsüberprüfung, deren Vorbereitung gegenüber der Hausaufgabenbearbeitung priorisiert wird, führt eine Schülerin in der folgenden Szene ebenfalls an:

Frau Fuchs macht sich eine Notiz und geht dann zum letzten Tisch. „Wer hat die Hausaufgabe nicht?“, fragt Frau Fuchs in die Runde. Christiane meldet sich: „Ich.“ Während Frau Fuchs den Namen in das Notenbuch überträgt, lehnt sich Nicole etwas über den Tisch zu Christiane: „Wenn man das alles macht, denkt man gar nicht mehr an die Hausaufgabe. Man hat schon so viel Bio gelernt.“ Christiane nickt.

Biologie Leistungskurs Stufe 13, Arthur-Amos-Gesamtschule

Die Begründung fehlender Hausaufgaben über Lernaktivitäten geschieht hier nicht durch Christiane selbst, sondern durch ihre Mitschülerin Nicole. Anders als Noah zuvor macht Nicole in ihrer Erklärung keine Konkurrenz über verschiedene Fächer hinweg geltend, vielmehr werden die verschiedenen Aufgaben in einem Fach als unvereinbar konzipiert. Als entscheidend veranschlagt sie dabei das Ausmaß des Lernens, hier wieder als ein Verweis auf die anstehende Leistungsüberprüfung, das so einnehmend ist, dass die Hausaufgabe darüber vergessen wird („Wenn man das alles macht, denkt man gar nicht mehr an die Hausaufgabe.“). Zwar wird in erster Linie Christiane als Adressatin der Äußerung markiert, doch ist diese auch für die Lehrerin hörbar, die weiterhin neben dem Tisch steht. Nicole zeigt sich solidarisch sowohl vor der Lehrperson als auch vor ihrer Mitschülerin, wenn sie deren Engagement für das Fach kenntlich macht. Allerdings kann ihr Eingreifen auch insofern als übergriffig verstanden werden, als dass sie Begründungen angibt, die vielleicht nicht zutreffen oder nicht angegeben werden sollten. Christiane hätte ähnlich wie Noah selbst eine solche Begründung äußern können, wenn sie dies gewollt hätte.

Anhand der Rekonstruktionen wird deutlich, dass Schüler:innen in ihren Angaben in der Hausaufgabenkontrolle die zeitlichen Rahmenbedingungen der Hausaufgabenbearbeitung oder die Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen als Ursachen nicht vorliegender oder unvollständiger Hausaufgaben benennen. Die Begründungen fungieren als korrektive Technik in Hausaufgabenkontrollen, mit der sich Schüler:innen von der Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ distanzieren, indem sie die darin zugeschriebene Abweichung von den gestellten Anforderungen relativieren. Begleitet werden diese Prozesse bisweilen von Mitschüler:innen, die ihre Unterstützung in den Verhandlungen darüber gewähren oder verwehren, wem oder was nicht vollständig vorliegende Hausaufgaben zuzuschreiben sind.

Hausaufgabe: unbekannt

Bislang waren die jeweiligen Hausaufgaben in den analysierten Unterrichtsstunden den Unterrichtsteilnehmer:innen bekannt. Doch was geschieht, wenn bis zur Hausaufgabenkontrolle keine Kenntnis über die Hausaufgabe bestand?

Die folgende Beobachtung stammt aus dem Englischunterricht der 7. Klasse an der Hauptschule. Von den Schüler:innen wird die Hausaufgabe, eine Übung zum Übersetzen im Arbeitsheft, im Plenum vorgelesen.

Es geht weiter mit den nächsten Sätzen, für deren Vorlesen sich immer die gleichen Schülerinnen und Schüler melden. Das Vortragen erfolgt stockend. Nach einigen Sätzen unterbricht Herr Roberts und fragt: „Habt ihr die Hausaufgabe gemacht?“ Ein paar Schülerinnen und Schüler schütteln den Kopf, eine Schülerin vorne nickt, andere schauen auf ihr Heft. „Ich hab das letzte Stunde gesagt!“, sagt Herr

Roberts. Seine Stimme ist erhoben, er redet schnell. „Ich habe gesagt, dass wir die noch fertig machen, dann habt ihr gesagt, es ist gleich Pause, dann hab ich gesagt, ihr macht das zuhause fertig.“ – „Häh?“, macht Sami. „Ich kann mich nicht erinnern.“ – „Doch!“, sagt Herr Roberts und nickt bekräftigend. „Wer hat die Hausaufgabe nicht gemacht?“, fragt der Lehrer.

Englisch Klasse 7, Dörte-Dolores-Hauptschule

Während der Präsentation der Hausaufgabe durch die Schüler:innen wird von der Forscherin ein stockendes sowie vereinzelt Vortragen durch wenige Schüler:innen registriert. Es kann angenommen werden, dass auch die Unterbrechung des Vorlesens durch Herrn Roberts aufgrund der Beteiligung weniger Schüler:innen und/oder des stockenden Vortragens herrührt, das mit seiner Frage nach ‚gemachten Hausaufgaben‘ dann in Verbindung mit einer nicht erfolgten Bearbeitung der Hausaufgaben gesetzt wird. Während die Hausaufgabenbearbeitung für den Lehrer ein flüssiges Vortragen im Unterricht zu garantieren scheint, steht diese mit der stockenden Präsentation nun allerdings in Zweifel. Mit der Mehrheit der Schüler:innen ohne bearbeitete Hausaufgaben – die Frage wird von einem Großteil der Schüler:innen verneint, nur von einer Schülerin bejaht und der Rest der Klasse entzieht sich durch das Wegschauen – droht dann die Hausaufgabe insgesamt in Frage zu stehen, denn wenn es niemand hat, besteht Zweifel, dass es überhaupt aufgegeben war.

Die Präsentation der Hausaufgabe geht zu einem Ringen um die Deutung über, ob die Aufgabe als Hausaufgabe aufgegeben und zu erledigen war. Über die Rekonstruktion des Ablaufs der vorherigen Stunde rechtfertigt der Lehrer die aufgegebenen Inhalte als Hausaufgabe („Ich habe gesagt, dass wir die noch fertig machen, dann habt ihr gesagt, es ist gleich Pause, dann hab ich gesagt, ihr macht das zuhause fertig.“). Er konstruiert das Aufgeben der Aufgabe als entscheidend, um eine Aufgabe zur Hausaufgabe zu machen. Während er also den Status der Hausaufgabe über deren Vergabe herstellt, wird vom Schüler Sami die Erinnerung an diesen Prozess als entscheidende Operation veranschlagt, mit der eine Aufgabe zur Hausaufgabe wird. Daran kann er sich wiederum nicht erinnern – die Abläufe im Unterricht haben für Sami nur unzureichend die Hausaufgabe als solche vergegenwärtigt. Das Fehlen der Hausaufgabe wird somit nicht als Versäumnis der Schüler:innen deklariert, sondern als Resultat der (ausbleibenden) Prozesse in der vorherigen Unterrichtsstunde kenntlich gemacht.

Der Lehrer widerspricht Sami („Doch!“), bestätigt darin aber gerade, dass die Abläufe zweifelhaft sind, wenn er den Einwand des Schülers aufgreift. Er leitet dann (nochmal) die Kontrolle ein und markiert darüber die Aufgabe als Hausaufgabe, indem er auf eine zu erledigende Aufgabe rekurriert, die nun überprüft wird. Gleichzeitig wird das Verhältnis zwischen Herrn Roberts und den Schüler:innen durch die Frage ausjustiert. Während er die Schüler:innen als zu Kontrollierende adressiert, nimmt er die Rolle des Kontrollierenden ein. Über den Rückgriff auf die formalen Verfahren der Hausaufgabenkontrolle stellt der Lehrer Deutungshoheit her: Er bestätigt die Aufgabe als Hausaufgabe und vereindeutigt die Situation als Hausaufgabenbesprechung bzw. -kontrolle.

Kontrastierend dazu lässt sich anhand der folgenden Szene eine defensive Vorgehensweise der Lehrerin rekonstruieren, als eine Schülerin kenntlich macht, nicht von den Hausaufgaben gewusst zu haben. Die Szene entstammt einer Unterrichtsbeobachtung, aus der eine weitere Lehrerin-Schüler-Interaktion bereits am Anfang dieses Kapitels thematisiert wurde. Als Hausaufgabe für diese Unterrichtsstunde war ein Exzerpt fertigzustellen, zu dessen Abgabe die Lehrerin aufgefordert hat.

Frau Fuchs wendet sich an Senna in der ersten Reihe: „Was ist mit dir? Wo ist dein Exzerpt? Du warst doch da.“ – „Was für ein Exzerpt? Von was?“, erwidert Senna. Sie macht einen verständnislosen Eindruck. „Ich erklär dir gleich nochmal“, antwortet Frau Fuchs. Sie scheint die Unterhaltung beenden zu wollen.

Methodenlernen Klasse 9, Arthur-Amos-Gesamtschule

Mit der Frage nach dem Exzerpt von Senna greift die Lehrerin eine einzelne Schülerin heraus. Die formulierte Aufforderung, das Exzerpt abzugeben, wird über den Verweis auf die Anwesenheit der Schülerin in der vorherigen Unterrichtsstunde legitimiert, wodurch diese laut der Lehrerin über die Hausaufgabe und deren Abgabe informiert ist. Die Rückfragen der Schülerin werden zu einer Abwehrreaktion, mit der den Forderungen der Lehrperson Unwissenheit entgegengesetzt und so die Grundlage entzogen wird, denn ohne das entsprechende Wissen über die Aufgabe kann diese nicht erfüllt werden. Ähnlich wie Sami in der Szene zuvor bestreitet die Schülerin, informiert zu sein und verortet das eigentliche Versäumnis auf Seiten der Lehrperson. Anders als Herr Roberts erkennt Frau Fuchs den Einwand der Schülerin an, wenn sie ihr die Forderung nach dem Exzerpt erneut erklären möchte, dies allerdings auf einen anderen Zeitpunkt vertagt („Ich erklär dir *gleich* nochmal.“). Die zeitliche Verlagerung kann dann auch verhindern, dass der Aufforderung zur Abgabe des Exzerpts vor der Klassenöffentlichkeit ihre Legitimität abgesprochen wird. Zugleich gesteht die Lehrerin dem Einspruch der Schülerin Berechtigung zu, wenn sich diesem erneut gewidmet wird und (vorerst) von einem Vermerk abgesehen wird. Eine fehlende Kenntnis über die Hausaufgabe führt auch der Schüler in der folgenden Unterrichtsbeobachtung als Ursache nicht vorliegender Hausaufgaben an, stellt dabei aber die Hausaufgabe nicht grundsätzlich in Frage:

Dann fragt Frau Fuchs in die Klasse: „Who’s without?“, worauf Markus sich zu ihr dreht und „Me.“ sagt. Er dreht sich wieder nach vorne. Frau Fuchs geht an den rechten Gruppentisch und stellt sich neben Markus, der sein Heft aufgeschlagen an den unteren beiden Ecken auf den Tisch drückt. Markus schaut zur Lehrerin auf und sagt: „Sorry.“ Dann blickt er auf den Tisch und setzt nach, dass er bis vor zwei Sekunden nicht gewusst habe, dass eine Hausaufgabe auf war. Frau Fuchs schaut ihn an, hebt die Hände auf Schulterhöhe und fragt: „Why?“ Sie macht einen verständnislosen Eindruck, bevor sie zum Pult hinübergeht und sich einen Vermerk macht.

Biologie bilingual Stufe 11, Arthur-Amos-Gesamtschule

Auf die Frage der Lehrerin nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ folgt die Anzeige des Schülers Markus, worauf sich die Lehrerin neben seinem Tisch positioniert und darüber den Zugriff auf den Schüler erhöht (s. Kap. 6.2.2). Konfrontiert mit der Anwesenheit der Lehrerin sieht sich Markus aufgefordert, Blickkontakt aufzunehmen und sich darüber hinaus zu entschuldigen. Eine Entschuldigung stellt nach Goffman einen spaltenden Akt für Individuen dar (1982a, S. 161f.), was sich in Bezug auf die Hausaufgaben folgendermaßen ausgestaltet: So gibt Markus mit seiner Entschuldigung einerseits zu, die Hausaufgabe nicht bearbeitet zu haben und demnach der gestellten Aufgabe nicht nachgekommen zu sein, sondern die Anforderungen verletzt zu haben. Andererseits grenzt er sich über seine Entschuldigung nun rückwirkend von diesem Verstoß ab und nimmt darin Distanz zu seinem eigenen Vorgehen ein. Die nicht erfolgte Bearbeitung der Hausaufgabe wird darüber als eine geltende Anforderung anerkannt, auch wenn er dieser nicht nachgekommen ist. Mit seiner Entschuldigung erhält die Hausaufgabenbearbeitung den Status einer Pflichterfüllung, deren Verletzen einer Ausgleichshandlung bedarf. Im Unterschied zu den vorherigen Unterrichtsszenen, in denen Sami und Senna die Hausaufgabe grundsätzlich in Frage stellen, ist der Status der Aufgabe als Hausaufgabe hier bereits her-

gestellt. Dies spiegelt sich zum einen darin wider, dass sie von Frau Fuchs kontrolliert wird, zum anderen mit der Entschuldigung des Schülers auch als zu erledigende Verpflichtung anerkannt wird. Allerdings erfährt die entschuldigende Haltung gleich darauf einen Bruch, da der Schüler ergänzt, bis zum Zeitpunkt der Kontrolle keine Kenntnis über eine Hausaufgabe gehabt zu haben. Markus markiert die Verpflichtung zur Bearbeitung als hinfällig, wenn diese nicht deutlich kommuniziert wurde. Er distanziert sich damit von seiner zuvor getätigten Entschuldigung, der von ihm eingestandene Verstoß ist nicht als sein Versäumnis anzusehen, vielmehr verortet er ihn nun bei der Lehrerin, da in Ermangelung einer deutlichen Herausstellung einer zu erledigenden Hausaufgabe die Grundlage für deren Bearbeitung gefehlt hat.

Die Rückfrage und Geste der Lehrerin signalisieren Unverständnis, bleiben darin aber mehrdeutig. So wird mit der Frage zwar eine Chance zur weiteren Klärung eröffnet, die aber nicht aufgegriffen wird, denn die Lehrerin und auch der Schüler insistieren nicht weiter – die Frage erhält rhetorischen Charakter. Trotzdem wird der Einwand nicht vollständig zurückgewiesen und bleibt bestehen, auch wenn der Schüler nicht von der Bearbeitung der Hausaufgabe entbunden wird, was die Lehrerin über den getätigten Vermerk kenntlich macht.

Mit der Angabe, keine Kenntnis über eine Hausaufgabe zu haben, schreiben Schüler:innen das Versäumnis nicht vorliegender Hausaufgaben implizit oder explizit den Abläufen vorheriger Unterrichtsstunden zu, denn aus diesen ging die Hausaufgabe für sie nicht eindeutig hervor. Dies kann von Lehrer:innen in den gezeigten Szenen nicht vollständig ausgeräumt werden. Eine Ursachenzuschreibung, dass die Hausaufgabe unbekannt war, erweist sich darin als ein fragiles Moment der Hausaufgabenkontrolle, über die Anforderungen der Hausaufgabenpraxis hinsichtlich ihrer Legitimität in Frage gestellt werden können.

Eine fehlende Kenntnis über Hausaufgaben wird auch in Zusammenhang mit der Dokumentation von Aufgabenstellungen in den Unterlagen der Schüler:innen gebracht. In der nachfolgenden Unterrichtsstunde hat die Lehrerin fehlende Hausaufgaben erfragt, worauf sich mehrere Schüler:innen über ihre Meldung sichtbar als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ zu erkennen geben:

„Eva?“ – „Ich hab die Hausaufgabe nicht.“ – „Kann ich nachfragen, wie es dazu kommt?“ – „Ich habe es nur angekreuzt, nicht in den Lernbegleiter geschrieben.“ Frau Kurze zieht kurz die Augenbrauen hoch, sagt, dass sie darauf achten müsse, die Aufgaben nicht nur anzukreuzen, sondern auch in den Lernbegleiter zu schreiben.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die explizite Bestätigung der nicht vorliegenden Hausaufgabe von der Schülerin Eva kennzeichnet die Lehrerin als nicht ausreichend, wenn sie nach den Gründen für das Fehlen der Hausaufgaben fragt. Gleichzeitig markiert sie diese Frage als einen Übergriff in die private Sphäre der Schülerin, indem sie zunächst nach Erlaubnis fragt, die Frage stellen zu können („Kann ich nachfragen, wie es dazu kommt?“). Die Frage stellt ein „Ersuchen“ (Goffman 1982a, S. 163) dar und enthält als solche auch die Möglichkeit, diese zurückweisen zu können.

Die Schülerin allerdings schließt diese Optionen mit ihrem Vorgehen aus, denn sie gibt dem Vordringen statt und verortet die Ursache der fehlenden Hausaufgaben in der Dokumentation der Hausaufgabenstellung, so hat sie diese „nur angekreuzt, nicht in den Lernbegleiter geschrieben“. Während sie dem Ankreuzen dabei einen Status als unzureichende Variante der Dokumentation verleiht, wird der Niederschrift im „Lernbegleiter“ dagegen die Funktion einer Erinnerungsstütze zugesprochen, mit der Hausaufgaben deutlicher vergegenwärtigt werden können als es ein Ankreuzen vermag. Die fehlende Dokumentationstätigkeit in den Hausaufgabenheft-

ten wird von der Lehrerin dann als Ursache nicht vorliegender Hausaufgaben bekräftigt. Dies allerdings unter der Zuschreibung des Versäumnisses an die Schülerin und der klassenöffentlichen Herausstellung ihrer unzureichenden Dokumentationstätigkeit.

Eine inadäquate Dokumentationstätigkeit attestiert die Lehrerin auch dem Schüler Felix, wie an der folgenden Unterhaltung zwischen der Lehrerin und der Ethnographin kenntlich wird. Dabei nimmt Frau Kurze Bezug auf ein vorheriges Gespräch mit dem Schüler Felix am Pult:

Später erläutert Frau Kurze mir, dass Felix zum wiederholten Male seine Hausaufgaben vergessen und sie daraufhin den Lernbegleiter gefordert hätte. Die Spalten von sämtlichen Tagen waren leer, sodass sie eine Nachricht an die Mutter im Lernbegleiter hinterlassen hätte. Felix solle diese seiner Mutter vorzeigen und unterschreiben lassen.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im Austausch mit der Ethnographin skizziert die Lehrerin ihre Rückschlüsse, in der sie aufgrund der mehrfach fehlenden Hausaufgaben von Felix die unzureichende Dokumentationsstätigkeit im „Lernbegleiter“ identifiziert. Im Rückgriff auf das Heft wird der Bezugspunkt der Intervention verlagert: Nicht in den vergessenen Hausaufgaben, sondern vielmehr im mangelnden Management des „Lernbegleiters“, widergespiegelt in der Dokumentationstätigkeit des Schülers, besteht die Problematik für die Lehrerin. Dies wird Felix nun angelastet und sein Versäumnis darin zu einem doppelten, denn er wird als Schüler entworfen, der sowohl die Anforderung der Hausaufgabenbearbeitung nicht erfüllen konnte als auch die Dokumentationstätigkeit im „Lernbegleiter“ nicht zu leisten vermag. Die Lehrerin teilt Felix Versäumnisse mithilfe des Hausaufgabenheftes überdies den Eltern mit, was sich in ihrem Verweis auf die Nachricht an die Mutter andeutet (s. Kap. 6.5.2).

Die erzeugte Relevanz, die der angemessenen Führung des „Lernbegleiters“ zuteil wird, steht im Widerspruch zu den Lücken, die der Prozess der Identifizierung aufweist: Erst über die nicht vorliegenden Hausaufgaben werden die fehlenden Eintragungen festgestellt. Dies ist mit der Frage verbunden, ob die Anforderungen hinsichtlich der Dokumentationstätigkeit für die Schüler:innen transparent sind. Darüber hinaus klammert die Lehrerin die Möglichkeit aus, dass Felix sich die Hausaufgaben auch ohne „Lernbegleiter“ merken konnte und es stattdessen andere Schwierigkeiten gab, denn dies wird nicht von ihr erfragt. Vielmehr wird mit der Verlagerung von den vergessenen Hausaufgaben auf die Dokumentationstätigkeit einem formalen gegenüber einem inhaltlichen Lernen eine höhere Bedeutsamkeit zugesprochen. Mit dem Bezug auf die Dokumentationstätigkeit im „Lernbegleiter“ als eine von den Schülern auszuführende Tätigkeit wird das Fehlen der Hausaufgaben somit auf Ursachen übertragen, die nicht den Unterricht in Frage stellen und darüber hinaus kontrollier- und steuerbar sind. Über diese Ursachenzuschreibung wird eine fehlende Kenntnis über Hausaufgaben zu einem Versäumnis der Schüler:innen gewendet, die Aufgabenstellungen nicht in der geforderten Weise dokumentiert haben.

Das Wissen um Anforderungen der Hausaufgabenbearbeitung

Mit den folgenden Beobachtungen wird deutlich, dass Lehrpersonen sowie Schüler:innen die Ursache nicht vorliegender bzw. unvollständiger Hausaufgaben nicht nur in einem (fehlenden) Wissen verorten, *dass* es eine Hausaufgabe gibt, sondern auch *wie* diese zu bearbeiten ist.

Die nachfolgende Szene stammt aus dem Geschichtsunterricht der 7. Klasse bei Herrn Petersen. Zuvor hat er die Schüler:innen zum Vorzeigen ihrer Hausaufgabe aufgefordert. Auf die Aufforderung des Lehrers halten die Schüler:innen ihm nun ihre Hefte, aufgeschlagen auf der Seite mit der Hausaufgabe, mit ausgestreckten Armen entgegen:

Herr Petersen geht ein paar Schritte rückwärts und beginnt rechts vom Pult in der ersten Reihe über die Hefte zu blicken. Während er in die Hefte schaut, kommentiert er jedes Heft mit: „Gut, gut, gut, gut.“ Dann geht sein Blick zur mittleren Bankreihe. „Wer macht Striche?“, fragt er. Dennis zeigt auf. „Ole, ein Strich, du weißt warum“, kommentiert Herr Petersen. Er fährt mit der Hefikontrolle fort, direkt am folgenden Platz gibt es den nächsten Strich: „Denise, ein Strich, du weißt warum.“

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die zu Beginn gesichteten Hefte erhalten eine positive Beurteilung von Herrn Petersen („Gut, gut, gut, gut.“). An der Frage des Lehrers nach den beauftragten Schüler:innen für „Striche“³⁹ wird dann aber kenntlich, dass es zur Identifizierung fehlender oder inadäquater Hausaufgaben gekommen ist. Herr Petersen verkündet dann einen Strich für den Schüler Ole. Als Begründung für den „Strich“ rekurriert der Lehrer auf ein geteiltes Wissen zwischen ihm und dem Schüler („du weißt warum“), was er bei der Schülerin Denise wiederholt, für die Herr Petersen im Anschluss den Erhalt eines „Strichs“ ausruft. Indem der Rest der Klasse von dem Wissen ausgeschlossen bleibt, besitzt diese Kommentierung einen gemeinschaftsstiftenden Moment zwischen dem Lehrer und dem Schüler bzw. der Schülerin, denn nur sie verfügen die Kenntnis über die Begründung des „Strichs“. Gleichzeitig erfährt der Dokumentationsvorgang auch eine Dramatisierung, da durch den Verweis auf das gemeinsame Wissen, ohne dieses aber explizit zu benennen, eine öffentliche Thematisierung vermieden wird. Das Versäumnis von Ole und Denise wird zu etwas Unsagbarem, entweder weil es zu sensibel ist, es laut zu nennen oder es müßig ist, da es bereits so oft gesagt worden ist. Es wird vorausgesetzt, dass die Schüler:innen die Kriterien für eine adäquate Hausaufgabenbearbeitung kennen, sodass sie ihre erbrachte Leistung selbst einschätzen, Mängel erkennen und zuordnen können. Zugleich wird über die Bekanntheit der Kriterien und deren herausgestellten Kenntnis der Erhalt des „Striches“ legitimiert.

Mit dem Bezug auf bekanntes Wissen erhält der Erhalt des „Striches“ eine paradoxe Wendung. Obwohl die Schüler:innen laut dem Lehrer die Kriterien kennen, haben sie diese nicht beachtet. Entweder besitzen die Schüler:innen, entgegen der Aussage des Lehrers, keine Kenntnis über die Kriterien. Oder aber sie sind bekannt, wodurch die Schüler:innen dann mit ihren Hausaufgabenbearbeitungen eine Abgrenzung zu den hier veranschlagten Kriterien vollziehen und die Ausführung eigenen Maßstäben unterwerfen. Die Bearbeitungen werden in dieser zweiten Auslegung Ausdruck einer wahrgenommenen Autonomie, selbstgewählten Kriterien zu folgen, die allerdings innerhalb der Hausaufgabenkontrolle als eine wissentliche Missachtung der gestellten Anforderungen behandelt wird und mit Konsequenzen behaftet ist.

Das erforderliche Wissen, um eine Hausaufgabe adäquat zu erledigen, wird in Hausaufgabenkontrollen also als bekannt vorausgesetzt. Verständnisschwierigkeiten in Zusammenhang mit der Hausaufgabe werden zudem explizit ausgeschlossen, wie sich in der nachfolgenden Szene aus dem Deutschunterricht der 6. Klasse zeigt. Frau Kurze hat zunächst nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ gefragt, worauf sich nun mehrere Schüler:innen melden:

Frau Kurze blickt zu Merle: „Merle?“ – „Ich konnte die Umstellprobe nicht machen.“ – „Das war doch aber da erklärt?!“ Frau Kurze schaut Merle mit hochgezogenen Augenbrauen an. Merle schaut in ihr Arbeitsheft. Frau Kurze seufzt und macht sich einen Vermerk.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

39 Das Dokumentationsverfahren in Form des ‚Stellvertreter:innensystems‘ bei Herrn Petersen wird in Kapitel 5.4.3 ausführlich analysiert.

Als Merle sich zu ihrer Einordnung als ‚Schülerin ohne Hausaufgabe‘ äußern soll, verweist sie auf Schwierigkeiten bei der Bearbeitung, denn sie „*konnte* die Umstellprobe nicht machen“. Unklar bleibt, welche konkrete Ursache, z. B. inhaltlicher oder zeitlicher Art, der nicht durchgeführten Umstellprobe zugrunde liegen. Frau Kurze interpretiert die Angabe von Merle indes als inhaltliche Schwierigkeit. So konstruiert sie in ihrer Erwiderung die Erklärung der Aufgabe als ausreichend für deren Umsetzung und markiert die unvollständige Bearbeitung der Schülerin demgegenüber als ungerechtfertigt. Angesichts der entsagten Berechtigung von Verständnis-schwierigkeiten weicht Merle den Blicken der Lehrerin aus und sieht von weiteren Erklärungen ab. Über ihr Seufzen markiert die Lehrerin Resignation und verlagert das Problem einmal mehr bei der Schülerin. Merle wird als Schülerin gekennzeichnet, der es weder gelingt, offensichtliche Aufgabenstellungen zu durchdringen, noch ihre Schwierigkeiten verständlich darzulegen. In dem getätigten Vermerk manifestiert sich diese Ursachenzuschreibung, mit dem die unvollständig bearbeitete Hausaufgabe als individuelles Versäumnis von Merle dokumentiert wird. Ähnlich zeigt sich dies auch in einer anderen Unterrichtsstunde der 6. Klasse in Deutsch. Dies zeigt sich im Anschluss an die Frage der Lehrerin nach fehlenden Hausaufgaben und den Meldungen von mehreren Schüler:innen:

Jetzt meldet sich auch Felicitas. „Wir haben auf Seite 59 die zweite Aufgabe nicht verstanden“, führt sie aus und deutet dabei auf ihre Nachbarin Maria, die bestätigend nickt. Frau Kurze schüttelt den Kopf, sie scheint ärgerlich zu sein. „Nee tut mir leid, das Beispiel ist so eindeutig, das hättet ihr können müssen.“ Sie geht sich wieder zu ihren Unterlagen und notiert sich die Namen.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Nachdem die Schülerin Felicitas bei der Angabe zu ihrer Hausaufgabe zunächst von den Seitenzahlen und einer numerischen Einteilung der Aufgaben Gebrauch macht, wechselt sie auf eine inhaltliche Ebene, wenn sie angibt, die Aufgabe nicht verstanden zu haben. Unter Hinzuziehung weiterer Analysen dieser Arbeit wird deutlich, dass die Hausaufgabenbearbeitung in einem idealtypischen Verständnis von Schüler:innen alleine durchgeführt wird (s. Kap. 5.3.2), womit eine eigenständige Decodierung der Aufgabe verlangt ist, um sie zu lösen. Bei der Kontrolle wird nun kenntlich gemacht, dass es in diesem Prozess Schwierigkeiten gab. Die Verständnisprobleme traten dabei nicht singulär auf, denn Felicitas spricht zugleich stellvertretend für ihre Mitschülerin, wodurch der Angabe mehr Gewicht verliehen wird.

Anders als Merle verweist Felicitas also explizit auf Verständnisprobleme bei der Hausaufgabenbearbeitung, die sich überdies auf mindestens zwei Personen erstrecken. Darüber wird dann auch kenntlich gemacht, dass die Ausführungen der Aufgabenstellung und/oder die unterrichtlichen Prozesse, mit denen die Aufgabenbearbeitung vorbereitet und eingebettet wurden, nicht ausreichend waren. Frau Kurze antwortet emotional gefärbt, wenn sie sich zunächst entschuldigt. Doch ihre Entschuldigung ist nicht solidarisch auf die Schülerinnen gerichtet, sondern wendet sich im Folgenden gegen sie. Unter Berufung auf die Eindeutigkeit des Beispiels setzt die Lehrerin eine Bewältigung der Aufgabe durch die Schülerinnen voraus und schließt Schwierigkeiten bei der Bearbeitung demgegenüber aus. Einem diesbezüglichen Diskurs wird nicht stattgegeben. Dies kann als ein Schutz der Lehrtätigkeit verstanden werden, denn die unvollständigen Hausaufgaben können so nicht den unterrichtlichen Prozessen zur Last gelegt werden, in denen das erforderliche Wissen zur Bearbeitung möglicherweise nicht vermittelt wurde.

Kontrastierend zu den abgewiesenen Schwierigkeiten der vorherigen Szenen gestaltet sich das Vorgehen von Frau Kurze in der folgenden Unterrichtsstunde:

„Isabelle?“ Isabelle erklärt, dass sie die Aufgabe nicht ganz verstanden habe. Bei ihr wären am Ende noch Wörter übriggeblieben, es wären nicht genug Lücken vorhanden gewesen. Frau Kurze erwidert, dass sie mal gemeinsam schauen würden und fordert Russell auf, den ersten Satz zu lesen.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Ähnlich wie Felicitas gibt Isabelle an, die Hausaufgabe „nicht ganz verstanden“ zu haben. Zwar hat sie die Bearbeitung durchgeführt, doch konnte sie die Hausaufgabe nicht vollständig lösen, denn es sind „Wörter übriggeblieben“. Während die Lehrerin die Angabe bei Felicitas und ihrer Mitschülerin Maria in der vorherigen Szene abweist, werden die Schwierigkeiten von Isabelle anerkannt. Dies spiegelt sich auch darin, dass ihre Angabe, anders als die von Felicitas und Maria, keinen Vermerk nach sich zieht. Statt die Verständnisprobleme als individuelles Versäumnis zu deklarieren und deren Handhabung als Aufgabe der Schüler:innen zu markieren, macht Frau Kurze es in dieser Szene zur gemeinschaftlichen Angelegenheit, den Schwierigkeiten auf den Grund zu gehen, wenn diese im Folgenden innerhalb des Klassenkollektivs aufgegriffen werden sollen. Die Rekonstruktionen aus Kapitel 6.1.1, dass Unvollständigkeit den Schüler:innen teils als Versäumnis angelastet wird, teils darüber hinweggesehen wird, lassen sich somit weiterführen: Auch Verständnisschwierigkeiten als Ursache von unvollständigen Hausaufgaben werden als unterschiedlich gravierend behandelt.

Lehrpersonen und Schüler:innen nehmen also auch über die für die Hausaufgabenbearbeitung relevant werdenden Kenntnisse Ursachenzuschreibungen fehlender oder unvollständiger Hausaufgaben vor. Lehrer:innen behandeln das erforderliche Wissen für die Bearbeitung als bekannt und begegnen kenntlich gemachten Verständnisschwierigkeiten mit Verständnislosigkeit. Darüber wehren sie einen implizit enthaltenen Vorwurf ab, Anforderungen nicht transparent gemacht oder erforderliches Wissen nicht vermittelt zu haben. Mit dem Ausschluss inhaltlicher Schwierigkeiten werden Unterrichtsprozesse bzw. die Lehrtätigkeit als Ursache fehlender oder unvollständiger Hausaufgaben ausgeklammert und das Versäumnis stattdessen den Schüler:innen zugeschrieben. Allerdings wird dabei ein Diskurs über Bearbeitungsschwierigkeiten abgewehrt und Hausaufgaben eine mögliche Bedeutung als ein Instrument zur Einsicht in die Arbeitsprozesse der Schüler:innen sowie deren Verbesserung abgesprochen. Darüber hinaus werden über diese Ursachenzuschreibungen Unterschiede zwischen den Schüler:innen hervorgebracht, wenn Schwierigkeiten einzelner Schüler:innen anerkannt und in einer anschließenden Besprechung aufgegriffen werden.

6.4.2 Krankheit als Ursache fehlender Hausaufgaben

Die folgenden Analysen widmen sich der Frage, welche Bedeutung Krankheit als Begründung nicht vorliegender Hausaufgaben in Hausaufgabenkontrollen erlangt.

Abwesenheit im Unterricht und Krankheit

In der folgenden Szene geht es um die Abwesenheit im Unterricht als Begründung nicht vorliegender Hausaufgaben. Zuvor hat Frau Fuchs nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ gefragt:

Frau Fuchs hebt den Blick und ruft Kilian auf, der sich meldet. „Ich war die letzten zwei Wochen nicht da.“ – „No excuse“, erwidert Frau Fuchs und schreibt auch Kilians Namen in ihr Notenbuch.

Englisch Klasse 10, Arthur-Amos-Gesamtschule

Mit seiner Begründung, „die letzten zwei Wochen“ im Unterricht gefehlt zu haben, verweist der Schüler Kilian indirekt darauf, von den dort stattfindenden Diskursen abgeschnitten gewesen zu sein, womit ihm der Mitvollzug von Inhalten und auch der Hausaufgabenstellung nicht möglich

war. In seiner Angabe und deren Platzierung in der Hausaufgabenkontrolle wird diese Abwesenheit als ausschlaggebend für die Hausaufgabenbearbeitung konstruiert, die unter der Bedingung des Fehlens nicht möglich war. Die Lehrerin weist die Erklärung allerdings zurück, indem sie deren Status als Entschuldigung negiert („No excuse.“). Dem verleiht die Lehrerin dann mit der durchgeführten Dokumentation Ausdruck. Hausaufgaben werden von ihr als Aufgaben gekennzeichnet, die auch unter den Bedingungen von Abwesenheit zu erledigen sind.

Wie verhält es sich dagegen, wenn die Abwesenheit durch Krankheit bedingt ist? Aufschluss gibt die folgende Unterrichtsstunde bei Frau Kurze, in der Aufgaben im Arbeitsheft als Hausaufgabe zu lösen waren. In der Hausaufgabenkontrolle hat die Lehrerin zuvor nach nicht vorliegenden Hausaufgaben gefragt, woraufhin Hanna sich meldet und nun aufgerufen wird:

„Hanna?“ – „Ich war ja krank und hatte mein Arbeitsheft in der Schule.“ Frau Kurze nickt und wendet sich der nächsten Schülerin zu.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit der Angabe „krank“ gewesen zu sein, stellt Hanna ihre Abwesenheit im Unterricht heraus. Sie verweist auf einen Umstand, der es ihr nicht erlaubte, am Unterricht teilzunehmen. Dies zeigt sich überdies damit verbunden, dass sie keinen Zugriff auf die dortigen, aber für die Bearbeitung der Hausaufgaben notwendigen Unterlagen, wie das Arbeitsheft, hatte. Anders als in der Szene zuvor wird Abwesenheit aufgrund von Krankheit in Verbindung mit der fehlenden Verfügbarkeit von Materialien zu einer Begründung, über die ein Vermerk als ‚Schülerin ohne Hausaufgabe‘ und die damit verbundene Zuschreibung nicht vorliegender Hausaufgaben als individuelles Versäumnis abgewendet werden.

Es scheint bei der Schülerin Hanna vor allem das nicht verfügbare Material ausschlaggebend zu sein, dass die Begründung anerkannt wird. Denn weitere Analysen aus dem Unterricht von Frau Kurze zeigen, dass die Angabe, krank gewesen zu sein, nicht per se eine Zuschreibung nicht vorliegender Hausaufgaben als individuelles Versäumnis aufhebt.

„Wer hat keinen Duden dabei?“, fragt Frau Kurze. Sechs Schülerinnen und Schüler heben die Hand. „Wieso hast du keinen Duden, Tristan?“, wendet sich Frau Kurze an den Schüler, der ganz vorne links vom Pult an der Seite sitzt. Tristan erklärt, dass er krank gewesen sei und nicht wusste, dass ein Duden mitgebracht werden solle. Frau Kurze zieht die Augenbrauen hoch und schaut zu Tristans Nachbar. „Wie kann es sein, dass du einen vor dir hast, aber dein Krankendienst⁴⁰ nicht? Das ist kein guter Krankendienst!“ Ihr Blick haftet noch kurz auf Clemens, dann wendet sie sich Antonia zu.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Mit der Frage nach fehlenden Duden, die für die Unterrichtsstunde mitzubringen waren, eröffnet die Lehrerin die Kontrolle der Hausaufgaben. Als sich ein halbes Dutzend Schüler:innen auf die Frage melden, erfragt die Lehrerin vor der Klassenöffentlichkeit Gründe für das Fehlen des Dudens bei Tristan. Dem Nachschlagewerk wird im Rahmen dieses Vorgehens hohe Relevanz zugesprochen, da ein fehlender Duden nicht einfach zur Kenntnis genommen und/oder

40 Beim „Krankendienst“ handelt es sich um eine:n Mitschüler:in, die oder der sich für eine:n kranke:n Mitschüler:in bereit erklärt, Organisatorisches wie Infoblätter der Schule, vor allem aber Arbeitsblätter und die Hausaufgaben mitzubringen bzw. darüber Auskunft zu erteilen. Ziel ist es, dass die kranken Schüler:innen die verpassten Inhalte nacharbeiten, Hausaufgaben bearbeiten und vorbereitet in die nächste Stunde kommen können. Meistens handelt es sich beim Krankendienst um Schüler:innen, die auf dem Heimweg bei dem kranken Schüler bzw. der kranken Schülerin vorbeikommen, in unmittelbarer Nähe wohnen oder mit ihm oder ihr befreundet sind, wie die Lehrerin und verschiedene Schüler:innen der Ethnographin in Gesprächen erläutern.

die Namen der Schüler:innen notiert werden, sondern einer Erklärung bedarf. Es spiegelt sich hierin die Bedeutung des Dudens als Teil der Leistungsüberprüfung wider, denn in dieser geht es u. a. darum, den Gebrauch des Nachschlagewerks einzuüben. Der Duden wird so zum entscheidenden Bestandteil, um das Diktat erfolgreich zu bewältigen. Zudem würden aufgrund der fehlenden Duden bei nur einigen Schüler:innen im Diktat unterschiedliche Voraussetzungen herrschen, was wiederum die Legitimität der Leistungsüberprüfung in Frage stellen könnte.

Als Tristan auf seine krankheitsbedingte Abwesenheit und seine fehlende Kenntnis über den Auftrag verweist, wendet sich die Lehrerin seinem Mitschüler zu und klagt ihn für das Vorliegen seines Dudens bei gleichzeitigem Fehlen des Nachschlagewerks bei Tristan an. Mit dem dann folgenden Verweis „Krankendienst“ macht die Lehrerin den Grund für die Anklage des Mitschülers kenntlich. Für den Schüler Tristan war Clemens als Krankendienst tätig und in dieser Funktion dazu aufgefordert, seinem kranken Mitschüler alle nötigen Informationen, Hausaufgaben und Materialien aus der Unterrichtsstunde zu übermitteln. Der Krankendienst wird als Dienstleistung charakterisiert, auf die mit dem Status der Krankheit Anspruch bestand.

Mit dem Krankendienst ist der:die beauftragte Schüler:in im Auftrag der Institution tätig, er:sie wird ein:e „Agent[in] der institutionellen Ordnung“ (Wagner-Willi 2005, S. 136) und hat dadurch einen erweiterten Verantwortungsbereich. Als Beauftragte:r im Rahmen des „Krankendienstes“ ist diese:r Schüler:in nicht mehr nur für seine eigene Hausaufgabe zuständig, sondern zusätzlich für die Hausaufgabe kranker Mitschüler:innen, gegenüber denen sich die Schüler:innen hilfsbereit zeigen können. Über den „Krankendienst“ verschränken sich somit peerbezogene und institutionelle Tätigkeiten, die sich bei nicht vorliegenden Hausaufgaben der ehemals kranken Schüler:innen allerdings als risikobehaftet erweisen: Wird die Dienstleistung nur unzureichend oder gar nicht erbracht, was für die Lehrerin hier an dem fehlenden Duden von Tristan ablesbar wird, sind für die fehlenden Hausaufgaben im Zuge der Hausaufgabenkontrolle Konsequenzen zu tragen. Der krank gewesene Schüler wird dabei jedoch von dem Versäumnis entbunden. Stattdessen verschiebt sich dieses auf den Krankendienst, der für die fehlenden Hausaufgaben des kranken Mitschülers zur Rechenschaft gezogen wird.

Diese Verschiebung geht so weit, dass die eigene erledigte Hausaufgabe nur Anerkennung erfährt, wenn auch die Hausaufgabe des kranken Schülers zufriedenstellend bearbeitet ist. Die Hausaufgabe von Clemens kann aufgrund des fehlenden Dudens von Tristan nicht bestehen – sie verkehrt sich sogar ins Gegenteil, indem sie Clemens als Vergehen angelastet wird („Wie kann es sein, dass du einen vor dir hast, aber dein Krankendienst nicht?“). Den vorliegenden Duden bei Clemens liest die Lehrerin als Ausdruck eines eigennützigem Vorgehens, bei dem lediglich für das eigene Bestehen gesorgt wird, was sich in einer negativen Beurteilung des „Krankendienstes“ manifestiert („Das ist kein guter Krankendienst!“). Demgegenüber kann sich Tristan mit seinem anfänglichen Verweis vor der Lehrerin rehabilitieren, da ihm das Fehlen seiner Hausaufgaben nicht länger zur Last gelegt wird. Ob Clemens die Information an Tristan weitergegeben und dieser es wiederum vergessen hat, schließen sowohl die Lehrerin als auch die beiden Schüler aus, wenn es nicht als Frage oder Einwand aufgeworfen wird. Die beiden Schüler:innen verhalten sich defensiv und beziehen keine Stellung gegenüber den Vorwürfen der Lehrerin.

Kontrastierend dazu zeigt sich das Vorgehen der Schüler Russell und Achim, die ebenfalls über den „Krankendienst“ in einem Austauschverhältnis stehen:

Dann schaut Frau Kurze wieder in die Klasse: „Russell, hast du die Hausaufgabe?“ Russell hat in der letzten Stunde gefehlt, da es ihm nicht gut ging und er die Erlaubnis erhalten hatte, vorzeitig nach Hause zu gehen. Russell fragt zurück: „Die mit dem Fahrradunfall?“ Er blättert dabei in den losen Arbeits-

blättern in seiner Hand. „Nee, die mit dem Fußballunfall“, ruft Mario von der Seite. „Nee, die hab ich nicht“, stellt Russell fest. Achim meldet sich mit langgestrecktem Arm, er hat sich auf seinem Stuhl umgedreht und beugt sich im Sitzen weit in die Mitte. Frau Kurze wendet sich halb um und nickt ihm zu. „Achim?“ – „Ich wollte Russell die Hausaufgabe bringen, aber er war nicht da.“ – „Ich war im Fußballtraining“, sagt Russell. Frau Kurze runzelt die Stirn und schaut Russell an. „Das höre ich ja nicht so gerne. Ich finde es gut, wenn ihr raus geht und Sport macht, aber wenn ihr krank seid, ist es besser, wenn ihr zuhause bleibt. Training und was ihr sonst am Nachmittag macht, ist eure Sache, nur, wenn ihr früher aus der Schule geht, solltet ihr euch dann auch zuhause erholen.“ – „Mir gings dann schon wieder besser“, sagt Russell. Frau Kurze nickt und geht zum Pult zurück.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In der Hausaufgabenkontrolle greift die Lehrerin den Schüler Russell heraus und fragt ihn nach der Hausaufgabe, was von der Ethnologin mit Russells Fehlen in der vorangegangenen Stunde erklärt wird. Auf Seiten von Russell macht dies zunächst eine Klärung erforderlich, um welche Hausaufgaben es sich handelt („Die mit dem Fahrradunfall?“), bevor er deren Bearbeitung verneint. Dies ruft wiederum die Meldung von Achim hervor, dessen Vorbeugen Dringlichkeit signalisiert. Achim gibt sich dann als „Krankendienst“ zu erkennen und betont seine guten Absichten, allerdings war ihm die Ausführung des Dienstes aufgrund von Russells Abwesenheit nicht möglich. Mit dieser Begründung entlastet er sich von einem möglichen Vorwurf, den „Krankendienst“ nicht adäquat erledigt zu haben, wie er in der vorherigen Szene Clemens gemacht wurde. Eine gelingende Umsetzung konzipiert er dabei in Abhängigkeit von einer Rollenverteilung, ausgehend derer der kranke Schüler zuhause ist, während der beauftragte Schüler diesen dort antreffen kann.

Russell bestätigt, nicht zuhause gewesen zu sein, stattdessen war er „im Fußballtraining“. Die Lehrerin markiert diese Aktivität als unvereinbar mit dem Krankheitsstatus, wenn sie darauf verweist, dass ein Verlassen des Unterrichts aufgrund von Krankheit mit der anschließenden Erholung zuhause verbunden sein sollte. Sport wird als grundsätzlich positive Aktivität hervorgehoben, jedoch nur, wenn sich Schüler:innen dieser nicht am gleichen Tag widmen, an dem sie den Unterricht früher verlassen. Russell wiederum setzt den Ausführungen der Lehrerin seine Gesundheit entgegen. Er annulliert den Status der Krankheit und entbindet sich darüber von der Anforderung, zuhause zu bleiben. Sein Vorgehen zeigt Erfolg, denn die Lehrerin interveniert nicht weiter und lässt den Verweis auf seine Erholung gelten. Zudem zieht auch das Fehlen der Hausaufgabe keine Konsequenz nach sich, wenn kein Vermerk von Russells Namen in den Unterlagen erfolgt.

Die Angabe von Achim entwickelt sich also ähnlich wie bei Tristan und Clemens in der Szene zuvor zu einer Ansprache der Lehrerin über die adäquate Ausführung des „Krankendienstes“, nun allerdings den Part des kranken Schülers betreffend. Es wird auf dessen passive Rolle beharrt und diese eingefordert. Dies umfasst auch, dass der kranke Schüler keine Verantwortung für fehlende Hausaufgaben trägt. Selbst als Russell den Krankheitsstatus aufhebt, scheint dieser nachzuwirken – die fehlenden Hausaufgaben ziehen keine Konsequenz nach sich. Doch auch wenn für die fehlenden Hausaufgaben weder Konsequenzen von Achim noch von Russell zu tragen sind, initiierten sie Ursachenzuschreibungen der nicht vorliegenden Hausaufgaben unter den beiden Mitschülern. In Konfrontation mit einer drohenden Anklage lastet Achim das Versäumnis Russell an, der sich vor der Lehrerin erklären muss. Ob dies im Anschluss nochmals im Austausch untereinander aufgegriffen wird, geht aus der Beobachtung allerdings nicht hervor. Die Analysen verdeutlichen, dass Abwesenheit vor allem im Zusammenhang mit Krankheit von dem Versäumnis fehlender Hausaufgaben entlastet. Allerdings kann der „Krankendienst“ als

eine Maßnahme rekonstruiert werden, mit der die Anforderung der Hausaufgabenbearbeitung auch im Fall von Krankheit aufrechterhalten wird. So wie Lehrer:innen die Hausaufgabenbearbeitung über den „Krankendienst“ bei Krankheit einfordern, ist dann auch das Versäumnis fehlender Hausaufgaben von Schüler:innen zu tragen. Dabei entlastet ein Krankheitsstatus von dem Versäumnis, stattdessen wird die Ausführung des „Krankendienstes“ durch die beauftragten Schüler:innen als Ursache fehlender Hausaufgaben in den Hausaufgabenkontrollen eruiert. Im Folgenden werden die Analysen zur Krankheit als Ursache nicht vorliegender Hausaufgaben erweitert, indem Begründungen von Schüler:innen einer Betrachtung unterzogen werden, mit denen der Krankheitszustand und Verletzungen zum Thema der Hausaufgabenkontrolle werden.

Vom Krankheitszustand und Verletzungen

Schüler:innen geben in Hausaufgabenkontrollen nicht nur an, krank gewesen zu sein, vielmehr konkretisieren sie auch, inwiefern eine Hausaufgabenbearbeitung dadurch nicht möglich war. Dies lässt sich anhand einer Unterrichtsbeobachtung, ebenfalls in der 6. Klasse bei Frau Kurze, veranschaulichen, bei der es, wie im Abschnitt zuvor, um den „Krankendienst“ geht. Zu Beginn der Stunde wird von der Lehrerin nach fehlenden Hausaufgaben gefragt, worauf sich einige Schüler:innen melden und nacheinander aufgerufen werden. Schließlich kommt Sofia zu Wort:

„Sofia?“ – „Ich war krank.“ – „So! Wer war dein Krankendienst?“ Frau Kurze blickt Sofia an, ihre Augenbrauen sind hochgezogen, der Mund verzogen. Einen kurzen Moment sagt niemand etwas, dann meldet sich Pia. „Ich“, sagt sie. „Ihr müsst aufpassen, welche Aufgaben bearbeitet werden. Also ihr müsst euch als Krankendienst besser organisieren und dann mal per Telefon durchklingeln.“ – „Ja, die Pia wollte mir die Aufgaben ja geben, aber ich war so krank“, ruft Sofia dazwischen. Frau Kurze wirft einen Blick ins Klassenbuch. „Ah, du warst sehr lange krank, die ganze Woche.“ Sie blickt wieder hoch. „Aber der Krankendienst muss dann informieren und auch mal Kopien anfertigen...“ Sie wird von Pia unterbrochen: „Ich wollte ihr es ja...“ Frau Kurze hebt die Stimme. „Der Krankendienst muss seine Aufgaben verantwortungsvoll machen und muss dranbleiben, ja?!“ Pia stöhnt leise, wendet sich ihrer Sitznachbarin Hanna zu und raunt: „Man!“ Frau Kurze nickt und wendet sich dann an Felicitas, die sich ebenfalls meldet.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Auf die Angabe von Sofia, krank gewesen zu sein, markiert die Lehrerin eine Zäsur („So!“), mit der das Fortschreiten der Hausaufgabenkontrolle unterbrochen und Sofia stattdessen gefragt wird, wer der „Krankendienst“ gewesen sei. In ihrem Stummbleiben verweigert Sofia allerdings die Antwort und somit auch die Möglichkeit, ihren „Krankendienst“ zu identifizieren und zur Rechenschaft ziehen zu können. Ihre Reaktion zeugt von einer Orientierung an den Peers⁴¹: Sie gewährt dem Schutz der beauftragten Mitschülerin vor einer möglichen Anklage Vorrang vor der Beantwortung der Frage.

Nicht Sofia, sondern Pia leistet der Aufforderung der Lehrerin schließlich Folge. Sie verweist auf sich selbst als beauftragte Schülerin für den „Krankendienst“ und entschärft damit den Zwiespalt, in dem sich Sofia mit der Frage der Lehrerin befindet. Mit der Antwort, die Pia stellvertretend gibt, ist Sofia nicht länger in Bedrängnis, die Solidarität zu ihrer Mitschülerin zu verletzen, noch bleibt die Frage der Lehrerin unbeantwortet. Die Aufmerksamkeit hat sich nun in

41 Die Möglichkeit, dass Sofia nicht weiß, wer ihr als „Krankendienst“ zugeteilt war, wird von ihr im Verlauf selbst ausgeschlossen. So verweist sie auf Pias Bemühen, ihr die Aufgaben zu übermitteln, was aber aufgrund ihres Gesundheitszustandes nicht möglich war.

doppelter Weise auf Pia verschoben: Sie beantwortet nicht nur die Frage, vielmehr gibt sie sich auch als „Krankendienst“ von Sofia zu erkennen und wird so in ihrer Funktion für die Lehrerin identifizierbar.

Die Lehrerin zählt nun in verallgemeinerter Form drei Aufgaben des Krankendienstes auf: Die Informationen aus dem Unterricht sollen erstens aufgenommen, zweitens systematisiert und anschließend an die kranke Person durchgegeben werden („Ihr müsst aufpassen, welche Aufgaben bearbeitet werden. Also ihr müsst euch als Krankendienst besser organisieren und dann mal per Telefon durchklingeln.“). Aufgrund der fehlenden Hausaufgabe von Sofia scheint die Lehrerin davon auszugehen, dass Pia diese Anforderungen nicht erfüllt hat, sodass es einer Aktualisierung bedarf. Damit wird die Ansprache der Lehrerin zu einem Vorwurf, der allerdings in der kollektiven Adressierung eine Abschwächung erfährt und sich nur implizit als Kritik am ausgeführten Dienst lesen lässt. Im Unterschied zu Tristan und Clemens im Abschnitt zuvor wird bei Sofia und Pia davon abgesehen, den „Krankendienst“ als Einzelperson vor der Klasse zu exponieren. Für Sofia ist die Ansprache der Lehrerin Anlass zu einer Gegenargumentation. Der von der Lehrerin angenommenen Ursache der fehlenden Hausaufgabe, nämlich eine inadäquate Ausführung des „Krankendienstes“ durch Pia, wird eine andere Lesart gegenübergestellt: Ursächlich für die fehlenden Hausaufgabe ist nicht der „Krankendienst“, sondern die Umstände der Krankheit. Allerdings stellt Sofias Gegenargumentation keinen vollständigen Freispruch des „Krankendienstes“ dar, wenn eine Diskrepanz zwischen der Absicht, die Hausaufgaben zu überbringen, und deren tatsächlicher Übermittlung aufrechterhalten wird („Ja, die Pia *wollte* mir die Aufgaben ja geben, aber ich war so krank“).

Die Lehrerin überprüft zunächst die Angabe des Krankheitszustandes von Sofia mithilfe des Klassenbuchs – dort werden u. a. die jeweils fehlenden Schüler:innen unter dem entsprechenden Schultag gelistet – und rekonstruiert über die Einträge Sofias Abwesenheit. Die Schwere der Krankheit, auf die Sofia verwiesen hat, wird von der Lehrerin anhand der Eintragungen in die Dauer der Krankheit verschoben und über die Tage der Abwesenheit als konkreter Zeitraum fassbar. Mit der Verlagerung des Arguments in die Zeitdimension wird dann der „Krankendienst“ nicht entlastet, sondern dessen Aufgaben neu justiert („Aber der Krankendienst muss dann informieren und auch mal Kopien anfertigen“). Wie Sofia zuvor erhebt nun auch Pia Einspruch und markiert die Ausführungen der Lehrerin darin als Vorwurf, dass sie den Krankendienst nicht zufriedenstellend ausgeführt hat. Die Dringlichkeit, die eigene Position geltend zu machen, spiegelt sich in der Unterbrechung der Lehrerin. Die Konkurrenz um die vollständige Ausführung der Beiträge entscheidet sich zugunsten der Lehrerin: Sie beharrt auf ihrem Rede-recht und sichert sich dieses wieder, indem sie mit erhobener Stimme weiterspricht.

Insgesamt ist der Austausch von gegenläufigen Positionierungen von Frau Kurze und den beiden Schülerinnen gekennzeichnet, die keinen gemeinsamen Konsens finden. Statt in einen Austausch zu treten, bleibt die Ansprache der Lehrerin größtenteils ein Monolog, in dem abweichende Stellungnahmen der Argumentationslogik einverleibt werden oder ihnen kein Gehör gegeben wird. Pia wendet sich nun statt der Lehrerin ihrer Mitschülerin zu. Ihr Ausspruch „Man!“ kann sowohl als Einspruch gegenüber den Äußerungen der Lehrerin als auch als Ausdruck ihres Ärgers gelesen werden, da es ihr nicht geglückt ist, ihre Argumente vorzubringen und die Vorwürfe zu entkräften. Eine Rehabilitierung des „Krankendienstes“ vor der Lehrerin und der Klassenöffentlichkeit ist gescheitert. Demgegenüber stellt die Peer-Interaktion einen Bereich dar, um sich von der Position der Lehrerin abzugrenzen und dem Widerspruch Ausdruck zu verleihen.

Mit der folgenden Szene lässt sich eine Verletzung als eine weitere Begründung nicht vorliegender Hausaufgaben rekonstruieren. Auch hier werden die Verhandlungen in der Hausaufgabenkontrolle gemeinsam mit Mitschüler:innen geführt:

Nach der Begrüßung leitet Herr Petersen zur Hausaufgabe über: „Habt ihr die Sachen zur Altsteinzeit und Jungsteinzeit ins Heft eingetragen? Zeigen!“ Die Schülerinnen und Schüler holen ihre Hefte hervor, blättern und halten es dann mit der geforderten Seite Herr Petersen entgegen. „Amelie hat den Arm gebrochen. Sie konnte es nicht eintragen“, sagt Vivien an Herrn Petersen gewandt und zeigt auf den Arm ihrer Nachbarin. Herr Petersen wendet sich um und steht nun direkt vor den beiden. Amelie hebt den Arm, die anderen Schülerinnen und Schüler haben das Heft wieder sinken lassen und schauen ebenfalls zu Amelie. Herr Petersen sagt, dass er das vom Volleyball kennen würde, das würde da auch manchmal passieren. Dann fährt er fort: „Du kannst doch auch Tippen und Telefonieren. Und deine linke Hand benutzen.“ – „Ja.“ Amelie nickt. „Ok. Heute gilt das noch als Entschuldigung. Aber du kannst ja tippen. Das nächste Mal tippst du es ab. Ok?“ Amelie nickt nochmal. Herr Petersen nimmt das Heft von Amelie, schlägt es auf und sagt zur Klasse gewandt: „Hochhalten.“

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Frage des Lehrers im Anschluss an die Begrüßung rekapituliert einerseits die Hausaufgabe durch die Wiederholung des Arbeitsauftrages für die bestehende Unterrichtsstunde, andererseits leitet sie zugleich auch deren Kontrolle ein („Habt ihr die Sachen zur Altsteinzeit und Jungsteinzeit ins Heft eingetragen?“). Die durch die Frage eröffnete Möglichkeit für die Schüler:innen, eine Antwort zu tätigen und sich zur Bearbeitung der Hausaufgabe zu äußern, demaskiert Herr Petersen in dem hinzugefügten Befehl „Zeigen!“ als unecht. In der entpersonalisierten Formulierung treten die Schüler:innen nicht als ‚du‘ oder ‚ihr‘ in Erscheinung, sie werden als ein indefinites Gegenüber entworfen. Der Kontrollcharakter wird darin gesteigert, da nun eine direkte Beweisspflicht durch das Vorzeigen der Eintragung gefordert wird. Die Möglichkeit einer verbalen Reaktion auf die anfängliche Frage wird dagegen für die Schüler:innen geschlossen und ihnen durch diese Eingrenzung Spielräume für Selbstanzeigen in Bezug auf fehlende Hausaufgaben verwehrt (s. Kap. 6.2.1).

Die Schüler:innen reagieren mit der umgehenden Ausrichtung ihrer Hefte auf Herrn Petersen, indem sie ihm die bearbeitete Seite durch das Emporhalten präsentieren. Im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen fügen sich Vivien und ihre Mitschülerin Amelie nicht in diesen Ablauf ein. Stattdessen verweist Vivien auf die Verletzung von Amelie und begründet per Fremdanzeige die daraus resultierenden fehlenden Hausaufgaben ihrer Mitschülerin. Mit dem Hineinrufen unterwirft sie sich nicht dem Verfahren der Kontrolle, mit dem Abweichungen in Form nicht-erledigter Hausaufgaben sichtbar zur Darstellung gebracht werden (s. Kap. 6.2.2), sondern bedient sich der demgegenüber ausgeschlossenen Option der verbalen Reaktion. In dem performativen Ablauf der Kontrolle erhält das gesprochene Wort eine besondere Stellung: Sprache wird zu einem Instrument, mit dem die Ordnung der Hausaufgabenkontrolle herausgefordert werden kann.

Vivien fordert die Ordnung noch in anderer Weise heraus. Die Kontrolle weist keine Orientierung am Individuum, sondern am Kollektiv auf. So wird gerade durch das Emporhalten aller Hefte eine umfassende Sichtung der Hausaufgaben ermöglicht (s. Kap. 6.2.2). Die Schülerin macht nun kenntlich, dass eine Mitwirkung an dem kollektiven sowie überdies körperlichen Vollzug der Kontrolle nicht möglich ist. So verlangt sie einerseits nach einer Thematisierung einer individuellen Angelegenheit. Andererseits markiert sie den Körper von Amelie als verletzt und darin eingeschränkt, wodurch dieser sowohl die Hausaufgabenbearbeitung als auch die Teilnahme an der Kontrolle nicht möglich ist. Der Körper wird zum widerständigen Moment

der Hausaufgabenpraxis, über den Praktiken nicht in der geforderten Weise aus- und aufgeführt werden können. Gleichzeitig bedient sich Vivien den Prinzipien der Ordnung. Statt des Heftes wird von Vivien – sowie von Amelie selbst – der Arm vorgezeigt. Das Vorzeigen des Armes als eine „leibgebundene Kundgabe“ (Goffman 1982a, S. 181) stellt die Einschränkung von Amelie sichtbar dar. In seiner Sichtbarkeit erhält das Anliegen die Legitimation, thematisiert zu werden. Wie Sofia und Pia in der vorherigen Szene stellen auch Amelie und Vivien die Handlungsunfähigkeit von Amelie heraus und fordern deren Anerkennung in der Hausaufgabenkontrolle ein. Vivien zeigt sich vor der Lehrperson und ihren Peers solidarisch, als Schülerin, die für ihre verletzte Mitschülerin Partei ergreift und deren Anliegen Gehör verschafft. Die Beeinträchtigung auf körperlicher Ebene wird durch die Inszenierung von Hilfsbedürftigkeit auf verbaler Ebene über Praktiken der Fürsprache gespiegelt und überspitzt zur Darstellung gebracht. Zwar wird Amelies Umstand so mehr Gewicht verliehen, doch wird Amelie nicht nur für die Bearbeitung der Hausaufgabe, sondern auch für das Hervorbringen ihrer eigenen Anliegen die Handlungsfähigkeit abgesprochen. Sie benötigt ein Sprachrohr, sodass über sie geredet und öffentlich über ihren Fall verhandelt wird, statt dass sie selbst für ihr Anliegen einsteht.

Die gesteigerte Form der Inszenierung von Handlungsunfähigkeit in den Praktiken der Schülerinnen zeugt von dem Erfordernis, die Verletzung als Begründung nicht vorliegender Hausaufgaben durch den Lehrer anerkannt zu bekommen. Behaftet mit dem Charakter eines öffentlichen Tribunals, das sich in der Fürsprache der Schülerin andeutet und sich durch die Zuwendung des Lehrers und der übrigen Schüler:innen, die der nun einsetzenden Interaktion als Zuschauende beiwohnen, weiter manifestiert, wird die Verhandlung des Falls der Schülerin eröffnet. Mit der Thematisierung vor der Klassenöffentlichkeit wird im weiteren Verlauf ein Exempel für die Hausaufgabenbearbeitung bei Verletzungen des Arms statuiert.

Zunächst verweist der Lehrer auf seinen eigenen Erfahrungsbereich im Sport, was als Signalisieren von Mitwissen und vielleicht sogar Mitgefühl gedeutet werden kann, wendet seine Ansprache dann aber auf die Schülerin um. Mit der Hervorhebung anderer Tätigkeiten, die Amelie noch ausführen kann, sowie der Betonung der zweiten, unverletzten Hand wird das Ausmaß der Verletzung relativiert und ihr der Status einer absoluten Handlungseinschränkung abgesprochen („Du kannst doch auch Tippen und Telefonieren. Und deine linke Hand benutzen.“). Das Zeigen von Empathie und Mitgefühl wird funktionalisiert für das Entkräften der Argumentation und das Vorschlagen von Lösungsstrategien. Davon ausgehend wird die Verletzung als Entschuldigung für fehlende Hausaufgaben nur einmalig, nämlich für die aktuelle Stunde, vom Lehrer anerkannt und für gültig erklärt. Für die kommenden Unterrichtsstunden setzt Herr Petersen hingegen die Bearbeitung der Hausaufgaben voraus. Per Abtippen am Computer sollen diese – trotz Verletzung – erledigt werden („Das nächste Mal tippst du es ab“). Herr Petersen setzt die Anforderungen nicht außer Kraft, sondern hält an der Hausaufgabenbearbeitung fest, indem er alternative Bearbeitungsweisen einfordert, mit denen die Bearbeitung trotz Verletzung realisiert werden kann. Amelie bestätigt die aufgezeigten Optionen wiederum mit einem Nicken und gesteht damit ihre Handlungsfähigkeit ein. Mit dem Heft von Amelie, was der Lehrer dann zur Ansicht an sich nimmt, wird die Hausaufgabenkontrolle wieder aufgenommen.

Die Rekonstruktionen verdeutlichen, dass Schüler:innen in ihren Begründungen eine Krankheit oder Verletzung als eine Begrenzung der Hausaufgabenpraxis entwerfen, aufgrund derer die Anforderungen nicht erfüllt werden können. Demgegenüber beharren Lehrpersonen auf einer Übermittlung und Bearbeitung von Hausaufgaben und skizzieren Vorgehensweisen, mit denen sie die Handlungsfähigkeit der Schüler:innen trotz Einschränkungen herstellen.

Letztlich machen Lehrpersonen kenntlich, dass es ihrer eigenen Deutungshoheit unterliegt, wem oder was fehlende oder unvollständige Hausaufgaben zuzurechnen sind. Auch bei Krankheit oder Verletzungen wird in den meisten der gezeigten Szenen an der Hausaufgabenbearbeitung festgehalten. Insgesamt verweisen die Rekonstruktionen darauf, dass die Zuschreibung fehlender oder unvollständiger Hausaufgaben als ein Versäumnis der Schüler:innen ein notwendiger Mechanismus der Hausaufgabenkontrolle ist. In diesen Prozessen, in denen fehlende oder unvollständige Hausaufgaben den Schüler:innen zugeschrieben werden, wird der Hausaufgabenbearbeitung Bedeutung verliehen und diese gegenüber Unwegsamkeiten aufrechterhalten: Fehlende oder unvollständige Hausaufgaben sind im Unterricht mit Konsequenzen verbunden, sie werden als individuelles Versäumnis angerechnet und festgeschrieben und es vermag sehr guter Begründungen, um diese Zuschreibungen abzuwenden.

Fortgeführt werden die Analysen im nächsten Kapitel mit Blick auf die Konsequenzen einer Einordnung als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘, denen auch über Begründungen fehlender Hausaufgaben nur schwerlich zu entgehen ist.

6.5 Von den Konsequenzen fehlender Hausaufgaben

Mit diesem Kapitel findet die Rekonstruktion der Kontrollverfahren ihren Abschluss. Der Analyse liegt die Frage zugrunde, welche Konsequenzen eine Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ in der Hausaufgabenkontrolle nach sich ziehen. Zunächst lässt sich das Verfahren der „Dokumentation als Konsequenz fehlender Hausaufgaben“ (6.5.1) rekonstruieren, das wiederum ausschlaggebend für das Einleiten von „weiterführenden Konsequenzen fehlender Hausaufgaben“ (6.5.2) ist, sobald sich nicht vorliegende Hausaufgaben wiederholen. Darüber hinaus kann schließlich über die „Konsequenzen fehlender Hausaufgaben und ihre Bedeutung für den Unterricht“ in Kapitel 6.5.3 verdeutlicht werden, was die Praktiken der Nachverfolgung für den Unterricht leisten.

6.5.1 Dokumentation als Konsequenz fehlender Hausaufgaben

In Kapitel 5.4.3 wurden bereits die verschiedenen Verfahren der Dokumentation fehlender Hausaufgaben von Lehrpersonen rekonstruiert. Mit den folgenden Analysen soll es nun darum gehen, das Verfahren der Dokumentation als eine Konsequenz fehlender Hausaufgaben herauszustellen. Dabei ist insbesondere die Frage relevant, welche Bedeutung die Dokumentations-tätigkeit hinsichtlich wiederholter Vermerke fehlender Hausaufgaben erlangt.

Dokumentation als Speicherung und Übersicht: Die Ansammlung von Versäumnissen

Frau Kurze geht in Richtung Pult. „Aber erstmal, wer ist ohne Hausaufgabe?“ Sie beugt sich hinunter und blättert in ihrem Notenbuch, mittlerweile melden sich mehrere Schülerinnen und Schüler. (...) Frau Kurze richtet den Blick nach vorne in die erste Reihe, in der sich Isabelle, Lilly und Leyla melden. „Isabelle?“ – „Also ich habe die Seite 34 nicht.“ Frau Kurze macht sich einen Vermerk.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Das Pult wird zum Ausgangspunkt der Verfahren, die mit der Frage nach fehlenden Hausaufgaben eingeleitet werden und sich im Zusammenspiel mit den Unterlagen der Lehrerin ausgestalten. Die darauffolgende Meldung der Schülerin Isabelle und ihre Ausführungen zu ihren Hausaufgaben werden mit dem Vermerk durch Frau Kurze nicht länger sichtbar, vielmehr werden sie

in die Kategorie ‚Schülerin ohne Hausaufgabe‘ überführt. Die Dokumentation ist die schriftliche Ausdrucksgestalt der Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ und dem zugeschriebenen Versäumnis, die Hausaufgaben nicht im Unterricht vorliegen zu haben. In der Konsequenz der Dokumentation werden Schüler:innen in den Unterlagen der Lehrerin ‚aktenkundig‘.

Während für die Schülerin Isabelle ein Eintrag in dieser Unterrichtsstunde einmalig vorgenommen wird, kann sich die Dokumentation nicht vorliegender Hausaufgaben in einer Stunde auch wiederholen, wie anhand der folgenden Szene dargestellt werden kann. Die Hausaufgabe für diese Stunde bestand in der Überarbeitung der Hefteinträge, die nun im Unterricht einzeln präsentiert und durch den Lehrer kontrolliert werden:

Herr Petersen sagt die nächste Hefseite an, wieder zeigen die Schülerinnen und Schüler ihr Heft. Diese Runde stoppt sein Blick bei Mariella, die ihr Heft vor sich auf dem Tisch liegen hat. Herr Petersen kommentiert: „Mariella hats nicht. Strich.“ (...) Herr Petersen ruft die nächste Seite aus. Diese scheint bei allen vorhanden zu sein, nach einem kurzen Rundumblick wird die „Ötzi-Seite“ angesagt. Die Schülerinnen und Schüler blättern wieder auf die entsprechende Seite, der Blick des Lehrers stoppt zum zweiten Mal bei Mariella, die in ihrem Heft auf dem Tisch blättert: „Mariella noch ein Strich, hat die Hausaufgabe nicht.“

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im Gegensatz zu den anderen Schüler:innen präsentiert Mariella ihr Heft nicht mit der geforderten Seite, sondern behält dieses auf dem Tisch liegend ein, was zum Indikator für eine fehlende Hausaufgabe und von Herrn Petersen mit der Ankündigung eines „Striches“ quittiert wird. Als die Hefkontrolle voranschreitet, wird der Lehrer erneut auf Mariella aufmerksam, die durch das Blättern in ihrem Heft das Suchen der entsprechenden Seite signalisiert. Sowohl die Ethnographin, die „zum zweiten Mal“ eine Unterbrechung der Kontrolle bei Mariella konstatiert, als auch der Lehrer, mit seinem Ausruf „noch ein Strich“, markieren die fehlende Seite als wiederholtes Versäumnis.

Mit dem Umfang der Hausaufgabe, das gesamte Heft zu überarbeiten, und der kleinschrittigen Kontrolle Seite für Seite besteht für die Schüler:innen das Risiko, gleich mehrmals fehlende Hausaufgaben attestiert zu bekommen und folglich auch mehrere Vermerke in einer Stunde zu erhalten. Darüber hinaus handelt es sich bei den Hefseiten um Arbeiten, die bereits für vorherige Stunden einzeln als Hausaufgaben zu bearbeiten waren und im Unterricht kontrolliert wurden. In dem Vorgehen wird damit auch eine nicht erfolgte Nacharbeitung von Hausaufgaben mit einem „Strich“ quittiert, wodurch Schüler:innen zum zweiten Mal einen „Strich“ für die gleiche fehlende Hausaufgabe erhalten können. Der Anforderung zur Nacharbeitung und Überarbeitung wird mit der Hausaufgabe und deren Kontrolle somit in doppelter Weise Relevanz verliehen.

Für Mariella manifestiert sich das Risiko mehrere „Striche“ zu erhalten, denn bei ihr wird mehrmals in *einer* Stunde eine Abweichung von der Anforderung, Hausaufgaben zu erledigen, dokumentiert. Eine solche Anhäufung von Vermerken kann aber auch über *mehrere* Stunden erfolgen, wie die folgende Szene einer Hausaufgabenkontrolle zeigt, in der sich auf die Frage nach fehlenden Hausaufgaben ein Schüler meldet und von der Lehrerin aufgerufen wird:

„Russell?“ – „Ich habs nicht.“ – „Das ist der zweite Strich, Russell“, sagt Frau Kurze mit Blick in ihre Unterlagen. Russell nickt.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Angabe von Russell, die Hausaufgabe nicht zu haben, wird mit dem Einbezug der Unterlagen der Lehrerin zu einem wiederholten Versäumnis – es ist „der zweite Strich“ für Russell. Die Unterlagen geben damit nicht nur ein Bild über die aktuelle Stunde wieder, sondern auch über den Verlauf mehrerer Unterrichtsstunden. Zwar wird die Dokumentation in der jeweiligen Unterrichtsstunde für die fehlende Hausaufgabe durchgeführt, doch entfaltet sie ihre Bedeutung gerade über die einzelne Stunde hinaus. Die Unterlagen, in denen fehlende Hausaufgaben vermerkt werden, werden zu machtvollen Artefakten: Sie erhalten die Funktion eines materialisierten Gedächtnisses⁴², indem sie die Versäumnisse der Schüler:innen speichern und jederzeit einsehbar und beurteilbar machen. Es wird eine Übersicht über die Gesamtmenge von Einträgen generiert, die dann auch wiederholte Einträge für die einzelnen Schüler:innen offenlegt. Die Dokumentation nicht vorliegender Hausaufgaben wird somit als ein fortlaufender Prozess im Unterricht gestaltet. Doch von einer mehrmaligen Dokumentation von Vermerken wird in der Kontrolle auch abgesehen. Im Geschichtsunterricht hat Herr Petersen bei dem Schüler Lewin fehlende Hausaufgaben identifiziert und dazu aufgefordert, einen Strich zu vergeben:

In der zweiten Reihe stoppt Herr Petersens Blick, Lewin hat sein Heft vor sich auf dem Tisch liegen und blättert darin. Herr Petersen wendet sich zu dem Rest der Klasse: „Wer macht Striche?“ Ein paar Schülerinnen und Schüler drehen sich zu Lewin. Lewin murmelt etwas. Herr Petersen wendet sich zu ihm: „Auch Lewin?“ Lewin nickt, Herr Petersen dreht sich zu Dennis: „Dennis, dann mach ihm einen Strich.“ Dann fügt er an die Klasse gewandt hinzu: „Eigentlich müsste Lewin fünf Striche kriegen. Er hatte fünfmal nicht die Hausaufgaben.“

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Der Schüler Lewin kann die geforderte Heftseite nicht vorzeigen, sodass Herr Petersen den beauftragten Schüler für „Striche“ erfragt und schließlich Dennis zur Durchführung der Dokumentation auffordert.⁴³ In seinem Kommentar macht Herr Petersen eine Diskrepanz kenntlich. So spiegelt die Dokumentation eines „Striches“ nicht die tatsächliche Anzahl der Versäumnisse wider, denn „[e]igentlich müsste Lewin fünf Striche kriegen“ aufgrund von fünfmalig fehlenden Hausaufgaben von Lewin. Der Vermerk von nur einem „Strich“ wird gegenüber der Anzahl der insgesamt fehlenden Hausaufgaben als eine abgemilderte Dokumentation markiert. Informationen darüber, wann Lewin „fünfmal nicht die Hausaufgabe“ hatte und warum dies nicht in ein Äquivalent von „Strichen“ überführt wurde, gibt Herr Petersen nicht. Es wird darin als ein Abkommen zwischen dem Lehrer und Lewin gerahmt, über das ausschließlich die Beteiligten Kenntnis besitzen. Zugleich unterstreicht Herr Petersen seine Rolle in dem Verfahren: Bei aller Delegation der Dokumentationstätigkeit unterliegt es ihm, über die Vergabe von „Strichen“ zu entscheiden. Gerade in der willkürlichen Handhabung, mit der Verfahren zeitweilig außer Kraft gesetzt werden, stellt er sich selbst als derjenige heraus, der waltet und richtet. Die unterschiedliche Handhabung mehrmaliger Versäumnisse, die nach dem Ermessen der Lehrperson in eine äquivalente Anzahl von „Strichen“ überführt werden, erzeugt eine ungleiche Behandlung der fehlenden Hausaufgaben. Während für einige Schüler:innen jede fehlende Hausaufgabe als „Strich“ vermerkt wird, so wie bei Mariella in der ersten Szene dieses Ab-

42 Diese Funktionsbestimmung ist anschlussfähig an die systemtheoretischen Überlegungen von Meseth, Prose und Radtke (2012), die das „soziale Gedächtnis“ der Schulklasse als Lehr-Lern-Gemeinschaft“ (ebd., S. 234) und deren protokollierte Ausdrucksformen als zentral ansehen, um über den Rekurs auf vorherige Ereignisse und Inhalte die unterrichtliche Kommunikation aufbauen und weiterführen zu können.

43 Zu den Regelungen um beauftragte Schüler:innen und ihren Stellvertreter:innen für die Dokumentation fehlender Hausaufgaben bei Herrn Petersen s. Kapitel 5.4.3.

schnitts, werden mehrmalige Versäumnisse bei anderen Schüler:innen lediglich verbal markiert, einer schriftlichen Anhäufung von Vermerken aber entgegengewirkt, wodurch Unterschiede zwischen Schüler:innen erzeugt werden.

Dokumentation als Begrenzung: Die Limitation von Vermerken

Die bisherigen Analysen konnten verdeutlichen, wie die fortlaufende Dokumentation in den Unterlagen von Lehrer:innen eine Übersicht erzeugt, mit der wiederholt festgestellte Versäumnisse von Schüler:innen in der Hausaufgabenkontrolle sichtbar werden. Weiterführend wird nun aufgezeigt, dass der Überblick über die Menge fehlender Hausaufgaben es ermöglicht, Vermerke zu limitieren. Dazu eine Szene aus dem Erdkundeunterricht bei Frau Kurze, die zuvor ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ erfragt hat:

Frau Kurze ruft Russell auf, der sich ebenfalls meldet. Er habe die Hausaufgabe nicht, sagt er. Frau Kurze runzelt die Stirn und schaut in ihr Notenbuch. Dann blickt sie wieder auf, zwischen ihren Augenbrauen hat sich eine Falte gebildet, was sie noch ärgerlicher erscheinen lässt. „So, Russell, das ist der dritte Strich. Innerhalb der Zeit vom 14.03., nicht seit Februar⁴⁴.“ Russell nickt, Frau Kurze wendet sich ab und ruft Tom auf.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Russell gibt, wie in der Szene aus dem vorherigen Abschnitt, in dieser (darauffolgenden) Unterrichtsstunde fehlende Hausaufgaben an. Im Rekurs auf ihre Unterlagen verweist Frau Kurze einerseits auf die nun erreichte Gesamtzahl von drei „Strichen“, andererseits auf den Zeitraum, in dem sich diese angesammelt haben. Die Übersicht über fehlende Hausaufgaben in den Unterlagen erstreckt sich also nicht nur auf die Menge der Versäumnisse, sondern ermöglicht es auch, diese über einen längeren Zeitraum nachzuverfolgen.

Ausgehend von den Einträgen markiert Frau Kurze die Anhäufung von „Strichen“ in einer zu kurzen Zeitspanne, wenn sie betont, dass diese „innerhalb der Zeit vom 14.03.“ und „nicht seit Februar“ getätigt wurden. Darin klingt an, dass ein Fehlen von Hausaufgaben hinsichtlich der Menge in einem Zeitraum limitiert ist. Gleichzeitig scheint diese Schwelle bei Russel (noch) nicht erreicht zu sein, denn das Versäumnis kann von der Lehrerin verbal bearbeitet werden, bevor sie sich dem nächsten Schüler zuwendet.

Deutlicher thematisiert Frau Kurze die limitierte Anzahl fehlender Hausaufgaben in der folgenden Szene:

Frau Kurze geht zum Pult, stützt sich mit den Armen ab und schaut in ihre Unterlagen: „Hausaufgabe war Seite 58 und 59.“ Sie hebt den Blick. „Wer ist ohne Fahrkarte unterwegs?“ (...) Während Frau Kurze die Namen der Schüler:innen notiert, merkt sie an: „Ich muss meine Einträge mal übertragen. Ich hoffe, dass niemand die Marke von drei, vier überschreitet.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Über die Umschreibung der Hausaufgabe als „Fahrkarte“⁴⁵ fordert die Lehrerin die Schüler:innen zu einer Einordnung als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ auf. Bei der Dokumentation verweist die Lehrerin auf die Notwendigkeit, die Vermerke fehlender Hausaufgaben in ihren Unterlagen zu übertragen und abzugleichen. Der getätigte Eintrag wird als

⁴⁴ Beobachtet wurde diese Szene am 12. April. Mit dem Verweis auf Februar rekurriert die Lehrerin auf den Beginn des zweiten Halbjahres.

⁴⁵ Die Benennung der Hausaufgabe als „Fahrkarte“ und die darüber erfolgende Rahmung der Hausaufgabenkontrolle als Fahrkartenkontrolle wird in Kapitel 6.2.1 ausführlich analysiert.

ein Zwischenstand gekennzeichnet, der in ein anderes Format überführt wird und erst dann offenlegt, wie häufig Schüler:innen die Hausaufgaben gefehlt haben. Notwendig wird diese Übersicht mit der Tatsache, dass die Vermerke für fehlende Hausaufgaben limitiert sind und eine noch tragbare Anzahl von Einträgen von der Lehrerin auf „die Marke von drei, vier“ begrenzt wird. Diese Limitierung auf eine Höchstgrenze wird fraglich, wenn einige Schüler:innen sie erreicht haben, die Konsequenzen aber aufgrund einer fehlenden Registrierung durch die Lehrerin ausbleiben. Dass dies durchaus möglich ist, spiegelt sich in der Unsicherheit der Lehrerin wider, ob einzelne Schüler:innen die Begrenzung nicht schon übertreten haben („*Ich hoffe*, dass niemand die Marke von drei, vier überschreitet.“). Gleichzeitig wird dieser gegebenenfalls entstehenden Inkonsequenz vorgebeugt, wenn für die Höchstgrenze eine diffuse Angabe getätigt wird: Die Anzahl der Einträge ist nicht endgültig festgelegt, sondern scheint variabel zwischen drei und vier zu liegen. Mit der flexiblen Handhabung werden Spielräume offengehalten, sodass die von der Lehrerin versäumte Übertragung und ihr fehlender Überblick kaschiert werden können.

In Bezug auf die Umschreibung der Hausaufgabe als „Fahrkarte“ lässt sich nun feststellen, dass wie beim Fahren ohne Fahrkarte auch bei fehlenden Hausaufgaben zunächst die Daten aufgenommen werden. Bei der Feststellung eines wiederholten Fahrens ohne Fahrkarte greifen bei öffentlichen Verkehrsmitteln strafrechtliche, staatliche Instanzen ein. Für den Unterricht werden weiterführende Konsequenzen über den Verweis auf die limitierte Menge von Vermerken lediglich angedeutet, ohne dass sie näher ausgeführt werden. Es bleibt offen, was mit diesen Einträgen passiert und welche Folgen aus drei- oder viermalig fehlenden Hausaufgaben resultieren. Entweder sind solche weiterführenden Konsequenzen bekannt oder sie werden als bekannt vorausgesetzt oder aber sie werden gerade durch den Verzicht auf weitere Ausführungen als etwas markiert, deren Kenntnis durch die Schüler:innen nicht erforderlich ist.

Es wurde deutlich, dass die Dokumentation von Vermerken in den Unterlagen es ermöglicht, fehlende Hausaufgaben auf eine Höchstgrenze zu limitieren und wiederholte Versäumnisse zu ahnden. Über diese Praktiken der Nachverfolgung wird die Abweichung von der Anforderung, Hausaufgaben im Unterricht vorliegen zu haben, kriminalisiert⁴⁶; es wird zu einem Versäumnis, das, sofern es mehrmalig auftritt, weiterführende Konsequenzen nach sich zieht. Gleichzeitig bleiben die maximale Anzahl an Einträgen sowie die darauffolgenden Konsequenzen unbestimmt. Das Verfahren wird flexibilisiert, indem die konkrete Ausgestaltung situativ durch die Lehrperson vorgenommen werden kann.

6.5.2 Die weiterführenden Konsequenzen fehlender Hausaufgaben

Bisher deuteten Lehrer:innen weiterführende Konsequenzen auf mehrmalige Einträge fehlender Hausaufgaben an, ohne dass sie diese weiter ausführten. Mit den folgenden Analysen sollen diese Konsequenzen nun im Einzelnen dargestellt werden.

Fehlende Hausaufgaben und Noten

Anhand der nachfolgenden Szenen lassen sich zunächst Konsequenzen rekonstruieren, die wiederholt fehlende Hausaufgaben in die Notengebung einbeziehen oder dies zumindest ankündigen.

⁴⁶ Kriminalisierung wird hier nicht eingegrenzt auf einen Bezug zu strafrechtlichen Instanzen, sondern als Mechanismus für die Bearbeitung handlungspraktischer Herausforderungen verstanden, über die Verstöße von Regeln und Anforderungen als Abweichung hergestellt und Individuen die Verantwortung dafür zugeschrieben werden können (ähnlich wird dies für die Soziale Arbeit diskutiert, vgl. dazu Stehr 2021, S. 623f.).

Frau Fuchs hebt den Blick und schaut in den Kurs: „So no homework for Charlotte, Lee ...“ Ihre Stimme verebbt, während sie die Namen in das Kursbuch schreibt. Markus fragt, was nicht gemachte Hausaufgaben für Auswirkungen haben würden. „Nicht gemachte Hausaufgaben fließen in die Epochalnote⁴⁷ mit ein“, erwidert Frau Fuchs und notiert weitere Namen in das Buch.

Biologie bilingual Stufe 11, Arthur-Amos-Gesamtschule

Während in der Hausaufgabenkontrolle dieser Stunde die Meldungen zunehmen, stellt der Schüler Markus die Frage nach den Konsequenzen fehlender Hausaufgaben, die vor dem Hintergrund der großen Anzahl von ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ Relevanz erlangt. Mit der Frage wird die Weiterverarbeitung der Vermerke als nicht bekannt oder aktualisierungswürdig markiert. Für die Lehrerin wird es nun erforderlich, weiterführende Konsequenzen benennen zu können, um die Dokumentationstätigkeit nicht bedeutungslos erscheinen zu lassen. Mit dem Verweis auf die „Epochalnote“ werden fehlende Hausaufgaben zum Bestandteil der mündlichen Leistung erklärt. Der Einbezug der Hausaufgaben in die Notengebung ist defizitär gelagert, denn laut der Lehrerin betrifft es vor allem die „nicht gemachte[n] Hausaufgaben“. Unklar bleibt allerdings, inwiefern und mit welcher Gewichtung sich diese auf die Epochalnote auswirken. Eine genaue Regelung scheint entweder nicht gegeben zu sein oder den Schüler:innen vorenthalten zu werden.

Wie es bereits für die Limitierung der Vermerke fehlender Hausaufgaben auf eine Höchstgrenze rekonstruiert werden konnte, bleiben auch die weiterführenden Konsequenzen hinsichtlich ihrer Handhabung diffus, wodurch sich für Lehrpersonen Spielräume bei dem konkreten Einbezug von Hausaufgaben in die Notengebung ergeben. Darin könnte sich überdies andeuten, was bereits in Kapitel 5.3.2 sowie 5.5.2 herausgearbeitet werden konnte: So ist anzunehmen, dass die Anrechnung von Hausaufgaben als individuelle Leistung mit Unsicherheiten behaftet ist, da eine Mitarbeit anderer Akteure nicht ausgeschlossen werden kann. Auch wenn es sich in diesem Fall um nicht erbrachte Leistungen handelt, scheint der Status von Hausaufgaben für deren Übertragung in Leistungsurteile grundsätzlich hinderlich zu sein, unabhängig davon, ob es sich um vorliegende oder nicht vorliegende Hausaufgaben handelt. Über die diffuse Handhabung, wie in dieser Stunde, kann dann zwar eine Notenrelevanz von Hausaufgaben kenntlich gemacht und der Hausaufgabenbearbeitung darüber Bedeutung verliehen werden, gleichzeitig aber damit einhergehende Unsicherheiten kaschiert werden, denn es bedarf keiner Ausführung, ob Hausaufgaben tatsächlich und in welcher konkreten Form Einzug in die Notengebung erhalten.

Eine Ankündigung, fehlende Hausaufgaben in Leistungsurteile zu überführen, ruft durchaus Rückfragen von Schüler:innen hervor, wie die folgende Szene zeigt. Zu Beginn der Unterrichtsstunde soll die Hausaufgabe, ein Exzerpt über mehrere Texte, abgegeben werden (s. Kap. 6.4.1). Im Verlauf der Abgabe wird kenntlich, dass nicht alle Schüler:innen die Hausaufgabe erledigt haben und diese der Lehrerin übergeben können:

„Alle, die kein Exzerpt abgegeben haben, reichen das nach. Wer es nicht hat, bekommt eine sechs“, stellt Frau Fuchs klar. „Bekommen alle, die es heute nicht haben, eine sechs?“, ruft Cedric. „Nein erstmal ‚keine Hausaufgabe‘ eingetragen.“ Frau Fuchs nickt, dreht sich um und geht zum Smartboard.

Methodenlernen Klasse 9, Arthur-Amos-Gesamtschule

47 Die Epochalnote ist eine mündliche Note, die im Gegensatz zu punktuellen Leistungsüberprüfungen wie Klassenarbeiten, epochal und damit über einen längeren, aber klar eingegrenzten Zeitraum angefertigt wird. In dieser Zeit stehen vor allem die mündliche Beteiligung im Vordergrund, zusätzlich können dabei aber durchaus auch fehlende Hausaufgaben usw. einbezogen werden (https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studien-seminar.rlp.de/gy-ko/Pflichtmodule_18-19/03-2_Trainingsbaustein_2_-_05.02.2018/02_TB_2.2_-_Epochalnoten_2018.pdf (Abfrage: 12.05.2020)).

In ihrer Aufforderung macht Frau Fuchs kenntlich, dass einige Exzerpte bereits eingereicht wurden, während für andere Schüler:innen die Aufgabe weiter besteht, das Exzerpt fertigzustellen und nachträglich abzugeben, wodurch der zeitliche Rahmen für die Bearbeitung der Hausaufgabe ausgedehnt wird. Zunächst scheint die verlängerte Bearbeitungszeit einen Vorteil gegenüber den Schüler:innen zu bedeuten, die das Exzerpt abgegeben haben, allerdings wird dieser Möglichkeit dann eine negative Leistungsattestierung in Form der Note sechs für alle Personen ohne Exzerpt hinzugefügt („Wer es nicht hat, bekommt eine sechs.“).

Das Exzerpt erhält damit eine doppelte Funktion, denn dieses ist einerseits Hausaufgabe, andererseits eine abzugebende notenrelevante Leistung. Mit seiner Nachfrage, wann die Note sechs vergeben wird, markiert der Schüler Cedric die Verfahrensweise der Lehrperson mit der Hausaufgabe allerdings als undurchsichtig. In der Erläuterung der Lehrerin zeichnen sich dann verschiedene Eskalationsstufen ab: Zunächst wird ein fehlendes Exzerpt als nicht vorliegende Hausaufgabe dokumentiert („Nein erstmal ‚keine Hausaufgabe‘ eingetragen.“); wiederholt sich das Versäumnis droht die Note sechs und damit die Überführung in ein negatives Leistungsurteil. Wie in der vorherigen Szene wird gerade über den Verweis auf die Leistungsbewertung der Aufforderung, Hausaufgaben zu bearbeiten, Nachdruck verliehen. Gleichzeitig wird die tatsächliche Überführung in eine Note ausschließlich angekündigt und vorerst noch hinausgezögert. Die Benennung der Konsequenzen scheint mehr der Abschreckung zu dienen, um die Abgabe des Exzerpts einzufordern.

Mit dem Verweis, mehrfach fehlende Hausaufgaben in die Notengebung einzubeziehen, werden diese mit leistungsbezogenen Konsequenzen für die Schüler:innen verbunden. Indem dies insbesondere für *fehlende* Hausaufgaben angekündigt wird, werden Noten zum disziplinierenden Instrument, um eine Bearbeitung von Hausaufgaben zu initiieren.

Geht es dann um die konkrete Benennung oder Durchführung dieser Konsequenzen, äußern sich Lehrpersonen oftmals vage. Die diffuse Handhabung ermöglicht einerseits eine Flexibilisierung, sodass Lehrpersonen sich Spielräume hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung offenhalten, andererseits verdeckt sie Unsicherheiten, die gerade mit der Übertragung von Hausaufgaben in Noten verbunden sein können. Gleichzeitig scheinen die Konsequenzen mehrfach fehlender Hausaufgaben aber entscheidend, um die Kontrolle und anschließende Dokumentation nicht bedeutungslos werden zu lassen. Denn die zuvor durchgeführten Verfahren der Identifizierung und Einordnung der ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ sowie die schriftliche Dokumentation dieses Status werfen Fragen nach den Folgeschritten auf, wie es die Schüler in den gezeigten Szenen deutlich machen. In diesem Sinne entwickeln sich die formalen Verfahren der Hausaufgabenkontrolle für Lehrpersonen auch zu einem Vollzugszwang, indem jeweils nachfolgende Maßnahmen erforderlich werden, um die Bedeutung der einzelnen Verfahrensschritte aufrecht zu erhalten. So ermöglichen es dann gerade die Limitierung von Vermerken und die weiterführenden Konsequenzen, nicht vorliegenden Hausaufgaben über die einzelne Unterrichtsstunde hinausgehende Bedeutung als ein individuell zu tragendes, leistungsrelevantes Versäumnis zu verleihen.

Hausaufgaben für die Eltern als Konsequenz fehlender Hausaufgaben

Als eine weitere Konsequenz wiederholt fehlender Hausaufgaben lässt sich der Einbezug des Elternhauses identifizieren. Dazu folgende Szene:

Am Pult hat sich eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern gesammelt, die nacheinander mit Frau Kurze sprechen. Nun kommt Felix an die Reihe und kehrt kurz darauf zu seinem Platz zurück. Im Rucksack kramt er seinen „Lernbegleiter“, das Heft, in dem Hausaufgaben und Klassenarbeitstermine notiert werden, hervor und geht dann wieder nach vorne ans Pult. Frau Kurze nimmt den Lernbegleiter,

schlägt ihn auf, blickt auf die Seiten und zeigt auf die einzelnen Spalten, während sie Felix mit hochgezogenen Augenbrauen anspricht. Felix steht neben dem Pult und hält den Kopf gesenkt. Frau Kurze seufzt, setzt sich hin und beginnt etwas in den Lernbegleiter zu notieren.

Später erläutert Frau Kurze mir, dass Felix zum wiederholten Male seine Hausaufgaben vergessen und sie daraufhin den Lernbegleiter gefordert habe. Die Spalten von sämtlichen Tagen waren leer, sodass sie eine Nachricht an die Mutter im Lernbegleiter hinterlassen habe. Felix solle diese seiner Mutter vorzeigen und unterschreiben lassen.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Schüler:innen vorne am Pult bilden eine „Warteschlange“ (Breidenstein 2014, S. 38f.) und erlangen über ihr Anstehen die Berechtigung zum Vorsprechen bei der Lehrerin. Mit dem Prinzip des nacheinander geschalteten, separaten Vorsprechens wird das Pult zu einem Ort der Audienz, indem es den Audienzsuchenden ein Vortragen von Belangen unter Ausschluss der Klassenöffentlichkeit ermöglicht. Ein solches Anliegen hat auch Felix, der nach einem kurzen Austausch mit der Lehrerin zu seinem Platz zurückkehrt und sein Hausaufgabenheft, den „Lernbegleiter“ holt. In der Ausweitung ihres Zugriffs auf den Platz und die Unterlagen von Felix manifestiert sich die machtvolle Position der Lehrerin, wenn sie ihn offenbar dazu auffordert, ihr das Heft auszuhändigen. Der Ablauf verweist darauf, dass der „Lernbegleiter“ nicht automatisch mit zum Pult gebracht wird und auch nicht zu den mit Unterrichtsbeginn bereitliegenden Materialien auf den Tischen zählt, sondern hier explizit von der Lehrerin eingefordert wird.

Der Austausch am Pult scheint sich auf den „Lernbegleiter“ zu beziehen, auf den die Lehrerin deutet. Felix hingegen bleibt stumm. Das sich anschließende Seufzen der Lehrerin markiert Resignation und kündigt den Ausschluss von Felix aus der Interaktion an. Indem sie sich setzt, verringert sie die Distanz zwischen sich und dem „Lernbegleiter“ und richtet ihren Körper auf diesen aus, wohingegen Felix als nicht adäquater Interaktionspartner gekennzeichnet wird. Ohne ein weiteres Wort an ihn zu richten, beginnt die Lehrerin in das Heft zu schreiben. Der „Lernbegleiter“ wird nun zum zentralen Medium des Austausches, denn die Kommunikation wird in diesen eingelagert. Darin verkehrt sich die Funktion des Hausaufgabenheftes: Während dieses nun Kommunikationspartner wird, ist Felix lediglich der Begleiter seines „Lernbegleiters“.

Im nachfolgenden Gespräch mit der Ethnologin dramatisiert Frau Kurze die fehlenden Hausaufgaben von Felix über die Korrelation von Zeit und Menge und leitet ausgehend von dem „wiederholten Male“ weiterführende Konsequenzen ein. Mit der Sichtung des eingeforderten „Lernbegleiters“ vermehren sich die Felix zugeschriebenen Säumnisse, denn das Heft legt offen, dass keine Dokumentation der Hausaufgabenstellung erfolgt ist (s. dazu Kap. 6.4.1). Über eine Notiz im „Lernbegleiter“ informiert die Lehrerin die Eltern von Felix über dessen Versäumnisse, sodass das Heft auch zum Träger von Nachrichten wird. Dabei bleibt die Interaktion mit den Eltern indirekt, denn ein persönlicher Kontakt wird umgangen, vielmehr erhält Felix die Aufgabe, die ihn betreffende und in den „Lernbegleiter“ eingelagerte Nachricht zuzustellen.

Als Konsequenz der mehrmalig vergessenen Hausaufgaben lässt sich also erstens der Zugriff auf den „Lernbegleiter“ von Felix rekonstruieren. Gerade die Sichtung und anschließende Mitbenutzung des Heftes durch die Lehrerin markieren den Status von Felix als Schüler, der wiederholt die Hausaufgaben vergessen hat. Das Einfordern des „Lernbegleiters“ ist dann zweitens mit der Konsequenz verbunden, dass die Eltern von den Versäumnissen in Kenntnis gesetzt werden. Die Notiz der Lehrerin im Hausaufgabenheft, deren Analyse in Kapitel 5.3.2 zu finden ist, verdeutlicht überdies, dass die Eltern von Felix nicht nur über das Säumnis der Hausaufgaben sowie die mangelnde Führung des „Lernbegleiters“ informiert, sondern dazu verpflichtet werden, seinen Versäumnissen bei der Dokumentationstätigkeit entgegen- und an der Erfüllung der schu-

lischen Anforderungen mitzuwirken. Der „Lernbegleiter“ wird in diesen Prozessen zum machtvollen Artefakt: Das Heft informiert nicht nur über Versäumnisse, es wird auch zum Träger von Entscheidungen, indem die weiterführenden Maßnahmen in dem Heft dokumentiert und so an die betreffenden Personen übertragen werden.

Die Konsequenzen (wiederholt) vergessener Hausaufgaben bestehen somit auch in einem Einbezug des häuslichen Bereichs, wodurch die Bearbeitung fehlender Hausaufgaben nicht nur innerhalb des Unterrichts erfolgt, sondern über dessen räumliche Grenzen hinaus ausgedehnt wird. Eltern werden in diesen Prozessen informiert und darüber hinaus ihre Beteiligung für eine adäquate Umsetzung der gestellten Anforderungen eingeklagt. Fehlende Hausaufgaben sind demnach auch für Eltern mit Konsequenzen verbunden, denn sie erhalten nun von der Schule auferlegte eigene ‚Hausaufgaben‘, die sie zu bearbeiten und zu erfüllen haben.

Kuchen als Konsequenz fehlender Hausaufgaben

Die bislang vorgestellten weiterführenden Konsequenzen verblieben in einem institutionell leistungsbezogenen System, wenn Lehrpersonen angekündigt haben, die wiederholten Einordnungen als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ in Noten zu überführen, oder die Eltern von den nicht erfüllten Anforderungen in Kenntnis gesetzt haben. Mit dem Vorgehen von Herrn Petersen kann dem nun ein Verfahren gegenübergestellt werden, das die Konsequenz wiederholt fehlender Hausaufgaben in einem anderen Bezugssystem bearbeitet. Herr Petersen schildert sein Vorgehen im folgenden Gespräch mit der Ethnologin:

Herr Petersen und ich laufen nach der Stunde zum Lehrer:innenzimmer. Ich befrage ihn zu den Hausaufgaben und deren Kontrolle. Er erzählt, dass bei drei Strichen Kuchen mitgebracht werden müsse. In der nächsten Stunde werde es wahrscheinlich viele Kuchen geben, da viele Schüler:innen heute Striche für fehlende Hausaufgaben erhalten hätten und es für einige der dritte Strich gewesen sei, fügt er hinzu.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Zunächst ist festzuhalten, dass bei Herrn Petersen die Häufigkeit fehlender Hausaufgaben auf drei Vermerke begrenzt ist. Im Gegensatz zu Frau Kurze, die diese Marke als variabel formuliert hat (s. Kap. 6.5.1), veranschlagt er – zumindest im Gespräch mit der Forscherin – einen eindeutigen Wert. Bei Erreichen dieser Höchstgrenze wird es für die Schüler:innen erforderlich, Kuchen mitzubringen. Die Konsequenz besteht beim Backen des Kuchens darin, Zeit und Mühe zu investieren; sind die zeitlichen Möglichkeiten begrenzt und es wird ein Kuchen gekauft, entwickelt sich das Mitbringen von Kuchen zu einer monetären Sanktion.

Mit der Regelung wird, ähnlich wie bei Frau Kurze, der häusliche Bereich ‚benachrichtigt‘, wenn der Kuchen dort gebacken wird. Darüber hinaus werden die Eltern in die Belange des Unterrichts involviert, denn es ist anzunehmen, dass die Schüler:innen das Backen nicht immer alleine bewerkstelligen können und auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen sind. So wie die Hausaufgabenbearbeitung zum Teil von Eltern unterstützt wird (Bräu, Harring & Weyl 2016; Nieswandt 2014), ist auch in der Bewältigung der Konsequenzen nicht vorliegender Hausaufgaben eine mögliche Unterstützung durch die Eltern angelegt. So werden bei Herrn Petersen die Eltern dazu aufgefordert, die weiterführenden Konsequenzen fehlender Hausaufgaben (mit) zu tragen und einen Beitrag zur Erfüllung der schulischen Anforderungen zu leisten.

Es zeigt sich mit der folgenden Unterrichtsbeobachtung, welche Bedeutung dem Mitbringen von Kuchen zugeschrieben wird. In der Stunde kontrolliert Herr Petersen die Ausgestaltung der Geschichtshefte, die es als Hausaufgabe zu überarbeiten galt:

Herr Petersen sagt die nächste Seite an, wieder zeigen die Schülerinnen und Schüler ihr Heft. Diese Runde stoppt sein Blick bei Mariella, die ihr Heft vor sich auf dem Tisch liegen hat. Herr Petersen kommentiert: „Mariella hats nicht. Strich.“ (...) Die Schülerinnen und Schüler blättern wieder auf die entsprechende Seite, der Blick des Lehrers stoppt zum zweiten Mal bei Mariella, die in ihrem Heft auf dem Tisch blättert: „Mariella noch ein Strich, hat die Hausaufgabe nicht.“ (...) Das Thema Heftführung scheint beendet zu sein, denn Herr Petersen sagt, dass jetzt was Neues komme. Er geht in Richtung Tafel, dreht sich dann aber nach wenigen Schritten wieder zur Klasse um: „Bei der Heftführung befürchte ich schon, es gibt zu viele Einsen. Gut, dass wir Mariella haben.“ Einige Schülerinnen und Schüler lachen, sofort unterbricht Herr Petersen sie und sagt, man brauche so jemanden wie Mariella, sonst würde es keinen Kuchen geben.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Anhand der Rekonstruktionen zum ersten Teil der Szene wurde in Kapitel 6.5.1 bereits verdeutlicht, dass Mariella im Verlauf der Hausaufgabenkontrolle zweimal als ‚Schülerin ohne Hausaufgaben‘ festgestellt und in Form von „Strichen“ in die Unterlagen aufgenommen wird. Das Ende der Hausaufgabenkontrolle und die damit verbundene Thematisierung der Heftführung werden von Herrn Petersen dann allerdings revidiert, wenn er nun auf die anstehende Bewertung der Hefte Bezug nimmt. Seine damit verbundene Vorahnung, dass es „zu viele Einsen“ geben wird, ist paradox: Viele sehr gute Noten zeigen ein Erfüllen der Anforderungen durch die Schüler:innen an, dies äußert Herr Petersen allerdings als Befürchtung und konnotiert es negativ. In dem von ihm entworfenen Szenario hat die Menge der Note eins ein inflationäres Ausmaß angenommen, es kommt zu einer Wertminderung der Note eins, sodass diese ihren Status einbüßt. Gibt es „zu viele Einsen“ markiert sie keine besondere Leistung mehr, vielmehr wird sie zum Allgemeingut und für alle erreichbar. Eine eins erfordert nach Herrn Petersen somit den Kontrast mit weniger guten Beurteilungen, um zu einer sehr guten Note werden zu können. Diese Kontrastierung ist durch eine Schülerin gegeben: Mariella. Sie wird aus dem Kollektiv der Klasse herausgegriffen, in das sich Herr Petersen mit einbezieht, um ihre Zugehörigkeit zu diesem wertschätzend hervorheben zu können („Gut, dass wir Mariella haben“). Die Wertschätzung resultiert aus dem Kontrast, den Mariella mit ihrer Leistung bildet. Ihre, hier als weniger gut konstruierten Leistungen, bilden den nötigen Gegenhorizont, damit sich die Leistungen der anderen Schüler:innen als sehr gute abheben können. Die wertschätzende Haltung gegenüber Mariella ergibt sich demnach aus ihrem Nutzen für die Klasse als Vertreterin für schlechte Noten.

Die Schüler:innen reagieren auf die Ausführung des Lehrers mit Lachen und kennzeichnen diese als Witz. Indem Herr Petersen das Lachen unterbindet, macht er deutlich, dass es sich bei der positiven Konnotation nicht erfüllter Anforderungen um keinen Scherz handelt. Mit seiner Begründung konkretisiert er Mariellas Funktion als Kuchenzulieferin für die Klasse, was erforderlich wird, sobald drei „Striche“ für nicht vorliegende Hausaufgaben erlangt wurden. Obwohl Mariella lediglich zwei Vermerke hat, antizipiert der Lehrer bereits den Erhalt eines dritten „Striches“ und schreibt ihr damit schon im Vorhinein eine weitere Hausaufgabe zu, die von den Anforderungen abweicht. Jedoch wird Mariella gerade dadurch zu der Schülerin, die etwas zum leiblichen Wohl der Klasse beitragen kann und darüber ihren legitimen Platz in der Klassengemeinschaft erhält.

Herr Petersen zieht in der Hausaufgabenkontrolle statt einer leistungsbezogenen Ebene ein ‚Kuchen-System‘ für den Umgang mit mehrmalig nicht vorliegenden Hausaufgaben heran. Während den Schüler:innen auf einer leistungsbezogenen Ebene ausgehend von den wiederholt fehlenden Hausaufgaben nicht erfüllte Anforderungen attestiert werden und dies als Note

festgeschrieben oder Personen außerhalb des Unterrichts mitgeteilt wird, wird Mariellas Versäumnis in eine alternativ zu erbringende Aufgabe gewendet: Statt der Hausaufgabe, die nicht mitgebracht wurde, soll nun Kuchen für alle mitgebracht werden. Es werden andere Aufgaben gestellt, darin aber die Anforderungen der Hausaufgabenpraxis gespiegelt. Mit Goffman lässt sich dies als Einforderung einer „Ausgleichshandlung“ (1986, S. 25) verstehen, mit der Versäumnisse der Hausaufgabenpraxis beglichen und vor den anderen Teilnehmenden korrigiert werden. Allerdings ist dies für Mariella mit ihrem Ausschluss vom Wettbewerb um gute Leistungen verknüpft. So ist Mariella nicht wie der Rest der Klasse am Erwerb sehr guter Noten beteiligt, vielmehr ist sie für deren leibliches Wohl zuständig. Somit ist die (wiederholte) Einordnung als ‚Schülerin ohne Hausaufgaben‘ mit Konsequenzen in Form von Etikettierungen als Kuchenzulieferin der Klasse verbunden.

Die Analysen aus dem Unterricht von Herrn Petersen verdeutlichen, dass mehrmalig fehlende Hausaufgaben von Lehrpersonen in unterschiedlichen Bezugssystemen behandelt werden. Einerseits wird Schüler:innen auf einer Leistungsebene abgesprochen, Anforderungen in der Hausaufgabenkontrolle gerecht zu werden, wie es in den vorherigen Abschnitten dargestellt wurde. Andererseits, das zeigt der Fall der Schülerin Mariella, wird über das Mitbringen von Kuchen für wiederholt fehlende Hausaufgaben neben der institutionellen Leistungsdimension ein weiteres System etabliert und davon ausgehend andere Aufgaben gestellt. Es konnte allerdings herausgestellt werden, dass in dieser Verfahrensweise Differenzen zwischen den Schüler:innen hergestellt werden. So werden unter dem Ein- oder Ausschluss in das Leistungs- und Kuchen-system unterschiedliche Zuständigkeiten der Schüler:innen formuliert und sie darüber als fähig markiert, entsprechende Aufgabenbereiche erfüllen bzw. nicht erfüllen zu können. Der Status als ‚Schüler:in ohne Hausaufgaben‘, insbesondere wenn dieser wiederholt zugeschrieben wird, ist im Unterricht demnach mit weitreichenden Konsequenzen für die jeweiligen Schüler:innen verbunden.

Mit der folgenden Szene kann schließlich Einblick gewonnen werden, wie sich das Mitbringen und Essen von Kuchen im Unterricht ausgestaltet:

Als ich in das Klassenzimmer komme, sehe ich vor vier Schüler:innen Kuchenformen stehen. Nachdem die Hausaufgabe für die Stunde kontrolliert wurde, fährt Herr Petersen fort: „So, heute gibt’s Kuchen, weil die Hausaufgabe nicht da war.“ Er grinst und fragt dann weiter: „Wer hat alles Kuchen dabei?“ Die vier Schüler:innen melden sich. Herr Petersen nickt und sagt, dass er gleich eine Aufgabe gebe. Während diese bearbeitet werde, könnten die Schüler:innen leise durch die Reihen laufen und den Kuchen an ihre Mitschüler:innen verteilen.

Als es durch die Bearbeitung der Schüler:innen still im Klassenraum geworden ist, packen die vier Schüler:innen ihren Kuchen aus und beginnen diesen zu verteilen. Einer von ihnen hat auch Servietten dabei, sodass die Kuchenstücke darauf abgelegt werden. Immer wieder ist ein leises „Danke“ der Schüler:innen zu hören, wenn sie ein Stück erhalten. Nach kurzer Zeit stapeln sich auf den Servietten vor den Schüler:innen die Kuchenstücke. Einige sind bereits am Essen. Auch vor mir liegen zwei Stücke, die mir von den Schüler:innen angeboten wurden. Herr Petersen wurde von allen vier Schüler:innen bedacht, vor ihm liegen vier verschiedene Sorten Kuchen. Einer davon ist mit greller Lebensmittelfarbe gebacken und glasiert – dieses Stück sticht besonders ins Auge.

Geschichte Klasse 7, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Kuchen, die von der Ethnographin zu Beginn des Unterrichts gesichtet werden, verweisen darauf, dass vier Schüler:innen die Höchstgrenze an „Strichen“ erreicht hatten. Bestätigt wird dies mit der Ankündigung des Kuchens durch Herrn Petersen im Anschluss an die Hausaufgabenkontrolle: Es gibt Kuchen, „weil die Hausaufgabe nicht da war“. Sein Grinsen spiegelt die

zugrundeliegende Ambivalenz der Kuchen, denn die schöne Ankündigung des Kuchens ergibt sich aus den Versäumnissen einiger Schüler:innen. Obwohl es mit den Kuchenboxen offensichtlich angezeigt wird, sind die Schüler:innen zu einer weiteren Einordnung als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ über ihre Meldung aufgefordert, wodurch ihr Versäumnis erneut sichtbar gemacht wird.

Während der Großteil der Klasse mit der Aufgabe beschäftigt ist und Herr Petersen am Pult sitzend arbeitet, verteilen die vier Schüler:innen ihren Kuchen. Dass die fehlenden Hausaufgaben nicht in einem leistungsbezogenen System, sondern auf anderer Ebene bearbeitet werden, manifestiert sich in der Anforderung für diese Schüler:innen, sich dem leiblichen Wohl der Klasse zu widmen – mit dem Verteilen von Kuchen sind sie von dem Erbringen inhaltlicher Leistungen (zeitweise) ausgeschlossen.

Wie die Verteilung des Kuchens wird auch der anschließende Verzehr in die Bearbeitungsphase integriert. Über eine gemeinsame Mahlzeit, wie hier im Unterricht, wird die auf das Individuum bezogene und darin egoistische Handlung des Essens in etwas Gemeinschaftliches gewendet, wie Simmel (1984, S. 205) betont. Im Unterricht erfährt dies noch eine Steigerung: So dient gerade das Versäumnis *einzelner* Schüler:innen dem *kollektiven* Genuss. Die Gemeinschaft wird in doppelter Weise inszeniert, da der Kuchen für diese erbracht und überdies gemeinsam verzehrt wird.

Im Verteilungsvorgang spiegelt sich eine vorherige Vorbereitung und Anpassung des Kuchenessens auf den Unterricht. Einerseits wurden von einem Schüler Servietten mitgebracht, die als improvisierte Teller dienen, um den Kuchen abzulegen und Krümeln auf dem Tisch vorzubeugen. Andererseits wurden die Kuchen bereits vorgeschnitten und die Stücke dabei auf die Anzahl der Schüler:innen in der Klasse plus Lehrer abgestimmt. Über diese Praxis wird dann auch der Status der Ethnographin als zeitweise Beobachterin markiert, die kein festes Mitglied der Klasse ist und dementsprechend beim vorherigen Zuschnitt einiger Kuchen nicht einberechnet wurde. Die Beiläufigkeit, mit der sich die Verteilung des Kuchens vollzieht, verweist auf die Routine des Kuchenessens im Unterricht von Herrn Petersen. Es ist ein eingespielter Ablauf, dass Kuchen mitgebracht, verteilt und gemeinsam gegessen wird, bei der auch keine Bewertung des Geschmacks o. ä. erfolgt, vielmehr wird der Kuchen dankend angenommen. Die Ausbeute ist groß, so erhält jede:r Schüler:in und auch Herr Petersen vier Stück Kuchen.

Das Mitbringen von Kuchen, das hier als ein angenehmer Effekt des Unterrichts herausgearbeitet wurde, ist für Lehrpersonen mit ganz eigenen Konsequenzen verbunden:

Am Ende der Stunde laufen Herr Petersen und ich zum Lehrerzimmer. In der Hand hält er zwei Stücke Kuchen, die er nicht gegessen hat. Auch das Stück mit Lebensmittelfarbe ist darunter. Vor dem Lehrerzimmer treffen wir Herrn Wiedemann, den Geschichtslehrerkollegen von Herrn Petersen. Herr Petersen begrüßt ihn euphorisch und sagt, dass er ein Stück Kuchen für ihn habe. Er hält ihm die Serviette mit den zwei Kuchenstücken hin. Herr Wiedemann blickt auf den Kuchen, dessen Ecken schon etwas eingedellt und abgekrümelt sind und schüttelt dann den Kopf. Er habe schon etwas gegessen, sagt er und Herr Petersen zieht etwas enttäuscht die Serviette mit den Kuchenstücken zurück. Ich verabschiede mich und Herr Petersen läuft mit Kuchen und Herrn Wiedemann in das Lehrerzimmer.

Balduin-Berthold-Gymnasium

Der von den Schüler:innen mitgebrachte Kuchen wurde nicht vollständig gegessen, denn Herr Petersen nimmt zwei der ursprünglich vier erhaltenen Stück Kuchen mit aus dem Klassenzimmer. Dass Herr Petersen diesen nicht noch zu einem späteren Zeitpunkt essen möchte, wird an seinem Angebot an seinen Kollegen Herrn Wiedemann kenntlich. Der Kuchen, über den die

Schüler:innen im Unterricht ihr Versäumnis fehlender Hausaufgaben abgeleistet haben, dient Herrn Petersen nun zur Inszenierung von Kollegialität. Doch statt den Kuchen dankend anzunehmen, lehnt Herr Wiedemann ab, was angesichts des Zustands des Kuchens nicht verwunderlich erscheint.

Bei einer großen Zahl von Schüler:innen mit dreimal fehlenden Hausaufgaben führen die weiterführenden Konsequenzen zu einem Überfluss an Kuchen im Unterricht von Herrn Petersen. Für Herrn Petersen ist diese Menge nicht mehr eigenständig zu bewältigen, er ist auf die Hilfe seines Kollegen angewiesen, der sich dem allerdings entzieht und seine Unterstützung entsagt. Es wird nun für Herrn Petersen erforderlich, den Überfluss an Kuchen als Konsequenz der Konsequenzen mehrmalig fehlender Hausaufgaben selbst zu tragen. Er wird damit zum ‚Opfer‘ seines eigens initiierten Systems.

Anhand der Analysen konnte verdeutlicht werden, dass mit der Konsequenz des Kuchens die wiederholt fehlenden Hausaufgaben nicht in einem leistungsbezogenen System bearbeitet werden. Das individuelle Versäumnis fehlender Hausaufgaben wird über den Kuchen in eine für das Kollektiv zu erbringende ‚Ausgleichshandlung‘ überführt. Für die jeweiligen Schüler:innen ist dies jedoch mit der Etikettierung verbunden, inhaltliche Leistungen nicht zu erbringen und stattdessen für andere Aufgaben zuständig zu sein.

6.5.3 Konsequenzen fehlender Hausaufgaben und ihre Bedeutung für den Unterricht

Bis zu diesem Abschnitt ging es um die Rekonstruktion der individuellen Konsequenzen für Schüler:innen, die mit Einordnungen als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ verbunden sind. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, was die Dokumentation und die weiterführenden Konsequenzen für den Unterricht leisten. Dies wird insbesondere sichtbar, wenn einer großen Zahl von Schüler:innen keine Hausaufgaben vorliegen.

Vorliegende Hausaufgaben als Abweichung: Von der Bedeutungsumkehrung der Dokumentation

Zunächst eine Szene aus dem Englischunterricht an der Hauptschule, in der die Verfahren der Dokumentation keine Routine der Hausaufgabenpraxis darstellen:

„Wer hat die Hausaufgabe nicht gemacht?“, fragt Herr Roberts. Er blickt in die Klasse, niemand meldet sich. „Oder anders rum! Wer hat die Hausaufgabe?“, verbessert er sich dann. Yasemin in der ersten Reihe hebt zögerlich ihren Arm. (...) Herr Roberts schüttelt den Kopf. „Soll ich jetzt allen Striche geben?“, fragt er und blickt in die Klasse. „Kann ich machen!“ – „Außer Yasemin“, ruft Sami. „Ja, kann ich machen!“, bekräftigt Herr Roberts.

Englisch Klasse 7, Dörte-Dolores-Hauptschule

Wie in Kapitel 5.4.2 über die Analyse der Hausaufgabenfragen herausgearbeitet werden konnte, bedarf es für Herrn Roberts zunächst einer Überprüfung, wessen Hausaufgaben im Unterricht vorliegen, was dann ausschließlich von der Schülerin Yasemin angezeigt wird. Die ausbleibenden Meldungen der anderen Schüler:innen interpretiert Herr Roberts als nicht vorhandene Hausaufgaben, wenn er auf das Verfahren der „Striche“ verweist, mit dem diese dokumentiert werden. Angesichts der identifizierten Menge nicht vorliegender Hausaufgabe wäre es nun laut Herr Roberts erforderlich, „allen“ Schüler:innen „Striche“ zu geben. Gerade in dieser umfassenden Anwendung verliert der „Strich“ aber seine Bedeutung, eine Abweichung zur Anforderung, Hausaufgaben im Unterricht vorliegen zu haben, zur Geltung zu bringen. Markiert Herr Roberts für alle diese Abweichung, ist die Abweichung keine Abweichung mehr, da sie nicht länger als solche sichtbar wird. Dies wird durch den Schüler Sami zugespitzt, wenn er die ein-

zig vorliegende Hausaufgabe betont. Mit dem Vermerk von „Strichen“ bei allen Schüler:innen außer Yasemin würde sie zur Abweichung werden, indem sie im Gegensatz zu allen anderen keinen „Strich“ erhält.

Im Vorgehen von Herr Roberts findet diese Bedeutungsumkehrung in seiner rhetorischen Frage ihren Ausdruck, ob er nun allen Schüler:innen Striche dokumentieren soll („Soll ich jetzt allen Striche geben?“). Auch in der Bestätigung, die Dokumentation durchführen zu können, markiert er dies als kein ernsthaft forciertes Verfahren, vielmehr erhält er den Widerspruch aufrecht zwischen der Option, „Striche“ verteilen zu können gegenüber der tatsächlichen Ausführung. Es scheint hier mehr um die Herausstellung einer Möglichkeit zu gehen, über die der Hausaufgabenbearbeitung Bedeutung verliehen werden soll. Deutlich wird dabei, dass die Vergabe von „Strichen“ im Unterricht von Herrn Roberts keine routinisierte Praxis darstellt, denn sie ist verhandelbar und wird schließlich auch nicht durchgeführt.

Vermerke für fehlende Hausaufgaben, mit denen den Schüler:innen eine Abweichung von der Hausaufgabenbearbeitung zugeschrieben wird, können also ihre Bedeutung im Kollektiv verlieren, da in diesem Fall für alle eine Abweichung markiert und diese nicht mehr als solche sichtbar wird. Oder sie kehrt sich sogar um, wenn nur einzelne nicht als abweichend gekennzeichnet und so gegenüber allen anderen zur Abweichung werden.

Die Normalisierung fehlender Hausaufgaben

Ähnlich wie Herr Roberts in der Szene zuvor sieht sich auch Frau Fuchs mit einer großen Anzahl fehlender Hausaufgaben in der Hausaufgabenkontrolle konfrontiert⁴⁸:

“Who doesn’t have homework?”, fragt sie die Schülerinnen und Schüler. Am rechten Tisch meldet sich Kim. Dann folgen auch Lee und Miriam. Frau Fuchs geht zum Pult und schlägt das Kursbuch auf. Charlotte beugt sich zu Frau Fuchs vor und sagt, dass sie die Hausaufgabe gemacht, aber zuhause vergessen hätte. “I don’t care, why you don’t have it”, antwortet Frau Fuchs. Sie hebt den Blick und schaut in den Kurs: “So no homework for Charlotte, Lee ...” Ihre Stimme verebbt, während sie die Namen in das Kursbuch schreibt. Immer mehr Schülerinnen und Schüler melden sich jetzt, deren kurzes Aufzeigen ich gar nicht so schnell erfassen kann, wie Frau Fuchs. (...)

Herr Larson, der im Zuge seiner Verbeamtung eine Unterrichtsstunde in dem Kurs halten muss und aus Gründen der Vorbereitung mit in den Stunden sitzt, dreht sich zu mir und sagt leise: „Das sind 75 Prozent ohne Hausaufgaben.“ Frau Fuchs hat die Namen eingetragen und geht in die Mitte: “So we actually have Hannah and Darja with homework.” Sie bittet Hannah vorzulesen.

Biologie bilingual Stufe 11, Arthur-Amos-Gesamtschule

Auf die Frage von Frau Fuchs melden sich im Verlauf der Hausaufgabenkontrolle immer mehr Schüler:innen und ordnen sich darüber als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ ein. Während die Menge an Meldungen für die Ethnologin nicht mehr zu überschauen ist, arbeitet Frau Fuchs diese über die Dokumentation weitestgehend nonverbal ab. Individuelle Anliegen, wie von der Schülerin Charlotte angegeben, weist die Lehrerin als irrelevant zurück.⁴⁹ Den Einordnungen wird mit einem formalen Umgang begegnet, in dessen Verlauf die Lehrerin Bezugnahmen auf Gründe oder Ursachen ausklammert. Die fehlenden Hausaufgaben können so nüchtern und funktional bearbeitet werden, ohne moralisierend oder emotional auf sie einzugehen.

⁴⁸ Der Hausaufgabenkontrolle ging eine inhaltliche Auseinandersetzung zur DNA-Doppelhelix voraus, die mit der Überleitung zu den Hausaufgaben unterbrochen wird (s. Kap. 5.4.1).

⁴⁹ Eine ausführliche Analyse der Anmerkung von Charlotte findet sich in Kapitel 6.1.1.

Im Gegensatz zu Frau Fuchs markiert der zweite anwesende Lehrer die Menge der fehlenden Hausaufgaben durchaus als erwähnenswert. In seinem Kommentar gegenüber der Ethnographin führt er die formale Logik der Hausaufgabenkontrolle weiter, indem er die Gesamtanzahl fehlender Hausaufgaben prozentual zusammenfasst. Zwar hat ein Großteil der Schüler:innen nicht die Hausaufgaben, gleichzeitig führen die „75%“ der Schüler:innen ohne Hausaufgaben nicht zur Stagnation des Unterrichtsablaufs. Vielmehr werden die fehlenden Hausaufgaben innerhalb der formalen Verfahren normalisiert. Die Hausaufgaben oder der Unterricht werden nicht in Frage gestellt.

Die normalisierende Wirkung der formalen Verfahrensweise lässt sich dann auch im Fortgang der Stunde verdeutlichen. Als die fehlenden Hausaufgaben eingetragen sind, werden nicht die Anzahl fehlender Hausaufgaben, sondern vielmehr die vorliegenden Hausaufgaben der zwei Schülerinnen Hannah und Daria betont und dem gemeinschaftlichen Unterrichtsgespräch zur Verfügung gestellt. Mit der Fokussierung auf die vorliegenden Hausaufgaben kann die Logik gedreht und die zwei vorliegenden Hausaufgaben für die Wissensproduktion als ausreichend deklariert werden. Der Unterricht kann über die Normalisierung fehlender Hausaufgaben und der Hervorhebung zwei vorhandener Hausaufgaben weiter prozessiert werden.

Die formalen Dokumentationsverfahren der Hausaufgabenkontrolle, sofern sie zur Routine der Hausaufgabenpraxis zählen, besitzen somit normalisierende Wirkung. Die Analysen zeigen, dass über sie selbst eine große Zahl an fehlenden Hausaufgaben nüchtern und funktional bearbeitet werden kann.

Die Dramatisierung unvollständiger Hausaufgaben

Neben der Normalisierung (einer großen Zahl) fehlender Hausaufgaben dienen Praktiken der Nachverfolgung überdies deren Dramatisierung, wie sich mit der folgenden Szene zeigen lässt. Die Lehrerin widmet sich in dieser Stunde zunächst der Rückgabe der Klassenarbeit, deren Notenspiegel sie an die Tafel schreibt. Sie unterbricht dann den Anschrieb, um nach dem Klassenbuch zu fragen:

„Wo ist eigentlich das Klassenbuch?“ – „Oh“, macht Lilly und versenkt den Kopf unter dem Tisch, wo sie in ihrem Rucksack kramt. Mit einem Ruck zieht sie das Klassenbuch hervor und läuft nach vorne zum Pult. Sie legt es ab, Frau Kurze geht zum Pult und schlägt das Buch auf. „Was für eine Schlampelei!“, ruft sie. „In Nawi“, sagt sie und geht dabei in den Mittelgang, das Klassenbuch hält sie aufgeschlagen in ihren Händen. „Zwölf Schüler ohne vollständige Hausaufgabe. Das geht gar nicht!“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Lilly scheint im Dienst der Institution dafür verantwortlich zu sein, das Buch im Verlauf des Schultages in die wechselnden Klassenräume zu transportieren und den verschiedenen Lehrer:innen auszuhändigen. Mit der Frage der Lehrerin nach dem „Klassenbuch“ und der darauf folgenden Reaktion von Lilly wird dessen (unaufgeforderte) Bereitstellung als Selbstverständlichkeit markiert, die nun vergessen wurde und mit dem Ablegen des Buchs am Pult nachgeholt wird. Mit der direkt im Anschluss erfolgenden Sichtung durch die Lehrperson konkretisiert sich ihr Anliegen: Es ging nicht nur um das Vorhandensein des „Klassenbuchs“, um es im potenziellen Verfügungsbereich zu haben, sondern auch darum, unmittelbar davon Gebrauch machen zu können.

Dem Blick der Lehrerin in das „Klassenbuch“ folgt ihr Ausruf „Was für eine Schlampelei!“. Mit der Bezeichnung „Schlampelei“ signalisiert die Lehrerin zunächst ihre Empörung. Darauf folgt mit dem Verweis auf Nawi eine fachbezogene Konkretisierung, in der sich diese „Schlampelei“

zugetragen hat. Begleitet wird dies durch einen Positionswechsel in den Mittelgang, durch den die Lehrerin die Distanz zu den Schüler:innen verringert und eine stärkere Präsenz ihrer eigenen Person, aber auch des „Klassenbuchs“ herstellt, das sie aufgeschlagen in ihren Händen trägt. Schließlich nennt sie „[z]wölf Schüler ohne vollständige Hausaufgabe“ als Grund ihrer Entrüstung und markiert dies als nicht hinnehmbar („Das geht gar nicht!“).

Die von der Lehrerin thematisierte Unvollständigkeit wird in Hausaufgabenkontrollen gleichgesetzt mit der Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ und spiegelt als solche ein Versäumnis bei der Hausaufgabenbearbeitung wider (s. Kap. 6.1.1). Dieser Status von Unvollständigkeit wird nun als geteilter Maßstab für die Hausaufgaben geltend gemacht. In ihrer Ansprache solidarisiert sich Frau Kurze mit ihrer Kollegin und vereinnahmt das Vorkommnis, indem sie es qua ihrer Funktion als Klassenlehrerin zu ihrem eigenen Anliegen erhebt und bearbeitet. Allerdings wird die Rolle der Klassenlehrerin nicht zur Möglichkeit eines offenen und unvoreingenommenen Austauschs genutzt, bei der auch eine Perspektive der Schüler:innen eingefangen wird. Stattdessen werden die unvollständigen Hausaufgaben in direkter Weise den Schüler:innen als „Schlamperei“ zugeschrieben und zu deren Fehltritt erhoben. Mit der Öffentlichkeit der Ansprache vor der gesamten Klasse und der Konnotation der unvollständigen Hausaufgaben als Versäumnis der Schüler:innen, erhält die Ansprache den Charakter einer Anklage.

Das Problem der beiden Lehrpersonen scheint dabei nicht in der:dem einzelnen Schüler:in ohne vollständige Hausaufgabe zu bestehen, sondern sich vielmehr aus der Summe einer Reihe von Schüler:innen zu ergeben. In der anonymen Zusammenfassung der „[z]wölf Schüler ohne vollständige Hausaufgabe“ werden die individuellen Versäumnisse zu einem kollektiven Vorkommnis zusammengefasst. Mit der Wahl des „Klassenbuchs“ als Artefakt der Dokumentation geht es dann um dessen Veröffentlichung, denn das Buch kann von den Schüler:innen der Klasse sowie von allen Lehrpersonen, die diese Klasse unterrichten, eingesehen werden (s. Kap. 5.4.3). Dabei fixiert es nicht nur die Vorkommnisse aus vergangenen Stunden, sodass diese für den gegenwärtigen Unterricht aktualisiert werden können, sondern wird zu einem Medium für die Informationsvermittlung zwischen Lehrer:innen über die Hausaufgabenpraxis in verschiedenen Unterrichtsstunden. Aufgrund der Dringlichkeit, die der Einsicht in das „Klassenbuch“ zugestanden wird, wenn dafür der Anschrieb an der Tafel unterbrochen wird, kann angenommen werden, dass Frau Kurze bereits von der anderen Lehrperson informiert wurde und um den Eintrag im „Klassenbuch“ weiß. Der Eintrag im „Klassenbuch“ dient dann als Beleg und als Initiator für ihre Ansprache. Ausgehend davon skizziert die Lehrerin nun die aus dem Versäumnis resultierenden Maßnahmen:

Frau Kurze lässt ihren Blick durch die Klasse schweifen. „Wenn das jetzt einreißt und ich das von mehreren Lehrern höre, werde ich das bei Einzelnen beobachten und dann mit den Eltern reden. Wenn das häufiger vorkommt, dann kann es auch sein, dass mit dem Stufenleiter ein Gespräch geführt werden muss.“

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

In theoretischen Szenarien entwirft Frau Kurze eine Entwicklung hin zu häufig unvollständigen Hausaufgaben bzw. einer steigenden Zahl von Schüler:innen ohne vollständige Hausaufgaben und damit verbundenen Rückmeldungen von „mehreren Lehrern“. Das Vorkommnis wird in diesen Szenarien in einer quantitativen Logik weitergeführt und das Ausmaß unvollständiger Hausaufgaben gesteigert. Die Zahl an unvollständigen Hausaufgaben besitzt Signalwirkung für die Lehrerin, sie sieht darin ein übermäßiges Verletzen der Anforderungen der Hausaufgabenpraxis, was ein Einleiten von Maßnahmen erforderlich werden lässt.

Der Wechsel vom gruppenbezogenen Vorkommnis fehlender Hausaufgaben zu den skizzierten individuellen Maßnahmen, der Beobachtung „bei Einzelnen“ verweist auf eine zugrundeliegende Vorstellung der Lehrperson, wer zu beobachten ist. Es scheint sich hierbei um Zuschreibungen von unvollständigen Hausaufgaben zu handeln, die bei einigen Schüler:innen als wahrscheinlicher als bei anderen angesehen werden und als solche dann den Umgang mit unvollständigen Hausaufgaben steuern. Sie lenken die Beobachtungen der Lehrerin und legen eine Ungleichbehandlung der Schüler:innen nahe, wenn einzelne intensiver beobachtet werden als andere.

Darüber hinaus kündigt die Lehrerin an, den Versäumnissen über Gespräche mit Eltern auch auf Ebene des häuslichen Bereichs entgegenzuarbeiten. Neben den Eltern ist der „Stufenleiter“ eine zweite, außerhalb des Unterrichts verortete Person, deren Einbezug in der Hausaufgaben-thematik in Aussicht gestellt wird. Anders als die Eltern wird mit dem Stufenleiter jedoch eine schulinterne Funktionsrolle involviert. Die sechste Klasse zählt zur Orientierungsstufe, in der evaluiert wird, ob die Schüler:innen sich auf dem Gymnasium zurechtfinden. Im Verweis auf den Stufenleiter klingt implizit an, dass häufig fehlende Hausaufgaben ein Kriterium sind, das durchaus auch für Selektionsentscheidungen Relevanz erlangen kann.

Unvollständige Hausaufgaben werden mit der Ansprache der Lehrerin zu einem Vorkommnis, das verschiedene Eskalationsstufen nach sich zieht und darüber eine Dramatisierung erfährt. Bereits mit ihrem Aufgreifen wird es von einem Anliegen des spezifischen Fachunterrichts zum Thema auf Klassenleiterebene angehoben. Fortgeführt wird dies mit der Ankündigung, den Umgang mit den fehlenden Hausaufgaben nicht mehr ausschließlich unterrichtsintern zu regeln, sondern mit dem Stufenleiter an höhere sowie mit den Eltern an externe Instanzen zu übertragen.

Die Bedeutung der nachverfolgenden Verfahren zeigt sich insbesondere bei einer großen Anzahl nicht vorliegender Hausaufgaben. Über eine routinisierte formale Bearbeitung kann mit den Angaben der Schüler:innen auf der einen Seite nüchtern verfahren werden, wodurch selbst eine große Zahl fehlender Hausaufgaben normalisiert wird. Gleichzeitig ermöglichen es die Verfahren auf der anderen Seite fehlende Hausaufgaben über den Verweis auf weitreichende Konsequenzen zu dramatisieren. Auch wenn die Maßnahmen lediglich angedroht werden, wird über die Nachverfolgung und Ahndung fehlender Hausaufgaben der Anforderung einer (vollständigen) Hausaufgabenbearbeitung Relevanz verliehen. Dies zeigt sich auch in der Gesamtbetrachtung der in diesem Kapitel rekonstruierten weiterführenden Konsequenzen: So wird die Bedeutung von Hausaufgaben gerade dadurch betont, als dass sie über die Zuständigkeiten von Schüler:innen im Klassenzimmer entscheiden, zum Einflussfaktor von Noten sowie zum Kriterium für Selektionsentscheidungen werden und schließlich auch die Verantwortung des Elternhauses an der Erfüllung von institutionellen Anforderungen geltend gemacht wird.

6.6 Fazit: Hausaufgaben – unter oder außer Kontrolle?

Mit den zweiten empirischen Analysen konnten die Verfahrensweisen von Lehrer:innen und Schüler:innen in der Hausaufgabenkontrolle rekonstruiert und die Ergebnisse der ersten empirischen Analysen weitergeführt werden. Innerhalb des kontrollierenden Settings werden zum einen nicht vorliegende Hausaufgaben als Abweichung von einer implizit verbleibenden Norm hervorgebracht, diese ermittelt und über weiterführende Konsequenzen kriminalisiert. In diesen Prozessen wird zwar als normal gesetzt, dass Hausaufgaben fehlen, dies aber nicht als normal behandelt. Zum anderen zeigen sich nicht intendierte Effekte dieser Praxis, das Gesche-

hen gerät in diesem Sinne auch *außer* Kontrolle. Als solche ‚Nebenwirkungen‘ lassen sich die Risiken für Bloßstellungen, Etikettierungen auf Schüler:innenseite, aber auch der entstehende Vollzugszwang für Lehrer:innen verstehen, indem jeder Verfahrensschritt eine Fortsetzung und Steigerung erforderlich werden lässt, um die Identifizierung nicht vorliegender Hausaufgaben nicht bedeutungslos erscheinen zu lassen. In der folgenden Bündelung der Analysen werden diese beiden Facetten der Hausaufgabenkontrolle nochmals anhand ausgewählter Ergebnisse herausgestellt.

Die Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ konnte als zentraler Dreh- und Angelpunkt der Hausaufgabenkontrolle bestimmt werden, von dem ausgehend dann eine Identifizierung der entsprechenden Schüler:innen vorgenommen wird. Ausgehend von dem Verdacht, dass es fehlende Hausaufgaben gibt und diese überdies nicht immer in Form von Selbstanzeigen offengelegt werden, lässt sich in den Verfahren der Identifizierung eine sukzessive Steigerung des Zugriffs auf Schüler:innen rekonstruieren, um nicht vorliegende Hausaufgaben zu ermitteln.

Die Konsequenzen nicht vorliegender Hausaufgaben erstrecken sich über die Dokumentation in den Unterlagen, mit denen die Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgaben‘ festgeschrieben wird, bis zu weiterführenden Maßnahmen, die bei mehrmalig fehlenden Hausaufgaben eingeleitet werden. Die Maßnahmen sind dabei nicht nur auf einer leistungsbezogenen Dimension verortet, vielmehr werden diese auch um alternative Bezugssysteme ergänzt, wie es anhand des ‚Kuchen-Systems‘ bei Herrn Petersen rekonstruiert wurde. Es handelt sich um eine ‚Ausgleichshandlung‘: Statt der nicht mitgebrachten Hausaufgabe soll Kuchen mitgebracht werden, wodurch das Versäumnis einzelner mit dem gemeinschaftlichen Kuchenessen in einen Genuss aller Schüler:innen umgewandelt wird. Es konnte aufgezeigt werden, dass die wiederholte Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgaben‘ auch in diesem Bezugssystem weitreichende Konsequenzen für die jeweiligen Schüler:innen hat, indem ihre Zuständigkeiten statt bei der inhaltlichen Arbeit bei dem leiblichen Wohl der Klasse verortet werden.

Mit den Praktiken der Kategorisierung und Identifizierung in Hausaufgabenkontrollen wird es für Schüler:innen erforderlich, sich zu der Einordnung als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ zu verhalten, denn über diese werden Versäumnisse zugeschrieben, die in den weiteren Verfahren kriminalisiert werden. Es konnte dann auch gezeigt werden, wie sich Schüler:innen vor diesen Markierungen schützen. Dies geschieht einerseits über die erweiterten Kategorisierungen sowie Begründungen fehlender Hausaufgaben, über die Schüler:innen die Einordnung als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ abwehren. In solchen Angaben schreiben sie Ursachen fehlender Hausaufgaben beispielsweise dem Unterricht zu, indem sie markieren, dass die Vergabe von Hausaufgaben nicht als solche zu erkennen war oder nicht ausreichend Informationen oder Kenntnisse für die Bearbeitung vorhanden waren, führen aber auch private Umstände, wie Verletzungen, als Begründungen für nicht vorliegende Hausaufgaben an. Die Hausaufgabenkontrolle lässt sich damit auch als ein Setting verstehen, in dem Schüler:innen aufgefordert werden, private Informationen vor der Klassenöffentlichkeit zu äußern. Eine Distanzierung von der Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen schlägt sich andererseits auch in Praktiken der Täuschung nieder, mit denen Schüler:innen den Anschein einer (eigenständig) bearbeiteten Hausaufgabe erwecken, um einer Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ zu entgehen. Zwar werden Mitschüler:innen im Zuge solcher Täuschungsmanöver zum Teil als Bedrohung für deren Aufrechterhaltung markiert und sich dann vor der Lehrerin und den Peers abgeschirmt, doch werden Täuschungen gerade auch über eine ‚Komplizenschaft‘ mit Mitschüler:innen verborgen. Mit der Erweiterung des Blicks auf die Peer-Ebene kann zudem verdeutlicht werden, dass dieser Interaktionszusammenhang gegenüber der Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktion einen Bereich

eröffnet, in dem eine eigene Ausdeutung der Hausaufgabenbearbeitung realisiert und die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabensituationen modifiziert werden kann.

Distanzierungen in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen werden allerdings auch insofern ein riskantes Spiel, als dass sie daran mitwirken können, Mitschüler:innen Versäumnisse anzulasten und/oder diese bloßzustellen. Eindrücklich zeigt sich dies am Krankendienst, der ein Ausbalancieren zwischen peer- und leistungsbezogenen Interessen beim Fehlen von Hausaufgaben erschwert.

Die hier zusammengefassten Mechanismen der Kontrolle als ein Wechselspiel von Identifizierung, Kategorisierung, Kriminalisierung, darauf bezogenen Distanzierungen, aber auch Risiken der Bloßstellung werden in der folgenden Diskussion gemeinsam mit den Analysen aus dem ersten empirischen Teil einer weiterführenden Betrachtung unterzogen und dargelegt, was sich aus diesen Erkenntnissen hinsichtlich der Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabensituationen ableiten lässt.

7 Diskussion: Hausaufgaben als Entgrenzungsphänomen

Das Anliegen der vorliegenden ethnographischen Untersuchung bestand in der Rekonstruktion von Praktiken in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen und den Bedeutungen, die Hausaufgaben im Vollzug dieser Praktiken von den Akteuren zugeschrieben werden. Mit den Arbeiten Goffmans zu sozialen Interaktionen und deren Verknüpfung mit den Erkenntnissen der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung wurde ein Analysewerkzeug ausgearbeitet, das den Blick für die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen und die damit verbundenen Anforderungen für die Teilnehmer:innen schärfte. Über einen praxistheoretischen Ansatz wurde es möglich, die Herstellung dieser Ordnung als soziale Praktiken der Unterrichtsteilnehmer:innen zu fassen (s. Kap. 3).

Die Ergebnisse der empirischen Analysen wurden in Kapitel 5 und 6 vorgestellt und sollen nun im Rückbezug auf die theoretische Konzeptionierung von Unterricht eingeordnet werden. Ausgehend von der Fragestellung der vorliegenden Arbeit werden diese Phänomene zunächst auf Ebene der Ordnung in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Mit dem Blick auf die Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen, in deren Vollzug die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen hergestellt und ausgehandelt wird, lassen sich über verschiedene Ergebniskategorien hinweg gemeinsame theoretische Bezugspunkte ausmachen. Es handelt sich um Körper und Artefakte, Leistungskonstruktion, die Interaktion unter Peers sowie die Bezugnahme auf das Private. In den folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse anhand dieser Blickpunkte weiterführend diskutiert und in ein Verhältnis zu den Erkenntnissen der bisherigen Forschungstätigkeiten in diesen Feldern gesetzt. Das Wiederaufgreifen von Phänomenen unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen unter den verschiedenen theoretischen Bezugspunkten stellt keine Wiederholung dar, vielmehr ist dies Ausdruck unterschiedlicher analytischer Schneisen, die durch die Ergebnisse gezogen werden und jeweils andere Facetten der Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen und der Praktiken ihrer Teilnehmer:innen zutage treten lassen. Mit den folgenden Ausführungen kann dann verdeutlicht werden, dass sich die „Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen“ (7.1) über einen Entgrenzungsmechanismus konstituiert, der im Unterricht mit einer Entwicklung von *Hausaufgaben* zu *Hausaufgaben* verwoben ist. Auf Ebene der Praktiken wird über den Bezug auf „Körper und Artefakte in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen“ (7.2) herausgestellt, wie über die körperliche Aufführung und die Verwendung von Artefakten nicht nur der Status von Aufgaben als *Hausaufgaben*, sondern auch ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ sichtbar gemacht werden. Hausaufgaben dienen den Unterrichtsteilnehmer:innen überdies zur „Konstruktion von Leistung“ (7.3), was anhand einer Abfolge von Kriterien in den unterschiedlichen Phasen erfolgt und mit verschiedenen Herausforderungen für die Unterrichtsteilnehmer:innen verbunden ist. An den Anforderungen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen arbeiten sich jedoch nicht nur Lehrer:innen und Schüler:innen ab, sondern auch die Mitschüler:innen untereinander. Die Fokussierung auf „Hausaufgaben unter Peers“ (7.4) stellt dies als zweiseitigen Prozess heraus: Einerseits reagieren Schüler:innen auf die Anforderungen von Hausaufgaben-situation über eine Reproduktion institutioneller Kategorisierungen, beispielsweise in Praktiken der Abgrenzung zu ihren Mitschüler:innen. Andererseits distanzieren sie sich über Praktiken der Täuschung, die in der ‚Komplizenschaft‘ gemeinsam mit Mitschüler:innen durchgeführt werden, oder der Ausgestaltung der Hausaufgabenbesprechung als Bühne von den unterrichtlichen Kontroll- und Bewertungsmechanismen. Schließlich wird auch die Bedeutung des „Private[n]“ in unterrichtlichen Hausauf-

gabensituationen“ (7.5) nachgezeichnet, wodurch sich u. a. (k)eine Delegation von schulischen Arbeiten an das Elternhaus als Vorgehen herausstellen lässt, über das Ungleichheit erzeugt wird. Die hier diskutierten theoretischen Bezugspunkte weisen Anschlussstellen zu den Dimensionen auf, die Breidenstein (2010) und Kalthoff (2014b) als konstitutiv für eine Theorie des Unterrichts ansehen.⁵⁰ Mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie lässt sich nicht nur die Relevanz dieser Phänomene für unterrichtliche Hausaufgaben-situationen verdeutlichen, vielmehr wird die Wirkung von Hausaufgaben als eine Art Kaleidoskop herausgestellt, indem an ihnen verschiedene unterrichtliche Prozesse und Dynamiken zusammenlaufen, sich aneinander brechen und in spezifischer Weise ausformen. Umgekehrt zeigt sich gerade darin die Besonderheit unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen – die situativ ausgehandelte Ordnung durch Lehrer:innen, Schüler:innen und Peers.

7.1 Die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen

Im Folgenden werden die Ergebnisse zunächst in einem Gesamtzusammenhang betrachtet und darüber die Ordnung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen herausgestellt. Diese lässt sich als Ergebnis der über Hausaufgaben vollzogenen Entgrenzung und der Abarbeitung der damit verbundenen Anforderungen verstehen. In einem zweiten Schritt wird dann auf die Ebene der Praktiken fokussiert und dargestellt, wie die entgrenzende Bewegung über Hausaufgaben vollzogen und die damit verbundenen Effekte von den Unterrichtsteilnehmer:innen ausgehandelt werden.

Von Hausaufgaben zu Hausaufgaben

Die empirischen Analysen waren zweigeteilt. Im ersten Teil wurde rekonstruiert, was mit Hausaufgaben im Unterricht passiert, im zweiten Teil lag der Schwerpunkt auf der Kontrolle von Hausaufgaben. Die Verfahren der Hausaufgabenkontrolle und die damit verbundenen Anforderungen für Lehrer:innen und Schüler:innen wurden in den fünf Unterkapiteln entlang der „Kategorisierung von Hausaufgaben“, der „Identifizierung fehlender Hausaufgaben“, „Hausaufgaben und Täuschungsmanöver[n]“, der „Begründung fehlender Hausaufgaben“ sowie der „Konsequenzen fehlender Hausaufgaben“ nachgezeichnet. Die ausführliche Analyse der Kontrollverfahren spiegelt die Relevanzsetzung des Feldes wider, denn die Hausaufgabenkontrolle wurde meist vor anderen Tätigkeiten in den beobachteten Unterrichtsstunden priorisiert, und der Durchführung der Verfahren Zeit eingeräumt. So geht es den Lehrer:innen in den rekonstruierten Szenen zunächst um eine Identifizierung nicht vorliegender Hausaufgaben, die sich verbunden zeigt mit Rundgängen durch das Klassenzimmer oder Einsichtnahmen in die Bearbeitungen. Begleitet werden diese Prozesse von Nachfragen der Lehrpersonen zu fehlenden Hausaufgaben oder darauf bezogenen Begründungen von Schüler:innen sowie schließlich von einer Dokumentation der ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ in entsprechende Unterlagen. Ausgehend von der Relevanz, die der Kontrolle von Hausaufgaben im Feld zugeschrieben wird, ist es kaum verwunderlich, dass sich die bisherigen ethnographischen Untersuchungen sowie eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion zu Hausaufgaben im Unterricht vor allem mit

50 So hält Breidenstein (2010) es für zentral, für eine Theorie des Unterrichts die fünf Schwerpunkte „Unterricht als Interaktionsordnung“, „Organisation und Interaktion“, die „Darstellung von Lernen“, die „Bewertung und Zurechnung von ‚Leistungen‘ zu Personen“ sowie die „Peer Kultur der Schüler“ (ebd., S. 875-881) zu berücksichtigen. Für eine soziologische Theorie des Unterrichts fordert Kalthoff (2014b) dazu auf, das „mündliche Unterrichtsgeschehen“, die „[s]chulische Materialität: Objekte, Zeichen, Organismen“ und schließlich die „schulische Be/Wertung: Schätzen – Taxieren – Prüfen“ (ebd., S. 871-876) aufzugreifen.

dem Phänomen der Hausaufgabenkontrolle beschäftigt haben (Budde & Geßner 2017; Geßner 2015; Rademacher 2015; Wernet 2003; Zaborowski & Breidenstein 2011). Das ethnographische Vorgehen der vorliegenden Studie ermöglichte es durch die längerdauernde Feldteilnahme und dem Prinzip der Offenheit, sich dem Gegenstand der Hausaufgaben eingehend anzunähern und neue Facetten der Hausaufgabenpraxis zu entdecken. Seinen Ausdruck findet dies in einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit der Kontrolle von Hausaufgaben, in deren Zuge die einzelnen Verfahrensschritte aufgefächert werden konnten. Zudem kann die Perspektive auf Hausaufgaben mit den Ergebnissen der Untersuchung erweitert werden und neben der Kontrolle auch weitere unterrichtliche Prozesse wie die „Vergabe von Hausaufgaben“, die „Konstruktion der Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht“ oder die „Besprechung von Hausaufgaben“ in den Blick rücken.

Im Zuge dieser Rekonstruktionen wurde festgestellt, dass die Vergabe von Hausaufgaben zu einer *Entgrenzung* des Schulischen in den privaten Bereich führt. Mit Hausaufgaben wird das schulische Arbeiten an den außerunterrichtlichen Bereich delegiert und damit nicht nur die Anforderung formuliert, *dass* in diesem Kontext für die Schule gearbeitet werden soll, sondern auch *wie* dies geschehen soll. So wird die Hausaufgabenbearbeitung formalen und inhaltlichen Vorgaben unterworfen sowie auch weitere Akteure wie die Eltern in diese Prozesse involviert, indem deren Mitwirkung an der Erfüllung der schulischen Aufgaben eingefordert wird, wie es vor allem am Gymnasium bei dem Schüler Felix aufgezeigt werden konnte (s. Kap. 5.3.2). Mit Hausaufgaben werden dann nicht nur unterrichtliche Aufgaben, sondern auch die Verantwortung für deren Bewältigung an das außerschulische Umfeld der Schüler:innen delegiert. In diesem Delegationsmechanismus lässt sich eine zentrale Bedeutung verorten, die Hausaufgaben für Schule und Unterricht besitzen: Dem privaten Bereich wird eine Mitverantwortung für schulischen Erfolg auferlegt, wodurch umgekehrt auch im Falle des Scheiterns nicht mehr Schule allein für dieses Ergebnis verantwortlich gemacht werden kann.

Im Gegensatz zu einer Verschiebung von Grenzen über eine Integration „familiarisierter Praktiken“ (Idel 2013, S. 156) in den schulischen Bereich, wie es Idel fasst, oder als Handlungen, die über die selbstdefinierten Aufgaben von Lehrpersonen hinausgehen, wie von Nerowski (2015) dargelegt, zeigen sich die rekonstruierten Praktiken dieser Untersuchung mit einer *Aufhebung* von Grenzen verbunden. Die räumlichen und zeitlichen Grenzen des Unterrichts, die eine Arbeit an den Inhalten beschränken (Diederich 1990, S. 166; Wernet 1999, S. 223), werden aufgelöst, indem eingefordert wird, sich den schulischen Aufgaben auch außerhalb des Unterrichts zu widmen. Zwar findet diese Arbeit nicht *im Unterricht* statt, doch wird *für ihn* gearbeitet. Lehrpersonen setzen dabei voraus, dass Raum und Zeit außerhalb des Unterrichts vorhanden sind, um unterrichtlichen Tätigkeiten nachzugehen. Auf den Unterricht bezogen bedeutet die Auslagerung von Aufgaben eine *Entlastungsfunktion*. Aufgaben, die den Unterricht vor- oder nachbereiten, mit denen die dort besprochenen Inhalte angewendet und weitergeführt werden oder für deren Bearbeitung nicht ausreichend Zeit war, können im außerunterrichtlichen Bereich als Hausaufgaben erledigt oder fertig gestellt werden.

Der Entgrenzungsbefund dieser Arbeit unterscheidet sich somit auch von dem von Wernet (2003) konstatierten „Entgrenzungsproblem“ (ebd., S. 128) im Sinne einer Anreicherung der Handlungspraxis mit diffusen Elementen. Vielmehr sind die analysierten Praktiken der vorliegenden Untersuchung als ein über die Situation hinausgehender, zeitlich und räumlich ausgeweiteter Zugriff der Lehrpersonen auf den außerunterrichtlichen Bereich zu verstehen, der über Hausaufgaben vollzogen wird. Die entgrenzende Bewegung ergibt sich in Anlehnung an die Rahmen-Analyse Goffmans (1980) daraus, dass nicht nur die jeweilige Unterrichtssituation

gerahmt wird, sondern über Hausaufgaben der Anspruch erhoben wird, auch die häusliche (Bearbeitungs-)Situation zu rahmen, wodurch die Grenze zwischen schulischem und außerunterrichtlichem Bereich situativ aufgehoben wird.

Die von Lehrer:innen vorgenommene Rahmung der Hausaufgabenbearbeitung spiegelt sich bei der Vergabe sowie der Kontrolle von Hausaufgaben darin wider, dass Lehrpersonen dem häuslichen Bereich gegenüber dem Unterricht die Bedeutung der „Hinterbühne“ (Goffman 1998, S. 104) zuschreiben. Sie verweisen auf die Möglichkeit für Schüler:innen, dort unterrichtliche Aufgaben zeitlich entlastet zu bearbeiten oder zu überarbeiten, um sich so auf deren Präsentation oder Abgabe im Unterricht vorzubereiten. Gleichzeitig wird dem Unterricht in dieser Verhältnisbestimmung ein solches entlastetes Arbeiten abgesprochen; er wird zur „Vorderbühne“ (ebd., S. 100), auf der statt einer ‚Einübung‘ eine bereits geschliffene Version seiner:ihrer Selbst und der eigenen Arbeit verlangt ist, was für Schüler:innen mit der Anforderung einer entsprechenden Selbstdarstellung einhergeht. Lehrpersonen versehen den häuslichen Bereich mit einer Eigenschaft, die nach Goffman zentrales Merkmal von Hinterbühnen ist, denn ihm zufolge besteht dort kein Zugang und damit keine Einsichtnahme des Publikums (ebd., S. 105f.). Zwar wird in der Bedeutungszuschreibung von Lehrer:innen die Hinterbühne zu einer *außerhalb* der Institution liegenden Sphäre, doch beanspruchen sie über Hausaufgaben gleichzeitig eine Einsichtnahme in diesen Bereich und eine (Mit)Gestaltung der Bearbeitungssituation. Indem die Hinterbühne auf die Vorderbühne gezogen wird, untermauern Lehrpersonen den entgrenzten Zugriff auf den häuslichen Bereich.

Mit der Delegation der Bearbeitung von schulischen Aufgaben an den außerunterrichtlichen Bereich ergibt sich eine Abfolge von Phasen, die Hausaufgaben durchlaufen. So wird bei der *Vergabe von Hausaufgaben* über entsprechende Ankündigungen von Lehrer:innen meist zum Ende einer Unterrichtsstunde eine Aufgabe zur *Hausaufgabe* gemacht. Dies geht u. a. einher mit der Dokumentation der Hausaufgabe an der Tafel oder dem Smartboard im Klassenzimmer und in den Hausaufgabenheften der Schüler:innen sowie begleitenden Ausführungen der Lehrer:innen zur Hausaufgabenstellung. Die *Hausaufgabenbearbeitung* wird im Unterricht über die Bezugnahme von Lehrpersonen auf die Bearbeitungsprozesse oder den Schilderungen der Schüler:innen sichtbar. Schüler:innen stellen über ihre Angaben im Unterricht dar, was in diesem außerunterrichtlichen Bereich rund um Hausaufgaben passiert oder auch nicht passiert ist. Dabei verweisen sie darauf, dass sie Hausaufgaben nicht bearbeitet haben oder nicht bearbeiten konnten, oder Hausaufgaben bearbeitet haben, die aber im außerunterrichtlichen Bereich vergessen wurden. Zurück im Unterricht wird diesen Eventualitäten der Hausaufgabenbearbeitung Rechnung getragen, indem über eine formale *Kontrolle der Hausaufgabe* zunächst ausschließlich den nicht vorliegenden Hausaufgaben Relevanz verliehen wird. Über diese Verfahrensweise erhält nur eine sichtbar vorliegende Hausaufgabe im Unterricht Anerkennung, während alle anderen – in den Angaben der Schüler:innen eingebrachten, aber für die Lehrperson nicht sichtbaren – Faktoren der Hausaufgabenbearbeitung als irrelevant abgewiesen werden. Schließlich erfolgt im Unterricht eine *Weiterverarbeitung* der vorhandenen Hausaufgaben in inhaltlicher, leistungsbezogener und sozialer Dimension.

Während also über den Austritt einer Aufgabe aus dem Unterricht diese zur ‚Hausaufgabe‘ wird, besteht innerhalb der formalen Rahmung zurück im Unterricht die Aufforderung, all das, was mit der Bearbeitung im häuslichen Kontext verbunden ist, dann aber im Unterricht als irrelevant markiert wird, zurückzulassen: Die Hausaufgabe wird zu einer ‚Hausaufgabe‘. Die Bearbeitung wird darin auf das für den Unterricht Sichtbare und Verwertbare reduziert, was sich in der anschließenden Besprechung weiter manifestiert. In diesen Prozessen vollzieht sich

nun der Übergang zu einer ‚Hausaufgabe‘, die Aufgabe wird zu einem Unterrichtsgegenstand, an dem Inhalte erarbeitet werden, über den Leistung zugeschrieben und das Beziehungsgefüge in der Schulklasse bearbeitet wird.

Insgesamt wirken die Praktiken als „Formalisierungen“ (Goffman 1973, S. 21), als eine Vereindeutigung der Situation, indem all das, was mit Hausaufgaben in den Unterricht Eintritt erhält, für diesen aber nicht einsehbar oder verwertbar ist, als nicht zugehörig gekennzeichnet und damit ausgeschlossen wird. Unterrichtlichen Hausaufgabensituationen wird darin ihre Form gegeben, es wird eine Ordnung erzeugt, die sich als Ergebnis dieser Abarbeitung von Übergängen zwischen dem unterrichtlichen hin zum außerunterrichtlichen und schließlich wieder zurück in den unterrichtlichen Bereich verstehen lässt.

Umgang mit Entgrenzungen: Die Praktiken von Lehrer:innen und Schüler:innen

Wie werden diese Prozesse nun auf Ebene der Praktiken vollzogen? Dazu soll der Blick auf die Hausaufgabenkontrolle gerichtet werden, da sich gerade diese mit Praktiken verbunden zeigt, in deren Vollzug den über Hausaufgaben erzeugten Entgrenzungen und den damit verbundenen Effekten begegnet wird. Im Zuge der Rekonstruktionen konnte verdeutlicht werden, dass die Herstellung der unterrichtlichen Hausaufgabenordnung mit *Identifizierungsprozessen* verwoben ist, die sich insbesondere in den Praktiken der Identifizierung und Kategorisierung widerspiegeln.

In Hausaufgabenkontrollen identifizieren Lehrer:innen ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘, indem Schüler:innen zu entsprechenden Selbstanzeigen aufgefordert werden oder sie von Lehrpersonen im Zuge ihrer Rundgänge durch das Klassenzimmer sowie der Einsichtnahme in die Hausaufgabenbearbeitung als solche ermittelt werden. In der vorliegenden Untersuchung konnte das von Bräu (2015) dargelegte Phänomen, dass über binäre Unterscheidungen einer Norm Ausdruck verliehen wird, indem eine Seite der Unterscheidung implizit verbleibt, empirisch für unterrichtliche Hausaufgabensituationen rekonstruiert werden: Über die ausschließliche Frage nach fehlenden Hausaufgaben etablieren Lehrer:innen die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ und rücken diese Schüler:innen ins Zentrum der Kontrolle. Alle anderen Schüler:innen bleiben unbenannt und werden als implizite Seite der Unterscheidung zur Norm, sie bedürfen keiner Hervorhebung, während ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ von dieser abgegrenzt werden. Die Einordnung ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ wird über die Hierarchisierung der Unterscheidung als Abweichung hergestellt. Dies manifestiert sich auch in den darauffolgenden Verfahren, in denen die Einordnung über ihre Dokumentation aktenkundig und darin an die Person gebunden wird.

In den Verfahren der Hausaufgabenkontrolle wird nicht vorliegenden Hausaufgaben Bedeutung verliehen, indem diese den Schüler:innen als Versäumnis angelastet werden. Insbesondere eine wiederholte Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ wird als Ausdruck für ein mangelndes Vermögen der Schüler:innen gelesen, die Anforderungen erfüllen zu können (s. Kap. 6.1.2). Das Fehlen von Hausaufgaben wird nicht ignoriert und bleibt folgenlos, vielmehr zieht es Konsequenzen nach sich. Gleichzeitig scheint sich aus den Verfahren aber auch ein *Völlzugszwang* für Lehrpersonen zu entwickeln. So wird mit der Frage nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ ein Umgang mit den Anzeigen erforderlich, denn die Identifizierung fehlender Hausaufgaben könnte hinfällig erscheinen, wenn darauf dann nicht weiter eingegangen wird. In Hausaufgabenkontrollen werden identifizierte ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ als solche in Unterlagen der Dokumentation festgeschrieben. Allerdings droht auch die Bedeutung einer Dokumentation in Frage zu stehen, wenn auf diese keine weiteren Konsequenzen folgen. Für Lehrpersonen ergibt sich durch die Verfahren der Hausaufgabenkontrollen somit auch eine Aufforderung, Verweise auf weiterführende Konsequenzen zu machen oder diese einzuleiten.

In der beständigen Fortführung dieser Verfahren werden mehrmalig nicht vorliegende Hausaufgaben kriminalisiert – sie werden zu einem Versäumnis, das der Person angelastet und bei mehrmaligem Verstoß geahndet wird.

Es konnte verdeutlicht werden, dass die formale Rahmung von Hausaufgabenkontrollen neben ihrer kriminalisierenden und damit dramatisierenden Wirkung zugleich normalisierende Tendenzen besitzt: Auch einer Identifizierung von ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ in großer Zahl kann über die formalen Verfahren nüchtern begegnet werden, statt moralisierend darauf einzugehen oder gar die Machbarkeit von Hausaufgaben, zur Verfügung stehende Informationen o. ä. in Frage zu stellen. Gesichtspunkte, die den Unterricht oder die Lehrperson angreifbar machen würden, können über die formale Rahmung der Hausaufgabenkontrolle ausgeklammert werden. Dieser Umgang mit Hausaufgaben erweist sich auf den Unterricht bezogen als ein Schutzmechanismus.

Letztlich lassen sich die unterrichtlichen Kontrollverfahren als Reaktion auf Umgangsweisen verstehen, die der Unterricht eigens erzeugt hat. So ist mit der Auslagerung von Aufgaben für Schüler:innen die Möglichkeit verbunden, diese nicht zu machen, an anderen Orten zu bearbeiten, zu vergessen oder unvollständig anzufertigen; eine in Hausaufgaben angelegte Widerständigkeit, die alltäglich realisiert wird. Den institutionellen Rückbezug auf solche durch Schule und Unterricht erzeugte Handlungsweisen bezeichnet Wernet (2003) im Rekurs auf Goffman als Looping (ebd., S. 140). In Bezug auf die ausgelagerte Bearbeitung schulischer Aufgaben ergibt sich als Abwehrreaktion, dass Hausaufgaben nicht, unvollständig oder im schulischen statt dem außerschulischen Bereich angefertigt werden. Die Hausaufgabenkontrolle stellt wiederum das Looping dar, indem sie auf die Widerständigkeiten der Schüler:innen reagiert, die überhaupt erst durch den institutionellen Auftrag hervorgerufen wurden, und diese als eine Abweichung von den gestellten Anforderungen hervorbringt. Der Mechanismus des Looping macht dann auch sichtbar, dass der Hausaufgabenpraxis widersprüchliche Forderungen zugrunde liegen, die sich als ein „heimliche[r] Lehrplan“ (Zinnecker 1975) von Hausaufgaben verstehen lassen: Zwar werden Schüler:innen mit der Vergabe von Hausaufgaben zu einem eigenständigen Umgang mit schulischen Inhalten angehalten, doch dem im Unterricht Kontrollmaßnahmen entgegengesetzt und eingefordert, Hausaufgaben schriftlich dokumentiert vorweisen zu können. Mit dem Vorlegen der Hausaufgaben beweisen Schüler:innen, diese widersprüchlichen Aufforderungen decodieren und den Anforderungen der Kontrolle entsprechen zu können – auch wenn die dabei ergriffenen Vorgehensweisen nicht immer den Vorstellungen der Lehrpersonen entsprechen.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie ermöglichen es, neben den Praktiken der Lehrpersonen auch die Umgangsweisen der Schüler:innen mit den Verfahren der unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen zu bestimmen. Diese ließen sich durchaus als eine Distanzierung von den unterrichtlichen Anforderungen rekonstruieren, wie von Breidenstein (2006) im „Schüler[:innen]job“ (ebd., S. 11) beschrieben, zugleich bedarf dies aber einer Ausdifferenzierung, was anhand zwei ausgewählter Ergebnisse ausgeführt werden soll. Die Hausaufgabenbearbeitung kann dabei als Prozess betont werden, für den Schüler:innen eine eigene Gestaltungsweise vorschlagen und darüber von der Aufforderung von Lehrpersonen, Hausaufgaben im häuslichen Bereich anzufertigen, Abstand nehmen.

Dies geschieht erstens über die *Hausaufgabenbearbeitung im Klassenzimmer*. Schüler:innen erklären über ihre Tätigkeit nicht den häuslichen Bereich zur Hinterbühne, wie von Lehrpersonen angeregt, sondern den Klassenraum in der Zeit bis zur Ankunft der Lehrer:innen. Im Vorgehen der Schüler:innen spiegelt sich eine Konzeption von Vorder- und Hinterbühne wie

bei Zinnecker (1978), allerdings gehen die Bereiche, wie von Breidenstein und Kelle (2002) und de Boer (2009) kritisch angemerkt, ineinander über. So liegen die Bereiche, die sich Schüler:innen innerhalb der Institution schaffen, um dort die Anforderungen der Hausaufgabenpraxis auf eigene Weise zu bearbeiten, im Sichtbereich von Lehrpersonen und werden durch diese mit der Thematisierung klassenöffentlich gemacht. Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass es sich um machtvolle Prozesse handelt: Lehrer:innen machen ihren Anspruch geltend, die Situation ihrer Rahmung zu unterwerfen. Dies äußert sich im Unterricht von Herrn Petersen in einem Beenden der Schüler:innentätigkeiten, stattdessen rahmt er die Situation als Hausaufgabenkontrolle (s. Kap. 5.4.1). Stellen die Praktiken der Schüler:innen in der Rahmung der Lehrperson überdies eine illegitime Form der Hausaufgabenbearbeitung dar, werden die Tätigkeiten als Regelverstöße markiert, was für Schüler:innen mit Bloßstellungen verbunden ist, wie es für den Schüler Achim rekonstruiert wurde.

Eine zweite Variante einer Distanzierung von den institutionellen Anforderungen lässt sich in *Praktiken der Täuschung* ausmachen. In diesen Praktiken erzeugen Schüler:innen den Anschein vorliegender Hausaufgaben, obwohl diese fehlen, oder sie kompensieren deren Fehlen mit Hilfe der Mitschüler:innen. Schüler:innen distanzieren sich in Praktiken der Täuschung auf doppelte Weise von den Anforderungen der Hausaufgabenpraxis, erstens, Hausaufgaben zu bearbeiten und zweitens, nicht vorliegende Hausaufgaben im Unterricht anzuzeigen. Sie führen die Logik der Hausaufgabenkontrolle konsequent weiter: Während Lehrpersonen mit der Identifikation nicht vorhandener Hausaufgaben im Unterricht auf der Suche nach etwas sind, das nicht vorliegt, geben Schüler:innen vor, etwas zu haben, das nicht da ist. Die Kontrolle wird mit der Täuschung zum Räuber und Gendarm Spiel, dessen besonderer Reiz gerade in der drohenden Entlarvung zu bestehen scheint.

Schüler:innen machen in ihren Praktiken ein selbstbestimmtes Vorgehen geltend, das überdies in der gemeinsamen Durchführung zu einer Peer-Aktivität transformiert wird und durch das mögliche ‚Auffliegen‘ seine Spannung erhält, wie es in einer anderen Variante von Deckert-Peaceman (2005, 2009) für die Anfertigung der Hausaufgaben von Schüler:innen in der Ganztagschule auf dem Flur herausgearbeitet wurde. Doch es lässt sich ein weiteres zentrales Merkmal dieser Praxis identifizieren. Indem Schüler:innen die Hausaufgabenbearbeitung in die Zwischenräume des Schulalltags einlagern, Ausarbeitungen abschreiben oder lediglich vorgeben, über diese zu verfügen, wird gerade nicht im häuslichen Bereich für den Unterricht gearbeitet und die Zeit am Nachmittag darauf verwendet. Dem Zugriff der Schule auf diesen Bereich wird nicht stattgegeben, sodass sich die Praktiken der Schüler:innen als *Begrenzung* einer Entgrenzung von unterrichtlichen Tätigkeiten in den häuslichen Bereich verstehen lassen, die über Hausaufgaben initiiert wird.

In der hergestellten Ordnung von Hausaufgabenkontrollen sprechen Lehrpersonen den Schüler:innen zwar ab, die Anforderungen zu erfüllen, doch bieten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auch eine andere Perspektive auf Hausaufgaben an: Schüler:innen verweisen in ihren Praktiken auf ein sehr großes Wissen über die Hausaufgabenpraxis und die damit verbundenen Anforderungen; ein Wissen, das lediglich nicht so aufgeführt wird, wie es den Vorstellungen von Lehrpersonen entspricht. Über Hausaufgaben üben Schüler:innen dann einen Umgang mit den entgrenzenden Mechanismen ein, die ihr „Schüler[:innen]job“ (Breidenstein 2006, S. 11) mit sich bringt, wenn sie eine selbstbestimmte Gestaltung von Räumen und Zeiten geltend machen und den häuslichen Bereich sowie die Zeit am Nachmittag gegenüber dem Zugriff von Schule verteidigen. Darüber hinaus zeigt sich dies im Unterricht verbunden mit einem Management der eigenen Relevanzsetzungen in einem kontrollierenden Rahmen. Unterricht

stellt somit gerade auch ein Setting dar, um sich ein Können anzueignen, wie über die Mobilisierung von Ressourcen, Informationsmanagement und eine entsprechende Selbstdarstellung etwas kompensiert werden kann, das negative Etikettierung hervorruft – eine Fähigkeit, die Goffman (1986, 2014) zufolge im Rahmen sozialer Interaktionen nicht zu unterschätzen ist.

7.2 Körper und Artefakte in unterrichtlichen Hausaufgaben Situationen

Auf Ebene der Praktiken bleibend sollen die Ergebnisse nun unter den verschiedenen theoretischen Bezugspunkten thematisiert werden, was im Folgenden zunächst für Körper und Artefakte erfolgt. Unterrichtsliche Hausaufgaben Situationen werden von den Akteuren als routinisierte Praxis hervorgebracht, was sich insbesondere in den Momenten zeigt, in denen die Verfahren um Hausaufgaben sprachlich verknüpft, lediglich durch das Wechselspiel aus Körpern und Artefakten, zur Darstellung gebracht werden. In diesen sprachlosen Aufführungen zeigt sich in verdichteter Form, welche Bedeutung Körper und Artefakte als „Partizipanten einer Praktik“ (Hirschauer 2015, S. 75) erhalten. Es soll im Folgenden zunächst für Körper, dann für Artefakte verdeutlicht werden, dass die Untersuchung von Hausaufgaben den damit verbundenen Strang der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung bereichern kann.

Die körperliche Aufführung von Praktiken der Hausaufgabenkontrolle

Die von Goffman (1971) hervorgehobene Bedeutung von *Körpern* als Informationsübermittler in sozialen Interaktionen spiegelt sich in *Praktiken der Identifizierung* in unterrichtlichen Hausaufgabenkontrollen eindrücklich wider. Die Identifizierung von Schüler:innen anhand der Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ wird vollzogen, indem die Körper in die damit verbundenen Verfahren eingespannt werden. Dies lässt sich an drei Varianten der Identifizierungsverfahren in Hausaufgabenkontrollen veranschaulichen: Erstens im Aufruf von Lehrpersonen zur Selbstanzeige nicht vorliegender Hausaufgaben über die *Hausaufgabenfrage*. So setzen sich die Schüler:innen über Körperzeichen zu der von der Lehrperson etablierten Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ ins Verhältnis, wenn sie sich melden und sich darüber der Kategorie unterordnen. Gegenüber den Befunden von Falkenberg (2003) sind mit Meldungen im Zuge von Hausaufgabenkontrollen somit nicht unmittelbar Übergänge in einen sprachlichen Austausch mit der Lehrperson verbunden, vielmehr stehen diese Meldungen für sich und erfüllen gerade als sprachlose Einordnung in die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ ihren Zweck.

Auch in zwei weiteren Verfahrensweisen entfaltet sich der Kontrollmechanismus über eine Positionierung und Mobilisierung von Körpern. So erhöhen Lehrer:innen mit dem *Rundgang im Klassenzimmer* den Zugriff auf die Schüler:innen über ihre körperliche Positionierung in deren Sphäre, was mit Goffman (1982a) als Grenzübertretungen in die Territorien der Schüler:innen verstanden werden kann. Der Bereich, über den Schüler:innen im Klassenraum verfügen können, wird somit nicht nur über die hergestellte Sitzordnung und die geltend gemachten Kommunikationsregeln strukturiert (Göhlich & Wagner-Willi 2001; Kalthoff & Kelle 2000), sondern im Zuge der Hausaufgabenkontrolle auch durch die unmittelbare Nähe des Lehrer:innenkörpers. Der kontrollierende und feststellende Charakter der Verfahren manifestiert sich in diesem expliziten Eindringen in die Bereiche der Schüler:innen, was überdies in einer zunehmend fremdbestimmten Beurteilung der Hausaufgabenbearbeitung seinen Ausdruck findet. So zeigt sich der Rundgang von Lehrer:innen durch das Klassenzimmer auch verbunden mit einer Sichtung und Beurteilung der Hausaufgabenbearbeitung, wodurch Schüler:innen dann nicht mehr selbst eine Anzeige als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ unterliegt, vielmehr werden sie als solche fremdbestimmt durch die Lehrperson festgestellt.

Eine solche Feststellung erfolgt auch in einer dritten Variante von Identifizierungspraktiken, die nicht im Eindringen der Lehrperson in den Bereich der Schüler:innen, sondern in der Ausrichtung der Schüler:innen und ihrer Hausaufgaben auf die Lehrperson bestehen. In diesem Vorgehen, das im Unterricht von Herrn Petersen rekonstruiert werden konnte, vollzieht sich eine Mobilisierung der Schüler:innenkörper, wodurch die Hausaufgaben dem Lehrer so vorgezeigt werden, dass dieser sie mit einem Blick erfassen kann. Die eigene Arbeit wird dem geschützten Bereich des Tisches entäußert und sichtbar im Klassenraum exponiert, wo sie dann einer Beurteilung unterzogen wird. In dieser ‚panoptischen Kontrolle‘ ist den Schüler:innen der Blick nach vorne durch die von ihnen emporgehaltenen Hefte versperrt, wodurch für sie eine Beobachtung der Lehrperson gerade nicht mehr möglich wird. Für den Lehrer besteht hingegen eine uneingeschränkte Sicht auf die Arbeit der Schüler:innen (s. Kap. 6.2.2).

Ausgehend von diesen Ergebnissen kann der Befund von Breidenstein (2006), eines zwar durch Beweglichkeit modifizierbaren, aber immer noch begrenzten und nicht mit einer permanenten Beobachtung vergleichbaren Sichtumfangs von Lehrpersonen (ebd., S. 46), für Praktiken der Identifizierung in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen erweitert werden: Zum einen basiert die zweite Variante der Verfahren, die Positionierung des Lehrer:innenkörpers in der Sphäre der Schüler:innen, maßgeblich auf dem Prinzip der Beweglichkeit, um so eine erhöhte Sichtbarkeit der Schüler:innen und ihrer Hausaufgaben herzustellen. Zum anderen wird in der Mobilisierung der Schüler:innenkörper in den Kontrollen von Herrn Petersen das Verfahren radikalisiert und als eine ‚panoptische Kontrolle‘ hervorgebracht, in der sich der Lehrer und seine Kontrolltätigkeit den Blicken der Schüler:innen entzieht, die Lehrperson hingegen sieht ohne gesehen zu werden ähnlich eines Panoptikums, wie es am Beispiel des Gefängnisses von Foucault (1991) dargelegt wurde. Gerade über deren körperliche Aufführung stellen Praktiken der Identifizierung die Sichtbarkeit von Schüler:innen her und machen deren Einordnung und Kategorisierung als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ erst möglich.

Die Artefakte unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen

Die Erzeugung von Sichtbarkeit lässt sich auch für den Einbezug von *Artefakten* in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen konstatieren. Im Folgenden wird dies für vier verschiedene Artefakte herausgestellt. Erstens für die Unterlagen der Hausaufgabenbearbeitung, zweitens für die Artefakte der Dokumentation fehlender Hausaufgaben, drittens für die Tafel, sowie viertens in Bezug auf Hausaufgabenhefte mit einer Zuspitzung auf den „Lernbegleiter“.

Hausaufgaben finden in Hausaufgabenkontrollen Anerkennung, wenn sie in materialisierter Form vorliegen. Die *Unterlagen der Hausaufgabenbearbeitung* werden damit zu Artefakten, über deren Vorliegen eine Einordnung in die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ abgewendet wird. Gleichzeitig lässt sich darin eine Produktorientierung, wie sie Breidenstein (2006, 2010) im Unterricht für die Erzeugung von schriftlich fixierten Arbeitsergebnissen sowie der Leistungsbeurteilung feststellt, auch im Rahmen von Hausaufgaben konstatieren. Allerdings gehen Hausaufgaben noch einen Schritt weiter, indem sie über die schriftlich dokumentierte Aufgabenbearbeitung die Annahme bedienen, auch *über den Unterricht hinaus* werde etwas gelernt. Mit dem potenziell ständigen Erfordernis, dies sichtbar vorweisen zu können, wendet sich die Produktorientierung in Hausaufgabenkontrollen für Schüler:innen zu einer Beweispflicht, ihre Arbeit belegen und darüber eine Einordnung in die Kategorie ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ umgehen zu können.

Werden Schüler:innen hingegen als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ identifiziert, wird diese Einordnung im Rückgriff auf *Artefakte der Dokumentation* schriftlich festgehalten. Die Artefakte unterscheiden sich dabei je nach Person, von der die Praktiken der Dokumentation vollzogen

werden. Bei einer Durchführung durch die Lehrperson greifen diese auf die eigenen Unterlagen oder schulisch ausgegebene Materialien wie „Kurshefte“ oder „Notenbücher“ zurück, wodurch die Einordnung in die Kategorie ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ in einem institutionellen Format dokumentiert und anschließend weiterverarbeitet wird. In Praktiken der Dokumentation von beauftragten Schüler:innen innerhalb des ‚Stellvertreter:innensystems‘ im Unterricht von Herrn Petersen stellt die Dokumentationstätigkeit dagegen eine durch Schüler:innen ausgeführte Praxis dar, was sich in selbstgestalteten Dokumentationsunterlagen widerspiegelt (s. Kap. 5.4.3). In beiden Verfahrensweisen erhalten die jeweils verwendeten Artefakte nicht nur die Funktion der Speicherung, vielmehr wird gerade über eine fortlaufende Dokumentation eine Übersicht generiert, die überhaupt erst nach(ver)folgende Verfahren wie die Limitation von Versäumnissen und die Einleitung weiterführender Konsequenzen möglich machen. Die Unterlagen der Dokumentation lassen sich somit als eine zweite Variante von Artefakten fassen, über die Sichtbarkeit erzeugt wird, hier im Sinne einer einsehbaren Zusammenstellung der Versäumnisse, die Schüler:innen im Zuge von Hausaufgabenkontrollen zugeschrieben werden. Mit Blick auf die Vergabe von Hausaufgaben kann drittens die *Tafel* als ein Artefakt unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen benannt werden, mit dem Hausaufgaben im Klassenzimmer sichtbar gemacht werden. Über die Dokumentation der Hausaufgabe an der Tafel erhält diese den Status eines Unterrichtsinhalts, worüber der Hausaufgabenbearbeitung eine höhere Verbindlichkeit verliehen wird.

Es ließ sich für Hausaufgabenvergaben nicht rekonstruieren, dass Schüler:innen Anschriebe an der Tafel selbstverständlich und ohne explizite Aufforderung übernehmen, wie es Kalthoff (1997b), Röhl (2013) und auch Wagner-Willi (2005) für die Übertragung von Tafelanschriften in die Unterlagen von Schüler:innen dargelegt haben. Im Gegenteil, in den hier analysierten Unterrichtsstunden bedarf die Übernahme der Hausaufgabenstellungen von der Tafel in die Hausaufgabenhefte der Schüler:innen oftmals einer Einforderung und Sicherstellung von Seiten der Lehrpersonen. Die Dokumentation der Hausaufgabenstellung in die Hausaufgabenhefte, über die Aufgaben schriftlich fixiert und so auch im zeitlich nachgelagerten Bearbeitungskontext verfügbar werden, lässt sich nicht als routinisierte Praxis verstehen. Die Unterrichtsteilnehmer:innen schreiben Hausaufgaben somit unterschiedliche Bedeutungen zu: Während Lehrer:innen eine Anerkennung der Hausaufgabe als Unterrichtsinhalt über die Aufforderung der Schüler:innen zur Dokumentationstätigkeit einfordern, verleihen Schüler:innen Hausaufgabenstellungen nicht den Status eines Unterrichtsinhalts, der eine Dokumentation in die eigenen Unterlagen verlangt. Schüler:innen machen darüber einen selbstbestimmten Umgang mit Hausaufgabenstellungen und deren Rekapitulation im außerunterrichtlichen Bereich geltend.

Einer Handhabung von *Hausaufgabenheften*, die von den eingeforderten Praktiken der Lehrpersonen abweicht, wendet sich im Zuge der Kontrolle jedoch gegen Schüler:innen. So konnte aufgezeigt werden, dass die Dokumentationstätigkeit in dem Heft kontrolliert wird und Schüler:innen eine fehlende Dokumentation von Hausaufgabenstellungen negativ angelastet wird. Hausaufgabenhefte können somit als eine vierte Form von Artefakten verstanden werden, über die für Lehrer:innen sichtbar wird, ob Schüler:innen die Anforderungen der Hausaufgabenpraxis umsetzen. In den Praktiken der Lehrpersonen werden Hausaufgabenhefte in zweifacher Weise zu „Mittlern des Wissens“ (Kalthoff 2014b, S. 874): So stellen sie zum einen fachliche Inhalte in Form dokumentierter Aufgabenstellungen dar, sofern diese von Schüler:innen notiert werden, zum anderen wird die getätigte Dokumentation oder deren Fehlen von Lehrer:innen als Ausdruck für das Erfüllen der Anforderungen gelesen und darin ein Wissen über Schüler:innen erzeugt.

Ausgehend von der Forderung nach einer Dokumentation der Hausaufgaben in den Hausaufgabenheften und den damit verbundenen Kontrollpraktiken der Lehrerin lässt sich auch der Wert dieser Hefte für den Unterricht verorten. Gegenüber eines digitalen Dokumentationsprogrammes ermöglicht die Materialisierung in Form des Heftes einen unmittelbaren haptischen Zugriff, da es auf dreidimensionaler Ebene erfahr- und einsehbar wird. Dies konnte an dem Austausch zwischen Frau Kurze und dem Schüler Felix nachgezeichnet werden, in dessen Verlauf das Hausaufgabenheft von Felix, der „Lernbegleiter“, eingefordert wird, um die Dokumentationstätigkeit des Schülers zu überprüfen (s. Kap. 6.5.2). In dieser ständigen Verfügbarkeit für eine Einsichtnahme und Überprüfung wird das Heft verlässlich, eine Eigenschaft, die nach Röhl (2013) die konventionellen Medien im Unterricht gegenüber ihrem digitalen Pendant auszeichnet (ebd., S. 189f.).

Neben seiner Verlässlichkeit erweist sich der „Lernbegleiter“ in den Praktiken der Unterrichtsteilnehmer:innen als vielgestaltig und undeutbar, wodurch er für die unterrichtlichen Belange nutzbar gemacht werden kann. Für die Lehrperson wird er nicht nur zum Instrument der Kontrolle, ausgerichtet auf die Dokumentationstätigkeit der Schüler:innen, sondern auch zum Medium, das eine Kommunikation mit den Eltern zulässt. Der „Lernbegleiter“ ermöglicht einen Informationsaustausch zwischen der Lehrerin und den Eltern, ohne dass dieser an eine face-to-face Interaktion unter der Anwesenheit der Beteiligten im Sinne Goffmans (1983) gebunden ist.

Eine Funktion als Vermittlungsinstanz zwischen verschiedenen Akteuren, die über die Gebrauchsweise von Dokumentationsunterlagen hergestellt wird, stellen auch Bollig, Kelle und Seehaus (2012) in Bezug auf Untersuchungshefte beim Kinderarzt heraus. Insbesondere Eltern werden über die Dokumentation in den Heften dazu angehalten, Anschlussaufgaben an Untersuchungen zu erfüllen, wie z. B. die Entwicklung ihrer Kinder zu fördern (ebd., S. 232). Für unterrichtliche Hausaufgaben-situationen kann konstatiert werden, dass die Lehrerin in der Kommunikation mit den Eltern über den „Lernbegleiter“ ebenfalls Aufgaben an das Elternhaus delegiert. Gerade darin konstituiert sich nun die weitreichende Bedeutung des Hausaufgabenheftes. Indem die Eltern in diesen Aufgaben zur Erfüllung der institutionellen Anforderungen verpflichtet werden, werden über das Heft nicht nur die Schüler:innen, sondern auch die Eltern angehalten, sich schulischen Aufgaben und Tätigkeiten im häuslichen Bereich zu widmen. Der „Lernbegleiter“ wird somit zu einem Artefakt, das die Entgrenzung des schulischen in den häuslichen Bereich durchsetzt.

Über die materielle Dimension der Praktiken stellen die Unterrichtsteilnehmer:innen auf unterschiedlichen Ebenen Sichtbarkeit in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen her. Körper und Artefakte stehen darin in einem Verweisungszusammenhang: So wird in der Verwendung der Artefakte zum einen dem Status der Hausaufgabe als einem zu bearbeitenden Unterrichtsinhalt Ausdruck verliehen, zum anderen machen sie für Lehrpersonen sichtbar, ob die darauf bezogenen Anforderungen erfüllt werden und dienen dann der Dokumentation der zugeschriebenen Versäumnisse. Die körperliche Aufführung der Kontrollpraktiken ermöglicht dabei eine Feststellung dieser Versäumnisse. In diesen Prozessen wird eine sichtbare Identifizierung von ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ sowie Einsichtnahmen in die Arbeiten der Schüler:innen vorgenommen, um zu überprüfen, ob diese den gestellten Forderungen nachgekommen sind.

7.3 Zur Konstruktion von Leistung über Hausaufgaben

In den Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen wird über Hausaufgaben Leistung erzeugt. Das, was als Leistung verstanden, zur Darstellung gebracht und zugeschrieben wird, zeigt sich abhängig von der Rahmung der jeweiligen

Hausaufgabenphase. Nachfolgend wird daher das Leistungsverständnis in unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen akzentuiert. Anschließend werden die damit verbundenen Anforderungen für Lehrpersonen und für Schüler:innen nachgezeichnet und über die Diskussion von Studien des entsprechenden Forschungsfeldes die Spezifität von Leistungskonstruktionen in unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen herausgestellt.

Das Leistungsverständnis in unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen

Zunächst kann das Phänomen von Hausaufgabenkontrollen, dass ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ relevant gesetzt werden, auch unter der Perspektive der Leistungskonstruktion betrachtet werden. Mit der ausschließlichen Frage nach nicht vorliegenden Hausaufgaben wird Leistung in der Hausaufgabenkontrolle in einer *negativen Auslegung* zugeschrieben: Während eine getane Arbeit keine Würdigung erhält, werden stattdessen die nicht vorliegenden Hausaufgaben thematisiert und den Schüler:innen als Versäumnisse angelastet. In dieser Ausgestaltung der Hausaufgabenkontrolle werden Hausaufgaben zu einem Mechanismus, der einer Erzeugung und Festschreibung von Versäumnissen dient.

Der Hausaufgabenfrage wird ein Leistungsverständnis formaler Art zugrunde gelegt. Es geht weniger um eine inhaltliche Dimension, im Sinne eines Verständnisses über die bearbeiteten Inhalte o. ä., sondern darum, dass Hausaufgaben nicht vorliegen. Umgekehrt wird von einer Zuschreibung des Versäumnisses abgesehen, wenn Hausaufgaben in materialisierter Form vorgezeigt werden können. Dieser Befund lässt sich im Unterschied zu Budde und Geßner (2017) sowie Geßner (2015), die einen formalen Umgang mit Hausaufgaben vor allem der Gesamtschule und der Sekundarschule attestieren (ebd., S. 160), in der vorliegenden Untersuchung als schulformübergreifendes Phänomen bestimmen, das an allen untersuchten Schulen zu rekonstruieren war.

Die Erkenntnisse lassen sich mit dem Blick auf die Prozesse der Hausaufgabenbesprechungen weiterführen. In dieser Phase ließ sich eine Weiterverarbeitung der Hausaufgaben rekonstruieren, in deren Verlauf inhaltliche Bezugspunkte an die Hausaufgabenbearbeitungen angelegt werden. Zwar werden in einem ersten Schritt die nicht vorliegenden Hausaufgaben im Unterricht eruiert, in einem zweiten Schritt wird dann aber aus den vorliegenden Hausaufgaben das daraus zu verwertende Unterrichtswissen festgelegt. Es wird in unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen von Lehrpersonen und Schüler:innen demnach eine *Abfolge* verschiedener Kriterien hervorgebracht, anhand derer Versäumnisse und Leistungen der Schüler:innen hergestellt und festgeschrieben werden.

Die Konstruktion individueller Leistungen über Hausaufgaben

Die Leistungskonstruktion in unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen ist für die Unterrichtsteilnehmer:innen mit verschiedenen Anforderungen verbunden. Für Lehrer:innen können solche Anforderungen zum einen für die Hausaufgabenkontrolle, zum anderen für die Hausaufgabenbesprechung veranschaulicht werden.

Mit Hausaufgaben wird deren Bearbeitung in den außerunterrichtlichen Bereich delegiert, was sich mit einer Unterstützung von Familienmitgliedern wie auch einem Abschreiben von Hausaufgaben verbunden zeigt. Bei Hausaufgabenbearbeitungen ist für Lehrer:innen demnach die *Frage der Urheber:innenschaft* nicht eindeutig absehbar. Gleichzeitig ist es aber nach Breidenstein und Thompson (2017) sowie Budde (2018) für einen legitimen Anschein der attestierten Leistung erforderlich, diese den Schüler:innen individuell zurechnen zu können. Die Auslagerung von Aufgaben in den außerunterrichtlichen Bereich und die damit verbundene Möglichkeit, Unterstützung bei der Bearbeitung zu erhalten, wird hinsichtlich des Erfordernisses, im

Unterricht individuelle und damit den jeweiligen Schüler:innen eindeutig zurechenbare Leistungen herzustellen, zum Hindernis.

In der Hausaufgabenkontrolle wird ignoriert, ob die Hausaufgaben im Unterricht vorliegen, weil weitere Personen bei der Bearbeitung involviert waren, oder umgekehrt, Hausaufgaben fehlen, weil entsprechende Hilfestellung nicht verfügbar war. Dem Bearbeitungsprozess wird keine Beachtung geschenkt, stattdessen ist einzig entscheidend, Hausaufgaben im Unterricht sichtbar vorzuweisen. Über die *formale Rahmung der Hausaufgabenkontrolle* werden demnach Fragen der Urheber:innenschaft ausgeklammert. Dies bedeutet auch, dass Unterstützungsmöglichkeiten, die in den verschiedenen Familien als unterschiedlich angenommen werden können, wie Studien zur häuslichen Aufgabebearbeitung nachweisen (Nieswandt 2014), nicht thematisiert werden. Während Kalthoff (2006) aufzeigt, wie über das Unterrichtsgespräch und die Orientierung an Inhalten, soziale Merkmale im Unterricht invisibilisiert werden (ebd., S. 115), ist es in der Hausaufgabenkontrolle vor allem die formale Bezugnahme auf Hausaufgaben, über die soziale Rahmen der Hausaufgabenbearbeitung als irrelevant gekennzeichnet werden. In diesen Prozessen werden Hausaufgaben den Schüler:innen bereits in der Kontrolle als individuelles Bearbeitungsergebnis zugerechnet, indem eine mögliche Beteiligung anderer Personen übergangen wird.

Es zeichnet sich dann auch in den nachfolgenden Hausaufgabenbesprechungen ab, dass Lehrpersonen die Hausaufgabenbearbeitungen nicht umstandslos als individuelle Leistungen zu schreiben. Vielmehr nehmen Lehrpersonen einen *Rückbezug auf den Unterricht* vor. So setzen Lehrer:innen eine gelungene Hausaufgabenbearbeitung in Verbindung zu den von ihnen initiierten unterrichtlichen Prozessen, statt sie als außerunterrichtlich angefertigte Leistung zu betonen. Darüber hinaus konnte eine *zusätzliche Objektivierung des Beurteilungsvorgangs* rekonstruiert werden. Lehrer:innen verfahren, als seien nicht sie es, die Hausaufgaben bewerten, sondern als habe eine externe Instanz diesen Prozess bewilligt (s. Kap. 5.5.2).

Leistung von Schüler:innen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen

In unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen stellen Schüler:innen ihre eigene Leistung dar, konstruieren aber auch die Leistung ihrer Mitschüler:innen, was zunächst für Hausaufgabenkontrollen und anschließend für Hausaufgabenbesprechungen veranschaulicht wird.

Für eine *Selbstdarstellung* entsprechend der Rahmung unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen ist es für Schüler:innen erforderlich, die Abfolge von formalen und inhaltlichen Kriterien in Hausaufgabenkontrollen und -besprechungen mit zu vollziehen. Schüler:innen realisieren dies u. a. über eine spezifische Form von Imagepraktiken, wodurch die Befunde von Meier (2011) hinsichtlich unterrichtlicher Hausaufgaben-situation erweitert werden können: Schüler:innen pflegen das eigene (Leistungs-)Image über *Praktiken der Abgrenzung*, sodass die Inszenierung der eigenen Leistung im Verhältnis zu der Arbeit der Mitschüler:innen erfolgt. Dies lässt sich sowohl für die formalen Kriterien der Hausaufgabenkontrolle als auch für die inhaltlich orientierte Weiterverarbeitung in der Hausaufgabenbesprechung verdeutlichen.

In Hausaufgabenkontrollen machen sich Schüler:innen in Praktiken der Abgrenzung einerseits die formale Unterscheidung der Hausaufgabenkontrolle zunutze und betonen das Dabeihaben der Hausaufgaben sowie die Mehrarbeit im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen, deren Hausaufgaben nicht vorliegen oder die ‚lediglich‘ die geforderten Anteile bearbeitet haben. Andererseits nehmen sie Bezug auf die Unterschiedlichkeit ihrer Hausaufgabenbearbeitungen, resultierend aus den eigenen Interpretationen der Aufgabenstellungen und bringen diese Unterschiede konsequenterweise zur Darstellung. Hausaufgaben-situationen werden zu einem Setting, das die Erzeugung von Leistung über eine Abgrenzung zu anderen in besonderer Weise

auch initiiert, indem Aufgaben für ihre Bearbeitung aus dem Unterricht ausgelagert werden. Es wird damit eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Aufgaben erforderlich, ohne dass Schüler:innen dabei über unmittelbare Abstimmungsmöglichkeiten mit anderen Unterrichtsteilnehmer:innen verfügen, wodurch einer unterschiedlichen Auslegung und Bearbeitung der Aufgaben Vorschub geleistet wird.

Im Zuge von Hausaufgabenbesprechungen vollziehen sich die Praktiken der Abgrenzung in Form von Kommentierungen und Feedback zu präsentierten Bearbeitungen. Schüler:innen distanzieren sich über ihre Rückmeldungen von den Hausaufgabenbearbeitungen von Mitschüler:innen, indem sie diese als abweichend zu den antizipierten Kriterien des Unterrichts markieren. Über ihr Feedback konstruieren Schüler:innen somit nicht nur die Leistung ihrer Vortragenden Mitschüler:innen, wie es Rabenstein (2017) verdeutlicht, sondern zugleich ihre eigene Leistung, indem sie sich übereinstimmend mit den Kriterien der Lehrer:innen zeigen, die von Mitschüler:innen in deren Hausaufgabenbearbeitungen nicht beachtet wurden. Für die im Zuge dieser Arbeit rekonstruierten Hausaufgabenpräsentationen zeigt sich zwar eine Attestierung der Leistung durch die Lehrpersonen, vor allem aber sind es Schüler:innen, die einen Status als Bewertungsinstanz einfordern. In ihren Rückmeldepraktiken markieren Schüler:innen Hausaufgabenpräsentationen als ein Territorium, dessen Gestaltung ihnen unterliegt (s. Kap. 5.5.2).

Insbesondere der ‚Sinnüberschuss‘ von Hausaufgabenbearbeitungen lässt sich als ein Gradmesser für die Inszenierung von Leistung in Hausaufgabenbesprechungen verstehen. In selektiven Praktiken der Lehrpersonen werden die von den Schüler:innen präsentierten Inhalte auf die Gesichtspunkte reduziert, die als relevant für den weiteren Unterrichtsverlauf und damit als Bestandteil der „schulischen Wissensordnung“ (Kolbe et al. 2008, S. 133) markiert werden. Schüler:innen sind dabei aufgefordert, die *Auswahl an verwertbaren Inhalten* mitzutragen. Hausaufgabenbesprechungen gehen somit über die von Leufer und Sertl für Aufgaben mit Lebensweltbezug herausgearbeitete Anforderung, einen „Kontextwechsel“ (2010, S. 121) vorzunehmen, noch hinaus. So ist nicht nur die Unterscheidung von fachlichen und alltagsweltlichen Bezügen, sondern auch ein Rahmenwechsel von einem ausführlichen Präsentationsmodus hin zu einer Auswahl der relevanten Inhalte gefordert, wie es für die Pizza-Hausaufgabe der Schülerin Felicitas sowie dem Rap über Liebe des Schülers Cem aufgezeigt wurde (s. Kap. 5.5.2).

Eine Zuspitzung erfährt die Anforderung, die für den Unterricht verwertbaren Inhalte auszuwählen, wenn Lehrer:innen die *Hausaufgabe als Aufgabe in Klassenarbeiten oder Hausaufgabenüberprüfungen* integrieren, ohne dass deren Inhalte zuvor besprochen wurden. In den Besprechungen von Hausaufgaben wird eine Auswahl von Informationen aus den Hausaufgabenbearbeitungen als offizielles Unterrichtswissen festgelegt, ‚richtige‘ und ‚wertbare‘ Ausführungen stellen dann nicht länger exklusive Inhalte dar, über die nur wenige Schüler:innen verfügen, die diese bei der Bearbeitung eigenständig decodieren konnten, sondern werden allen Schüler:innen zugänglich gemacht. Sehen Lehrpersonen von einer solchen Besprechung von Hausaufgaben ab, binden diese aber gleichzeitig als Aufgabe in notenrelevante Leistungsüberprüfungen ein, sind Schüler:innen mit der Anforderung konfrontiert, die selektiven Prozesse der Hausaufgabenbesprechung nun eigenständig zu vollziehen. Dies kann jedoch nicht von allen Schüler:innen geleistet werden, wie die rekonstruierten Szenen aufgezeigt haben (s. Kap. 5.5.2).

Unter Hinzuziehung von Studien zum Zusammenhang von Schule und sozialer Ungleichheit ist nach Bourdieu und Passeron (1971) zum einen davon auszugehen, dass abhängig vom sozialen Milieu unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu den schulischen Inhalten vorherrschen

(ebd., S. 39f.), und zum anderen, so betont es Bernstein (2000), die Fähigkeit der eigenständigen Dekonstruktion von Aufgabenstellungen und Anforderungen milieubedingt ist (ebd., S. 19f.). Wenn diese Fähigkeit nun zur zentralen Anforderung in den Überprüfungen der Hausaufgabe wird, nehmen diese Leistungsüberprüfungen die unterschiedlichen Voraussetzungen in sich auf – Hausaufgaben stellen dann einen Mechanismus dar, über den soziale Ungleichheiten reproduziert werden. Sie werden zum Kreuzungspunkt einer kategorialen, das heißt entlang sozialer Kategorien, und einer spezifischen, individuellen Identifizierung (Goffman 1983), indem den Schüler:innen über Hausaufgaben eine individuelle Leistung zugeschrieben wird, diese aber auf sozialen Merkmalen beruht.

Anhand einer Abfolge von formalen und inhaltlichen Kriterien erzeugen die Unterrichtsteilnehmer:innen Leistung in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen. Für Lehrpersonen wird es in diesen Prozessen erforderlich, die Hausaufgabe als eine Leistung hervorzubringen, die den Schüler:innen als eigenständig erbrachtes Arbeitsergebnis zugerechnet werden kann. Für Schüler:innen ergibt sich die Aufforderung möglichst eigenständig auf die Anforderungen in Hausaufgabensituationen zu reagieren. Dabei wurde u. a. betont, dass Schüler:innen eigene Ausgestaltungen der Hausaufgabenkontrollen und -besprechungen vornehmen und darin Leistungen von sich selbst und ihrer Mitschüler:innen konstruieren. Diese Ausdeutungen der Hausaufgabensituationen von Schüler:innen werden im folgenden Abschnitt mit dem Fokus auf die unterrichtliche Peer-Kultur weitergeführt.

7.4 Hausaufgaben unter Peers

Im Folgenden werden die Anschlussstellen zur schulischen Peer-Kultur-Forschung im Unterricht systematisiert dargelegt. Die Bezugnahmen auf Hausaufgaben unter Peers lassen sich als Distanzierungen verstehen, was anhand von drei ausgewählten Ergebnissen diskutiert wird. Erstens erfolgt dies über Praktiken, bei denen die institutionellen Kategorisierungen auf Peer-Ebene reproduziert werden, was zugleich aber auch Potenziale für Umdeutungen beherbergt. Mit den Praktiken der Täuschung und der Ausgestaltung von Hausaufgabenbesprechungen als Bühne werden eine zweite und dritte Form der Distanzierung aufgegriffen.

Die Reproduktion und Verschiebung der institutionellen Ordnung auf Peer-Ebene

Untersuchungen zur Peer-Kultur in Schule und Unterricht stellen heraus, dass das unterrichtliche Arbeiten auch damit verbunden ist, die Beziehung zu den Peers auszugestalten (Breidenstein & Kelle 2002; de Boer 2009). In diesem Prozess bringen die Schüler:innen Differenzen zu ihren Mitschüler:innen zur Darstellung und markieren Ein- und Ausschlüsse in Bezug auf Gruppenzugehörigkeiten (Breidenstein & Kelle 1998; Krappmann & Oswald 1995). Für Hausaufgaben wurde bereits verdeutlicht, wie das Primat in Hausaufgabenkontrollen, die Hausaufgaben sichtbar vorweisen zu können, sowie die unterschiedlichen Auslegungen der Hausaufgabenbearbeitung die Herstellung von Differenz über Abgrenzungen auf formaler und inhaltlicher Dimension zu Mitschüler:innen in besonderer Weise initiiert (s. Kap. 7.3). Dass diese Prozesse mit der Demonstration von Macht unter den Schüler:innen begleitet werden (Rabenstein et al. 2017), lässt sich auch für die Interaktionen in Hausaufgabensituationen rekonstruieren. *Abgrenzungen über Hausaufgaben* sind als machtvoll positionierungen zu verstehen, in denen Schüler:innen sowohl die eigene als auch die Arbeit von anderen in ein Verhältnis zu den binären Kategorien mit/ohne, richtig/falsch, verwertbar/nicht verwertbar setzen und dabei Deutungen vornehmen, welche Ausarbeitungen im Unterricht Anerkennung finden.

Diese Abgrenzungen stellen eine *Reproduktion institutioneller Kategorisierungen* auf Peer-Ebene dar, anhand derer die Schüler:innen eine hierarchische Abstufung über eine Auf- oder Abwertung der angefertigten Ausarbeitungen vornehmen. Stellen Schüler:innen ihre eigene Hausaufgabenbearbeitung als besser heraus, indem sie die Arbeit ihrer Mitschüler:innen abwerten, werden die Abgrenzungen mit Goffman (1986) als aggressive Techniken der Imagepflege beschreibbar. Die Herstellung eines positiven Images wird durch den Gesichtsverlust von anderen initiiert (Bräu & Fuhrmann 2019, S. 55).

Schüler:innen reproduzieren die institutionellen Kategorisierungen auch in Form von *Hausaufgabenkontrollen unter Peers*. Wie anhand der Interaktion zwischen den Schülern Lukas und Felix aufgezeigt werden konnte, stellen dann nicht die Lehrperson, sondern die Schüler:innen die Frage nach fehlenden Hausaufgaben an ihre Mitschüler:innen (s. Kap. 6.1.2). Das Vorgehen der Lehrperson zur Identifizierung fehlender Hausaufgaben wird imitiert und den kontrollierenden Mechanismen auch auf Peer-Ebene Relevanz verliehen. Doch eine Wiederholung von Praktiken stellt Reckwitz (2003) zufolge keine identische Kopie dar, sondern produziert Verschiebungen, Umdeutungen und Veränderungen (ebd., S. 294). Stellen Schüler:innen an Mitschüler:innen die Frage, ob deren Hausaufgaben vorliegen, wird die Hausaufgabenfrage unter Peers geäußert und somit in einem Kontext mit anderen Akteuren aufgeführt, als in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion. Dieser Austausch ist den Rahmungsmodalitäten, Regeln und Erwartungen unterworfen, die die Beteiligten aneinander stellen – es wird eine eigene Ordnung von den Schüler:innen hergestellt. Dies äußert sich in der Interaktion zwischen Lukas und Felix zum einen in einem mehrfachen Changieren zwischen den Kategorien ‚nicht gemachte Hausaufgabe‘ und ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘, über die der Zustand der Hausaufgabe beschrieben und der damit verbundene Status der Schüler:innen in der Hausaufgabenkontrolle festgelegt wird, zum anderen nimmt Felix Relativierungen der Kategorisierungen vor. Felix macht darüber deutlich, dass die Menge seiner durchgeführten Hausaufgabenbearbeitungen zwar von der institutionellen Norm abweicht, für ihn selbst aber ausreichend ist.

Die Peer-Ebene wird zu einem Territorium, in dem sich Schüler:innen von institutionellen Kategorisierungen und den damit verbundenen Statuszuweisungen distanzieren, indem sie diesen eine eigene Einschätzung ihrer Hausaufgabenbearbeitung entgegen setzen. Sie erzeugen ein Image, das anders als im Austausch mit Lehrer:innen nicht durch eine binäre Codierung eingegrenzt wird. Gleichzeitig bleibt eine solche Selbstverortung aber ambivalent, wenn sich Schüler:innen in Hausaufgabenkontrollen auch unter Mitschüler:innen mit einer Beurteilung ihrer Hausaufgabenpraxis konfrontiert sehen.

Die Komplizenschaft in Täuschungsmanövern

Eine weitere Form der Distanzierung von den institutionellen Anforderungen in Hausaufgaben-situationen unter Peers ließ sich in *Praktiken der Täuschung* identifizieren, wenn Schüler:innen ihren Mitschüler:innen ohne Hausaufgabe beim ‚Vorsagen‘ oder ‚Abschreiben‘ die Ergebnisse der eigenen Bearbeitung zur Verfügung stellen. Hier kann ein Anschluss an die Untersuchungen zur unterrichtlichen Zusammenarbeit in Peer-Konstellationen hergestellt werden. Gegenüber den Überlegungen von Breidenstein (2006), der das Abschreiben von Hausaufgaben als eine Unterstützung zwischen Peers ansieht (ebd., S. 195), verweisen die rekonstruierten Szenen darauf, dass über Hausaufgaben ein komplexes Austauschverhältnis zwischen Schüler:innen initiiert wird, welches über ein situatives Unterstützen hinausgeht: Schüler:innen werden über das ‚Vorsagen‘ und ‚Abschreiben‘ von Hausaufgaben Verbündete, sie bilden ein „Komplizennetz“ (Goffman 1980, S. 98) in dem durchgeführten Täuschungsmanöver.

Die eigenen Ergebnisse werden Mitschüler:innen dabei nicht nur zur Verfügung gestellt, vielmehr hängt das Gelingen der Täuschung gerade auch davon ab, dass die damit verbundenen Tätigkeiten gemeinsam vor der Lehrperson verborgen und nicht als Täuschung erkennbar werden. Eine *Komplizenschaft* von Schüler:innen kann allerdings auch gelockert werden, wie es für den Schüler Till aufgezeigt wurde, der die Hausaufgabenbearbeitung seiner Mitschülerin erhält und in eine eigene Version überführt (s. Kap. 6.3.2). Über ein solches ‚Umschreiben‘ schaffen Schüler:innen eine Unabhängigkeit von den Mitschüler:innen, die ihre Ergebnisse bereitgestellt haben, indem ein Text produziert wird, für den eine eigene Urheber:innenschaft veranschlagt werden kann.

Neben den skizzierten Unterschieden zwischen einer Unterstützung und der ‚Komplizenschaft‘ in Täuschungsmanövern grenzen sich die Praktiken durchaus auch von einem Helfen unter Mitschüler:innen ab: Während das Helfen eine anschließende Distanznahme erforderlich macht (Breidenstein 2006, S. 201), stellen Praktiken der Täuschung eine *gemeinsam vollzogene* Distanzierung von den Anforderungen in Hausaufgaben-situationen dar. Ausgehend von diesen strukturellen Unterschieden zum Unterstützen und Helfen kann die Komplizenschaft im Zuge von Täuschungsmanövern als eine eigenständige Form der Zusammenarbeit von Schüler:innen im Unterricht angesehen werden.

Hausaufgabenbesprechungen als Bühne

Eine dritte Form peerbezogener Umgangsweisen mit den Anforderungen in Hausaufgaben-situationen lässt sich in Bezug auf die „*doppelte Adressatenschaft*“ (Breidenstein & Kelle 2002, S. 327, Hervorh. im Original) im Unterricht und dem damit verbundenen „*Unterhaltungswert*“ (Breidenstein 2006, S. 260, Hervorh. im Original) umreißen: Schüler:innen machen *Hausaufgabenbesprechungen zur Bühne*, auf der die eigene Arbeit dargestellt wird, die dann wiederum von Mitschüler:innen kommentiert wird. Es zeichnet sich dabei eine Ambivalenz dieser Bühne ab, denn diese dient den Schüler:innen einerseits dazu, die Hausaufgaben für ein gemeinsames Vergnügen zu nutzen, andererseits beinhaltet sie auch Potenzial zur Bloßstellung.

Ein Unterhaltungswert konnte insbesondere bei Hausaufgaben rekonstruiert werden, die nicht ausschließlich an den fachlichen Inhalten orientiert sind, sondern die Möglichkeit zu eigenen Ausgestaltungen bieten. In der vorliegenden Untersuchung beziehen Schüler:innen in solchen Hausaufgabenbearbeitungen ihre eigenen Erfahrungen ein, wie Sofia, die in ihrer Hausaufgabe eine Geschichte über Old Shatterhand schreibt und sich dabei auf den von ihr gelesenen Roman Winnetou von Karl May stützt. Andere Schüler:innen geben Einblick in das private Umfeld, was am Fall von Felicitas und ihrer Pizza-Hausaufgabe rekonstruiert wurde, oder transformieren die Aufgabe in einen peerkulturellen Kontext, wie es Cem in seinem Rap über Liebe macht (s. Kap. 5.5.2).

Bei Breidenstein und Kelle (2002) sowie Breidenstein (2006) werden Aussagen der Lehrer:innen, Aufgaben oder auch persönliche Vorlieben von Schüler:innen zum Gegenstand der Kommentierungen von Mitschüler:innen. Letzteres lässt sich in besonderem Maße auch für die analysierten Szenen feststellen. So werden in Hausaufgaben-situationen die Ausarbeitungen der Schüler:innen zur Grundlage von Peer-Reaktionen, was mit Hausaufgaben eine Steigerung erfährt, in denen Schüler:innen zu einem Einblick in ihr privates Umfeld, ihren Erfahrungsreich oder ihre Interessen aufgefordert werden.

Über die Kommentierungen der Mitschüler:innen erfolgt eine Auf- oder Abwertung, eine An- oder Aberkennung der dargestellten privaten Praktiken, wodurch eine Übereinstimmung oder

Abgrenzung zu den eingebrachten Ausführungen der jeweiligen Schüler:innen kenntlich gemacht wird. In Bezug auf die oben genannten Hausaufgaben äußert sich dies in Form von Bewertungen, Ekelbekundungen, Kichern oder Klatschen. Über solche Kommentierungen wird den Inhalten der Hausaufgabe von Schüler:innen die Bedeutung eines Distinktionsmerkmals verliehen, über die Gruppenzugehörigkeiten verhandelt und Ein- und Ausschlüsse in und aus diesen kenntlich gemacht werden. Der Umgang mit Hausaufgabenbesprechungen lässt sich für Schüler:innen dann als eine gesteigerte Form des Managements von Selbstdarstellungen verstehen, indem ein Schutz vor Kommentierungen und den damit verbundenen Risiken der Bloßstellung erforderlich wird.

Mit der Verortung der Erkenntnisse in der schulischen Peer-Kultur-Forschung kann Hausaufgaben nun eine katalysierende Wirkung attestiert werden: Das kontrollierende und bewertende Setting unterrichtlicher Hausaufgabenstellungen spitzt womöglich die Dynamiken unter Peers im Sinne eines Changierens zwischen Abgrenzung und Vergemeinschaftung zu. Die jeweiligen Praktiken bilden dabei ein komplementäres Verhältnis, das als Ausdruck der Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabenstellungen zu verstehen ist. So handelt es sich einerseits um ein kontrollierendes und bewertendes Setting, auf das die Schüler:innen über Praktiken der Abgrenzung reagieren. Indem die institutionellen Kontroll- und Beurteilungsverfahren in diesen Prozessen reproduziert werden, besteht allerdings das Risiko, auch auf Peer-Ebene prekären Zuschreibungen ausgesetzt zu sein. Andererseits eröffnet die Interaktion mit Mitschüler:innen Freiräume, um sich gemeinsam von diesen Verfahren zu distanzieren. Der Austausch mit und unter den Peers wird so zur zentralen Ressource für eine eigene Ausdeutung unterrichtlicher Hausaufgabensettings.

7.5 Privates in unterrichtlichen Hausaufgabenstellungen

Abschließend sollen die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung auch hinsichtlich der Rolle des Privaten in unterrichtlichen Hausaufgabenstellungen ausgeleuchtet werden. Dazu werden zunächst die Umgangsweisen der Schüler:innen und Lehrer:innen mit dem Zugriff auf den privaten Bereich sowie den damit verbundenen Effekten hervorgehoben. Schließlich werden die Überlegungen hinsichtlich der Konsequenzen für Schüler:innen hinterfragt, indem auf die Unterschiede der Hausaufgabenpraxis zwischen den Schulen eingegangen wird.

Der Eintritt des Privaten in den Unterricht

Als eine Umgangsweise von Schüler:innen mit den über Hausaufgaben initiierten Entgrenzungsmechanismen wurde bereits die *Begrenzung* des schulischen Arbeitens im privaten Bereich aufgezeigt (s. Kap. 7.1). Dies kann mit den folgenden Ausführungen um weitere Praktiken ergänzt werden: So erfährt die Entgrenzung des schulischen Arbeitens in den privaten Bereich der Schüler:innen in dem Sinne eine *Spiegelung*, als dass die privaten Gegebenheiten durch Hausaufgaben Eintritt in den Unterricht erhalten. Dies lässt sich anhand von zwei Ergebnissen veranschaulichen: Einerseits erzeugen Schüler:innen über Hausaufgaben, die an ihren Erfahrungsbereich anschließen oder einen Lebensweltbezug aufweisen, ein Bild des privaten Umfelds oder ihrer persönlichen Interessen und machen diese Inhalte zum Teil des Unterrichts. Andererseits bringen Schüler:innen private Informationen ausgehend von der Frage der Lehrperson nach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ ein. So erweitern sie die Kategorisierung von Hausaufgaben, indem sie darauf verweisen, Hausaufgaben bearbeitet, diese aber zuhause vergessen zu haben. Auch in den Begründungen unvollständiger oder fehlender Hausaufgaben ver-

orten Schüler:innen die Ursachen in den außerunterrichtlichen Bearbeitungsumständen. Der Rekurs auf die Bearbeitungssituation ermöglicht eine Selbstdarstellung als Schüler:in, der:die durchaus Hausaufgaben bearbeitet hat oder dies wollte, aber aufgrund der Gegebenheiten in diesem Bereich außerhalb des Unterrichts daran gehindert wurde. Es zeigt sich, dass selbst persönliche Informationen dieser Prämisse untergeordnet werden. Dies konnte insbesondere an den Angaben zur körperlichen Verfassung als Begründung nicht vorliegender Hausaufgaben aufgezeigt werden, wie sie die Schülerin Sofia bezogen auf ihren Krankheitszustand oder Vivian für die Armverletzung ihrer Mitschülerin Amelie einbringen (s. Kap. 6.4.2). Private Informationen werden funktionalisiert, um eine Anlastung des Versäumnisses, Hausaufgaben nicht vorliegen zu haben, abzuwenden. Der entgrenzende Mechanismus von Hausaufgaben äußert sich gerade darin, dass Schüler:innen in der Hausaufgabenkontrolle und der drohenden Feststellung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ aufgefordert werden, private Informationen preiszugeben. Gleichzeitig stellt das unterrichtliche Setting einen Rahmen dar, in dem nicht jede private Information erzählt werden kann, um dem Risiko der Bloßstellung nicht zu erliegen (Bennewitz & Hecht 2018). Die Angaben der Schüler:innen lassen sich so auch als Ausdruck eines Managements von Privatem im Unterricht verstehen, in dem das Maß an Einblick situativ ausgelotet wird.

Während in den von Bennewitz und Hecht (2018) beobachteten Kreisgesprächen oder den von Heinzel (2003) untersuchten Morgenkreisen die Schüler:innen die privaten Themen in erster Linie dazu nutzen, ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen einzubringen, nehmen Schüler:innen über die privaten Ausführungen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen vor allem *räumliche Verortungen* der Aufgabenbearbeitung vor. Die Hausaufgabenbearbeitung wird einem Bereich außerhalb des Unterrichts zugeordnet und dessen Rahmenbedingungen skizziert. Eine Spezifizierung erfährt dieser Bereich über die Bezeichnung „zu Hause“ von Lehrpersonen sowie Schüler:innen. Im Rekurs auf Rössler (2001) kann dann gesagt werden, dass Lehrer:innen und Schüler:innen mit dieser Begrifflichkeit nicht nur eine Lokalisierung und Einbettung der Hausaufgabenbearbeitung in den privaten Kontext der Schüler:innen vornehmen, sondern damit auch auf einen „Lebensbereich, eine Lebensform, die sich damit verbindet“ (ebd., S. 255), verweisen. Diese Lebensform wird von den Unterrichtsteilnehmer:innen als Ermöglichung oder Begrenzung für ein auf Schule bezogenes Arbeiten entworfen.

Die (Ir)Relevanz der häuslichen Bearbeitungssituationen

Auf die eingebrachten privaten Informationen von Schüler:innen nehmen nun wiederum Lehrer:innen Bezug. Zunächst weisen Lehrpersonen die Angaben zum privaten Bereich als irrelevant ab. Der darüber erzeugten Selbstdarstellung von Schüler:innen, dass sie eben nicht einfach ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘ sind, wird eine Anerkennung im Unterricht verwehrt, was laut Goffman (1986) aber gerade entscheidend ist, um das eigene Selbstbild aufrechterhalten zu können. „Zuhause“ wird gegenüber dem Unterricht als falscher Kontext markiert, an dem Bearbeitungen vorliegen, es wird auf ausreichend zeitliche Rahmenbedingungen verwiesen oder die Handlungsfähigkeit von Schüler:innen trotz Krankheit oder Verletzung herausgestellt. Letztlich manifestieren sich die Zurückweisungen dann in der Dokumentation als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgaben‘, mit der zum Ausdruck gebracht wird, dass allein das Vorweisen der Hausaufgabe Anerkennung erhält. Anders als bei Bennewitz und Hecht (2018) sind es also nicht die Schüler:innen, die private Informationen begrenzen, sondern Lehrpersonen, die diese als unerheblich kennzeichnen. In ihrem Vorgehen machen sie „Regeln der Irrelevanz“ (Goffman 1973, S. 22) geltend, oder – praxistheoretisch gewendet – greifen auf Praktiken der Relevanz-

setzung⁵¹ zurück, über die Privates in der Hausaufgabenkontrolle als irrelevant behandelt wird. Zwar wird mit Hausaufgaben eine Verknüpfung von Schule und privatem Bereich hergestellt, doch die damit einhergehenden Effekte werden im Unterricht in der erzeugten formalen Rahmung von Hausaufgabenkontrollen ignoriert. Der Unterricht operiert anhand des Mottos ‚Was zuhause passiert, bleibt zuhause‘.

Der Fokus auf das Fehlen der Hausaufgaben schließt die häusliche Bearbeitung mit ihren Anforderungen und verfügbaren Ressourcen von einer Thematisierung aus. Damit wird suggeriert, dass für alle Schüler:innen die gleichen Bedingungen der Hausaufgabenbearbeitung vorherrschen (s. Kap. 7.3). Über diese Unterstellung gleicher Bearbeitungssituationen kann die Ursache nicht vorliegender Hausaufgaben den Schüler:innen zugeschrieben und als Ausdruck ihres individuellen Vermögens, unterrichtliche Anforderungen zu erfüllen, weiterverarbeitet werden. Lehrpersonen weisen in den rekonstruierten Szenen durchaus darauf hin, dass sie um den Unterstützungsbedarf bei der Hausaufgabenbearbeitung bzw. um das Hinzuziehen von Hilfe wissen, sei es durch Familienmitglieder oder auch durch das Internet (s. Kap. 5.3.2 und 6.3.2). Über solche Praktiken der Relevanzsetzung, wie Nachfragen von Lehrer:innen zur Inanspruchnahme von Unterstützung, wird die Bearbeitungssituation also auch in die Kontrolle einbezogen, eine Hilfe bei der Hausaufgabenanfertigung darüber aber zugleich als unerwünscht markiert. Unter Einbezug der Ausführungen zur Leistungskonstruktion (s. Kap. 7.3) können solche Formen von Hilfe nun insofern als unerbeten verstanden werden, als dass diese einer Zurechnung von Hausaufgaben als individuell erbrachte Leistungen entgegenstehen. Demgegenüber wird eine Unterstützung der Eltern von Lehrpersonen auch aktiv eingefordert, wie es in der Nachricht an die Eltern des Schülers Felix rekonstruiert werden konnte (s. Kap. 6.5.2). Eine Beteiligung des Elternhauses ist insbesondere dann erwünscht, wenn sich die Versäumnisse von Schüler:innen bei den Hausaufgaben aus Sicht von Lehrer:innen mehren. Der Einbezug der Eltern wird dann Ausdruck und Konsequenz der nicht erfüllten Anforderungen, denen durch Kontrolltätigkeiten im häuslichen Bereich begegnet werden soll. Eine gelingende Umsetzung der Hausaufgabenpraxis wird so zur ‚Hausaufgabe‘ der Eltern und darüber deren Verantwortung in diesem Prozess Geltung verliehen.

Ermöglichung und Schließung von Lerngelegenheiten über die Zuschreibung von Bildungsfähigkeit

Die *Konsequenzen des Entgrenzungsmechanismus* lassen sich abschließend über die Gegenüberstellung der Schulen bestimmen. So sind bei dem Einbezug des Elternhauses sichtbare Unterschiede zwischen den untersuchten Schulen auszumachen. Während am Gymnasium und an den Integrierten Gesamtschulen das schulische Arbeiten über Hausaufgaben in den privaten Bereich *entgrenzt* wird, werden die Bereiche der Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten an der Hauptschule aktiv *begrenzt*, indem auf Hausaufgaben verzichtet wird. Im Gegensatz zu den erstgenannten Schulen, die eine außerunterrichtliche Arbeit als möglich voraussetzen, de-

51 Die Praktiken der Lehrer:innen sind dabei nicht mit Mechanismen des doing und undoing zu verwechseln, wie sie Hirschauer (1994) für die Geschlechterforschung konstatiert, sondern von diesen abzugrenzen. Er betont, dass die Geschlechterdifferenz in Interaktionen zeit- und ortsweise vergessen gemacht wird und dann in einem ruhenden Modus vorliegt, was er als „undoing gender“ (ebd., S. 678, Hervorh. im Original) bezeichnet. Mit einem ethnographischen Forschungsvorgehen stellt sich die Frage, wie etwas empirisch gefasst werden kann, auf das die Unterrichtsteilnehmer:innen keine impliziten oder expliziten Bezugnahmen machen. Demgegenüber erweist sich das Vorgehen der Lehrpersonen in Hausaufgaben-situationen als ein Ausschluss oder gar ein explizites Zurückweisen der privaten Informationen und bricht darin mit Praktiken, die als ein Ruhenlassen oder Vergessen verstanden werden könnten.

finiert die Hauptschule eine solche Auslagerung unterrichtlichen Arbeitens als nicht realisierbar und begründet dies über das antizipierte Milieu des Elternhauses (s. Kap. 5.3.2). Einzig die Schule wird zu einem Kontext für eine gelingende Umsetzung unterrichtlicher Arbeitsprozesse erklärt, während der Raum außerhalb als ‚bildungsfern‘ konstruiert wird. Für die Schüler:innen am Gymnasium und den Integrierten Gesamtschulen bedeutet dies eine Zumutung der Annahme, dass eine Beschäftigung mit schulischen Inhalten in dem Bereich außerhalb möglich ist und überdies funktioniert. Diese Unterstellung wird im Unterricht nicht hinterfragt, mehr noch, Angaben von Schüler:innen, die diese Annahme widerlegen, werden zurückgewiesen. Für die Schüler:innen an der Hauptschule besteht dieser Raum dagegen nicht, der Ort und die Zeit für schulisches Arbeiten werden begrenzt. Mehr noch: Das, was zuhause gelernt wird, wird von Schule als nicht relevant markiert. Schule wird damit nicht nur zur Instanz, die steuert, wo und was Schüler:innen lernen, sondern reproduziert über Hausaufgaben klassistische Diskurse über eine milieubedingte Bildungsfähigkeit, in denen Eltern eine ausreichende Förderung ihrer Kinder abgesprochen wird (Betz, de Moll & Bischoff 2013, S. 75).

Über die Hausaufgabenpraxis konturieren sich somit Unterschiede zwischen den Schulen und eine *Ungleichbehandlung* von Schüler:innen, indem ihnen je nach Schulform in unterschiedlichem Maße Räume eröffnet werden, um sich mit schulischen Inhalten zu beschäftigen. Begründet wird diese ungleiche Behandlung in Abhängigkeit davon, ob eine Inszenierung des Elternhauses als fähiges Gegenüber aus Sicht der Schule funktioniert. Die Ursache der unterschiedlichen Eröffnung von Möglichkeiten wird im häuslichen Umfeld der Schüler:innen verortet, statt dass die Hausaufgabenpraxis selbst als Mechanismus der Hervorbringung von Ungleichheiten hinterfragt wird.

Die Delegation von Aufgaben in den häuslichen Bereich setzt für Schule also ein Gegenüber voraus, das als fähig angesehen wird, die zugewiesenen Aufgaben anzunehmen und zu erfüllen. Mit dem Blick auf die andere Seite, den Akteuren der Bearbeitungssituation, kann hinzugefügt werden, dass Studien zur häuslichen Bearbeitung unter der Involvierung von Eltern (Bräu, Haring & Weyl 2016; Bräu 2017; Wingard & Forsberg 2009) oder der Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung (Kliche 2021) eine Relevanz geteilter Vorstellungen zwischen schulischem und häuslichem Bereich und einem damit zusammenhängenden Engagement nachweisen, den aufgetragenen Aufgaben nachzukommen. Diese Ergebnisse greifen mit den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung nun insofern ineinander, als dass sich Eltern sowie das Personal in der Heimerziehung in ihren Praktiken als ein Gegenüber inszenieren, das den hier rekonstruierten Forderungen der Schule nachzukommen vermag. Demgegenüber wird dem Elternhaus der Schüler:innen an der Hauptschule eine solche Inszenierung abgesprochen und es als Adressat einer Delegation schulischer Aufgaben ausgeschlossen. Schule zeichnet sich darin als alleinige Instanz, die fähig ist, Verantwortung für die Bildungsprozesse der Schüler:innen zu übernehmen.

Was kann nun hinsichtlich der Bedeutung festgehalten werden, die Hausaufgaben in Prozessen der Entgrenzung des schulischen Arbeitens in den privaten Bereich zugeschrieben werden? Eine Delegation von unterrichtlichen Aufgaben in den häuslichen Bereich wird zum Indikator für eine aus Sicht der Schule kontrollierbare und steuerbare Mitwirkung des Elternhauses bzw. des außerunterrichtlichen Bereichs. Hausaufgaben werden damit zum Ausdruck einer den Schüler:innen sowie deren häuslichem Umfeld attestierten Bildungsfähigkeit.

8 End(grenz)ungen einer Hausaufgabenstudie

Mit diesem Kapitel endet die vorliegende Untersuchung und bietet damit die Möglichkeit, die Erkenntnisse zu Hausaufgaben als ein schulisches Entgrenzungsphänomen abschließend zu verdichten. Ihren Ausgangspunkt nahm die vorliegende Untersuchung an einer Leerstelle in der Hausaufgabenforschung. Während die quantitativ empirische Lehr-Lern-Forschung sowohl die Hausaufgabenbearbeitung als auch Hausaufgaben im Unterricht untersucht, konnte für die ethnographische Hausaufgabenforschung zwar eine Beschäftigung mit der Hausaufgabenbearbeitung in unterschiedlichen Settings festgestellt werden, demgegenüber aber nur eine vereinzelte und randständige Betrachtung von Hausaufgaben im Unterricht. Gleichzeitig wurde in einer ethnographischen Herangehensweise das Potenzial gesehen, für das alltägliche Phänomen der Hausaufgaben unentdeckte Facetten sichtbar zu machen und dabei auch impliziten Bedeutungsstrukturen von Hausaufgaben auf den Grund zu gehen, was angesichts der Beständigkeit des Hausaufgabenkonzepts in Schulen nicht unerheblich erschien. Mit dem ethnographischen Forschungsvorgehen der vorliegenden Untersuchung wurde dann der Frage nachgegangen, was alltäglich mit Hausaufgaben im Unterricht geschieht.

Das sensibilisierende Konzept, das aus einer Verknüpfung der Studien Goffmans zu sozialen Interaktionen mit den Erkenntnissen der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung entwickelt wurde, ermöglichte es, unterrichtliche Hausaufgabenituationen als soziale Situation zu sehen. Dies erlaubte es den Blick insbesondere für die Koordinierungen, Verständigungen, aber auch Selbstdarstellungen zu öffnen, mit denen die Teilnehmer:innen sich selbst und anderen verdeutlichen, dass sie der Situation gewachsen sind und sich in dieser zurechtzufinden. Ausgehend von einem praxistheoretischen Verständnis sozialer Wirklichkeit wurden die wechselseitigen Bezugnahmen der Unterrichtsteilnehmer:innen aufeinander als soziale Praktiken greifbar. Den empirischen Analysen lag dann die Frage zugrunde, wie Lehrpersonen und Schüler:innen in ihren Praktiken eine situative Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabenituationen herstellen und welche Bedeutung Hausaufgaben darin zugeschrieben wird. In der vorgenommenen Zweiteilung der Analysen wurde dies in einem ersten Schritt anhand eines Überblicks über die Phasen erarbeitet, die Hausaufgaben im Unterricht durchlaufen. In einem zweiten Schritt erfolgte die Auseinandersetzung mit den Untersuchungsfragen über die Zuspitzung der Analyse auf die Hausaufgabenkontrolle. Die Ergebnisse vermögen damit sowohl die Abläufe um Hausaufgaben zu umreißen als auch eine differenzierte Einsicht in die Verfahren der Kontrolle zu geben. Entlang von fünf Gesichtspunkten, die sich in den Analysen als zentral erwiesen, wurden die Ergebnisse anschließend in ein Verhältnis zu den Befunden der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung gesetzt. Im Folgenden sollen zentrale Erkenntnisse hinsichtlich der Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabenituationen sowie den damit verbundenen Praktiken von Schüler:innen und Lehrer:innen pointiert werden, bevor weiterführende Untersuchungsperspektiven aufgezeigt werden.

Hausaufgaben als Entgrenzung des Schulischen

Hausaufgaben zeichnen sich darin aus, dass sie eine Abfolge aus einer unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und schließlich wieder unterrichtlichen Phase durchlaufen. Sie verbleiben (meist) nicht durchgängig im Unterricht, sondern werden für ihre Bearbeitung aus diesem ausgelagert. Mit den vorliegenden Ergebnissen lassen sich unterrichtliche Hausaufgabenituationen als eine Herstellung dieser Abfolge beschreiben, ihre Ordnung konstituiert sich somit im Vollzug der

damit verbundenen Praktiken der Unterrichtsteilnehmer:innen, was auch eine Abarbeitung der An- und Herausforderungen dieser Prozesse umschließt. In den Praktiken der Unterrichtsteilnehmer:innen bei der Vergabe von Hausaufgaben werden Aufgaben zu *Hausaufgaben*, die, sofern dies nicht schon im Unterricht geschieht, außerhalb des Unterrichts bearbeitet werden (sollen). Der Bearbeitungsprozess tritt vor allem über die Bezugnahmen von Lehrer:innen und den Schilderungen von Schüler:innen in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen in Erscheinung. Die Unterrichtsteilnehmer:innen konstruieren in diesen Verweisen eine außerunterrichtliche Bearbeitungssituation, die mit Möglichkeiten oder Grenzen für das schulische Arbeiten verbunden ist.

Die Auslagerung von schulischen Aufgaben für deren Bearbeitung aus dem Unterricht bedeutet auch, dass Hausaufgaben nicht bearbeitet, unvollständig bearbeitet oder innerhalb der Schule bearbeitet werden. In unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen wird auf diese mit der Bearbeitungsphase verbundenen Eventualitäten Bezug genommen. Dies geschieht maßgeblich über eine formale Rahmung, die beim Wiedereintritt von Hausaufgaben in den Unterricht hergestellt wird und ausschließlich auf nicht vorliegende Hausaufgaben fokussiert, während alle anderen Gegebenheiten und Prozesse der Bearbeitungssituation ausgeklammert werden. Über diese Praktiken und den darin vollzogenen *Formalisierungen* wird die Hausaufgabe in einen Arbeitsmodus überführt: Die *Hausaufgabe* wird sukzessive in eine *Hausaufgabe* transformiert, in eine Aufgabe, die für die unterrichtlichen Belange nutzbar ist. Als solche erfährt sie anschließend eine Weiterverarbeitung. In selektiven Praktiken werden die für den Unterricht verwertbaren Inhalte der Bearbeitung festgelegt, Leistungszuschreibungen vorgenommen sowie anhand der von Schüler:innen eingebrachten privaten Informationen Gruppenzugehörigkeiten auf Peer-Ebene markiert.

Über Hausaufgaben findet ein für und auf Schule bezogenes Arbeiten nicht mehr nur in der Schule statt, vielmehr soll auch außerhalb des Unterrichts schulischen Tätigkeiten nachgegangen werden. Die damit verbundenen Vorgänge im Unterricht wurden als *Entgrenzung* gedeutet in Form eines räumlich und zeitlich ausgedehnten Zugriffs der Schule auf den außerunterrichtlichen Bereich. Schule verleiht über Hausaufgaben dem Anspruch Ausdruck, die Situation außerhalb des Unterrichts zu rahmen, indem für diese schulische Aufgaben aufgetragen, damit verbundene Arbeitsprozesse vorgegeben oder weitere Personen involviert werden, die das Arbeiten unterstützen, überprüfen oder kontrollieren sollen. Somit wird mit Hausaufgaben nicht nur die Bearbeitung schulischer Aufgaben an den außerunterrichtlichen Bereich delegiert, vielmehr wird diesem auch die Verantwortung für deren Gelingen auferlegt oder aber die Fähigkeit dazu abgesprochen.

Der Umgang mit Entgrenzungsmechanismen im Unterricht

Mit dem Blick auf die Schüler:innen konnten die Ergebnisse verdeutlichen, dass diese die entgrenzenden Mechanismen von Hausaufgaben begrenzen. Dem Eindringen des schulischen Arbeitens in den häuslichen Bereich wird entgegengewirkt, wenn die Bearbeitung der Hausaufgaben nicht erfolgt oder stattdessen in den schulischen Kontext verlagert wird. Die Entgrenzung um Hausaufgaben manifestiert sich auch darin, dass sich Schüler:innen in Hausaufgabenkontrollen aufgefordert sehen, Privates zu veräußern, um einer Einordnung als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ zu entgehen. Gleichzeitig werden in solchen *Begründungen* nicht vorliegender Hausaufgaben die häuslichen Bearbeitungsgegebenheiten im Unterricht kenntlich gemacht, wodurch die entgrenzenden Mechanismen gespiegelt werden – das Private erhält Einzug in den Unterricht. Über ihre Angaben stellen Schüler:innen heraus, dass ein Bearbeitungsprozess

nicht durchgeführt werden konnte oder ein Vorweisen der Hausaufgaben trotz Bearbeitung nicht möglich ist. Sie nehmen so eigene Einordnungen des Status ihrer Hausaufgaben in Abgrenzung zu den institutionellen Zuschreibungen vor und markieren die Vorgehensweise der Lehrer:innen als verkürzt, da diese nicht der Komplexität der Bearbeitungssituation gerecht wird. *Begrenzung* und *Spiegelung* der entgrenzenden Mechanismen von Hausaufgaben werden in unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen zu Praktiken, mit denen Schüler:innen sich von dem kontrollierenden und bewertenden Setting unterrichtlicher Hausaufgabenensituationen distanzieren, indem sie gegenüber den Identifizierungen als ‚Schüler:innen ohne Hausaufgabe‘ eigene Einschätzungen ihrer Hausaufgabenpraxis zum Ausdruck bringen.

Während die Einordnungen der Schüler:innen von Lehrpersonen abgewiesen werden, erwies sich insbesondere die unterrichtliche Peer-Kultur als eine Ressource zur *Umdeutung* der Ordnung unterrichtlicher Hausaufgabenensituationen für Schüler:innen. Im Austausch mit Mitschüler:innen verschieben Schüler:innen die Maßstäbe, anhand derer die Hausaufgabe gemessen wird und erweitern darin die Spielräume, unter der die Hausaufgabenbearbeitung Anerkennung erhält. Sie verleihen darin nicht nur ihrer eigenen Einschätzung über ihre Hausaufgabentätigkeiten Geltung, sondern revidieren auch die Zuschreibungen von Versäumnissen anhand nicht vorliegender Hausaufgaben. Sie rehabilitieren sich als Schüler:innen, die durchaus die Anforderungen im Kontext von Hausaufgabenensituationen zu erfüllen vermögen. Darüber hinaus konnte mit der ‚Komplizenschaft‘ in Praktiken der Täuschung eine spezifische Form der *Distanzierung* von den institutionellen Anforderungen der Hausaufgabenpraxis unter Peers rekonstruiert werden.

Demgegenüber lassen sich die Praktiken von Lehrpersonen insbesondere im Zuge der Hausaufgabenkontrolle als Verfahrensweisen verstehen, mit denen der Anforderung, Hausaufgaben im Unterricht sichtbar vorweisen zu können, beständig Bedeutung verliehen wird. Realisiert wird dies über eine *Identifizierung* und *Kategorisierung* von Schüler:innen. Über einen körperlichen Vollzug der Praktiken und dem Rückgriff auf Artefakte werden nicht vorliegende Hausaufgaben im Unterricht ermittelt und die entsprechenden Schüler:innen als ‚Schüler:in ohne Hausaufgabe‘ eingeordnet. Mit der ausschließlichen Fokussierung auf das Fehlen von Hausaufgaben werden Hausaufgabenkontrollen zu einem Setting, das der Feststellung und Zuschreibung von Versäumnissen dient.

Dem wird auch über die nachverfolgenden Verfahren Ausdruck verliehen, über die *Konsequenzen* auf (wiederholte) Versäumnisse eingeleitet werden. Ihre Bedeutung für den Unterricht besteht in der zugleich normalisierenden aber auch dramatisierenden Wirkung, die fehlenden Hausaufgaben mit ihnen verliehen werden kann. Über die Dokumentation nicht vorliegender Hausaufgaben kann diesen einerseits nüchtern und funktional begegnet werden. Andererseits wird gerade über die Dokumentationstätigkeit und dem darauffolgenden Einleiten weiterführender Konsequenzen die Abweichung von der Anforderung, Hausaufgaben vorliegen zu haben, kriminalisiert.

Im Zuge der Kontrollverfahren ließ sich eine widerspruchsvolle Bezugnahme von Lehrer:innen auf die Hausaufgabenbearbeitung sowie deren Skizzierung in den Angaben der Schüler:innen nachzeichnen. Über *Praktiken der Relevanzsetzung* beziehen Lehrer:innen die außerunterrichtliche Bearbeitungssituation situativ in die Rahmung der Hausaufgabenensituation ein oder schließen diese aus. Die aufgezeigten Widersprüche, dass Lehrer:innen einerseits eine Mithilfe von Familienmitgliedern bei der Hausaufgabenbearbeitung negativ konnotieren, andererseits eine Unterstützung von Eltern einfordern, ließ sich mit den unterschiedlichen Erfordernissen in unterrichtlichen Hausaufgabenensituationen erklären. So steht eine Mithilfe von Familien-

mitgliedern einer Zurechnung der Hausaufgabenbearbeitung als individuell erbrachte Leistung entgegen, was wiederum als entscheidend gilt, um Leistungsattestierungen ihre Legitimität zu verleihen. Der Einbezug von Eltern ist hingegen Ausdruck wiederholter Versäumnisse von Schüler:innen in der Hausaufgabenpraxis und markiert es als ihre Verantwortung, diesen entgegenzuwirken. Indem die Unterstützungsmöglichkeiten an dieser Stelle relevant gesetzt werden, wird die Zuschreibung von Versäumnissen in der Hausaufgabenpraxis an die Schüler:innen und ihre Eltern untermauert.

Umgekehrt weisen Lehrer:innen die privaten Informationen der Schüler:innen als irrelevant ab. Es werden gleiche Bearbeitungssituationen unterstellt und damit auch, dass der außerunterrichtliche Bereich über die erforderlichen räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen verfügt, um dem schulischen Auftrag nachzukommen. Ausgehend von dieser Annahme kann die Ursache nicht vorliegender Hausaufgaben dann als Versäumnis der Schüler:innen deklariert werden. Allerdings werden mit diesem Vorgehen ungleiche Bedingungen und Ressourcen bei der Hausaufgabenbearbeitung von einer Thematisierung ausgespart, was der Möglichkeit entgegensteht, diese aufzufangen. Dies gilt auch für eine Integration von Hausaufgaben als Aufgabe in Leistungsüberprüfungen, ohne dass diese zuvor im Unterricht besprochen wurde. Die Leistungen der Schüler:innen werden dann anhand ungleicher Voraussetzungen in Form von unterschiedlich verfügbaren Zugangsmöglichkeiten der Schüler:innen, um Aufgaben eigenständig decodieren und die im Unterricht relevanten Informationen entschlüsseln zu können, über die nicht besprochenen Hausaufgaben in Tests und Klassenarbeiten zugeschrieben.

Schließlich erwies sich auch (k)eine Vergabe von Hausaufgaben als ein Mechanismus, über den Unterschiede zwischen den Schulen und Ungleichbehandlungen von Schüler:innen erfolgen. Je nach Schulform werden Schüler:innen über eine Erteilung von Hausaufgaben oder umgekehrt über einen Verzicht auf Hausaufgaben Räume eröffnet oder verschlossen, in denen sie sich über den Unterricht hinaus mit schulischen Inhalten beschäftigen können. Schule setzt für eine Vergabe von Hausaufgaben ein Elternhaus voraus, das sich aus ihrer Sicht als fähig inszeniert, den schulischen Aufträgen nachzukommen. Über die Vergabe von Hausaufgaben attestiert die Schule dem privaten Bereich Bildungsfähigkeit oder spricht diesem über einen Verzicht auf Hausaufgaben entsprechende Fähigkeiten ab und positioniert sich darüber gerade als diejenige Instanz, die schulische Arbeitsprozesse hinreichend initiieren und unterstützen kann.

Hausaufgaben können somit dazu beitragen, Ungleichheiten zwischen Schüler:innen zu erzeugen, zu reproduzieren und zu verstetigen. Die Gestaltung der unterrichtlichen Hausaufgabenpraxis erweist sich als ein maßgebliches Kriterium, um diesen Mechanismen entgegenzuwirken oder diese umgekehrt zu befördern.

Weiterführende Untersuchungsperspektiven

Wie sind die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung nun in Bezug auf andere pädagogische Settings oder erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbereiche einzuordnen? Dies soll ausgehend von dem für die Hausaufgabenpraxis rekonstruierten Delegationsmechanismus skizziert werden, über den sich die Entgrenzung des Schulischen in den privaten Bereich vollzieht und die Verantwortung für eine gelingende Umsetzung der schulischen Aufträge an die dortigen Akteure übertragen wird. Unter Erweiterung des Blicks auf andere pädagogische Settings lassen sich nun durchaus Analogien dieses Mechanismus ausmachen. Anhand von drei Beispielen, erstens der Ganztagschule, zweitens dem individualisierten Unterricht sowie drittens dem digitalen Unterricht soll dies nun verdeutlicht und ein Ausblick auf weiterführende Untersuchungsfragen gegeben werden.

Zunächst kann mit Blick auf die bildungspolitischen Entwicklungen für die Schullandschaft in Deutschland eine großflächige Abkehr von der Delegation unterrichtlicher Aufgaben an das Elternhaus festgestellt werden. So werden im Zuge von Ganztagschulen außerunterrichtliche Aufgaben als Lernzeitaufgaben in dafür vorgesehenen Zeitfenstern innerhalb der Schule bearbeitet (Appel & Rutz 2009; Holtappels et al. 2021; Rabenstein & Podubrin 2015). Mit den hier herausgearbeiteten Befunden kann eine solche Einlagerung von Hausaufgaben in die schulischen Strukturen auch so gelesen werden, dass eine Beschäftigung mit unterrichtlichen Inhalten im häuslichen Bereich nicht in der Weise vollzogen wird, wie es den Vorstellungen der Schule entspricht. Denn gegenüber *Hausaufgaben* pointieren *Lernzeitaufgaben*, dass nicht zuhause – und darüber hinaus auch immer noch nicht (ausreichend) im Unterricht – gelernt wird, vielmehr bedarf es eines zeitlichen Rahmens und zusätzlicher Aufgaben, um dieser Tätigkeit nachzukommen. Das schulische Arbeiten außerhalb des Unterrichts wird in diesem Verständnis an das pädagogische Personal delegiert und diesem die Verantwortung für eine gelingende Umsetzung auferlegt.

Wie verhält es sich dagegen mit individualisiertem Unterricht? Untersuchungen zum individualisierten Unterricht weisen auf die zentrale Rolle der Selbstständigkeit hin, die in den Tätigkeiten der Schüler:innen beständig eingefordert und als geltende Anforderung kenntlich gemacht wird (Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011; Idel 2013). Auch darin scheint sich eine Verlagerung von Verantwortung für ein gelingendes schulisches Arbeiten abzuzeichnen. Die Adressat:innen sind dabei aber, anders als bei Hausaufgaben und Lernzeitaufgaben in der Ganztagschule nicht die unterrichtsexternen Akteure oder das pädagogische Personal, sondern allein die Schüler:innen, denen es unterliegt, die schulischen Arbeiten gelingend umzusetzen.

Mit den Ergebnissen von Studien zum individualisierten Unterricht, die eine formale Bezugnahme auf die Arbeiten der Schüler:innen aufzeigen (Rabenstein 2017), kann eine weitere Parallele zu Hausaufgaben gezogen werden. Für unterrichtliche Hausaufgaben-situationen konnte die formale Rahmung der Hausaufgabenkontrolle als ein Mechanismus verdeutlicht werden, über den diese Delegation von Verantwortung zum Ausdruck gebracht und eingefordert wird. Es lässt sich annehmen, dass gerade über die formalen Bezugnahmen im individualisierten Unterrichtssetting die Selbstständigkeit als Dreh- und Angelpunkt eines gelingenden schulischen Arbeitens hervorgebracht werden kann. Zu untersuchen wäre, wie sich dies auf Ebene der Praktiken vollzieht und welche Verfahrensweisen sich von Lehrpersonen rekonstruieren lassen. Gleichzeitig geht damit auch die Frage einher, wie Schüler:innen diese Adressierungen und damit verbundenen Anforderungen bearbeiten. In Hausaufgaben-situationen erwies sich in Praktiken der Täuschung gerade das soziale Netzwerk in Form der Komplizenschaft zwischen Schüler:innen als bedeutsam, um die gestellten Anforderungen auch ohne vorliegende Hausaufgaben erfüllen zu können. Der individualisierte Unterricht zeichnet sich nun gerade darin aus, dass Schüler:innen unterschiedliche Aufgaben bearbeiten. Es ist nach den dortigen Instanzen und Möglichkeiten zu fragen, über die nicht Vorliegendes kompensiert werden kann. Diese Fragen erlangen drittens auch für digitales Lernen an Relevanz. Unter der Hinzuziehung von Studien zum digitalen Unterricht im „Homeschooling“ (Fischer et al. 2020, S. 2) in der Corona-Pandemie⁵² kann davon ausgegangen werden, dass die Selbstdisziplin von Schüler:innen als

52 Mit der Bezeichnung Corona-Pandemie wird die flächendeckende Ausbreitung des Virus SARS-CoV-2 seit Anfang 2020 gefasst, die in Deutschland u. a. ab März 2020 zu landesweiten Schulschließungen führte (Fickermann & Edelstein 2020, S. 10). Das Lernen in der Schule wird durch eine Beschulung zuhause ersetzt. Während es für Lehrer:innen dabei erforderlich wird, Lerninhalte für das Homeschooling aufzubereiten und bereitzustellen, sind die Schüler:innen aufgefordert, diese zuhause zu bearbeiten (Fischer et al. 2020, S. 2).

Gelingsbedingung für diese Form des schulbezogenen Arbeitens entworfen wird (ebd., S. 3). Es wäre zu untersuchen, welche Konsequenzen sich bei der Digitalisierung schulischer Arbeitsprozesse über einen Delegationsmechanismus entfalten, der eine beständige Selbstdisziplinierung der Schüler:innen einfordert.

Hausaufgaben scheinen demnach nur *eine* Gestalt zu sein, die das Prinzip annimmt, Verantwortung für schulisches Lernen zu delegieren: So erscheint es in Form von Hausaufgaben, als Lernzeitaufgaben in Ganztagschulen, als Wochenplanaufgaben im individualisierten Unterricht oder als elektronisch übermittelte und zu bearbeitende Aufgaben im Kontext einer zunehmenden Digitalisierung von Schule und Unterricht. Zwar werden Hausaufgaben darin durch andere Formate ersetzt, doch erhält das ihnen zugrundeliegende Prinzip in anderer Form und anderer Bezeichnung wieder Einzug in den Schulalltag. So betrachtet wird die von Nilshon (1995) formulierte Frage „Schule ohne Hausaufgaben?“ eine Illusion: Hausaufgaben werden zu einer Ausdrucksgestalt eines schulischen Prinzips, über das die Schule nicht allein die Verantwortung für schulischen Erfolg zu tragen hat und ihr umgekehrt – und das scheint noch bedeutsamer zu sein – nicht allein schulisches Scheitern zugeschrieben werden kann.

Die maßgebliche Veränderung in den letzten Jahren ist dann vielmehr darin zu sehen, dass das Elternhaus als Instanz zurückgedrängt wird, stattdessen wird das pädagogische Personal an Ganztagschulen oder die einzelnen Schüler:innen zu den zentralen Akteuren, die Verantwortung für ihren schulischen Erfolg zu tragen haben. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Studie ist es demnach weniger das Elternhaus, das Schule als kontrollier- und steuerbar ansieht, sondern ihr eigenes Personal im Kontext des Ganztagschulkonzepts oder hinsichtlich eines individualisierten sowie digitalisierten Unterrichts die Schüler:innen selbst.

In Bezug auf Hausaufgaben bietet die vorliegende Studie auch Aufschluss darüber, dass Schüler:innen mit entgrenzenden und kontrollierenden Mechanismen umzugehen vermögen. Die Ergebnisse der Untersuchung konnten eindrücklich verdeutlichen, dass Schüler:innen sich als fähig erweisen, den *entgrenzenden* Mechanismen um Hausaufgaben sowie den kontrollierenden Zugriffen von Lehrpersonen *Begrenzungen* entgegenzusetzen. Nicht bearbeitete Hausaufgaben oder fehlende Eintragungen in Hausaufgabenheften werden dann als Momente sichtbar, in denen Freiheiten, etwas nicht zu tun, wahrgenommen werden und einem selbstbestimmten Umgang mit den auferlegten Anforderungen Geltung verliehen wird. Es lässt sich festhalten, dass insbesondere in den Momenten, in denen nicht das passiert, was aus Sicht von Lehrpersonen mit Hausaufgaben passieren soll, gerade das passiert, was als Einübung einer bedeutsamen Fähigkeit in Schule und Unterricht angesehen werden kann: Die Wahrung und Verteidigung einer selbstbestimmten Gestaltung privater Bereiche gegenüber einem kontrollierenden und verstärkten Zugriff von außen.

9 Literatur

- Aebli, Hans (1995): Grundlagen des Lehrens. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Akbaba, Yalız; Bräu, Karin & Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: Martens, Matthias; Rabenstein, Kerstin; Bräu, Karin; Fetzer, Marei; Gresch, Helge; Hardy, Ilonca & Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-259.
- Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan & Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Appel, Stefan & Rutz, Georg (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. 6. überarb. Auflage. Schwalbach, Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Badawia, Tarek (2002): „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bennewitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, H. 4, S. 393-407.
- Bennewitz, Hedda (2014): „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. u. erw. Auflage. Münster & New York: Waxmann, S. 262-284.
- Bennewitz, Hedda & Hecht, Michael (2018): Doing Privacy. Kreisgespräche in der Sekundarstufe 1. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea & Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 173-192.
- Bennewitz, Hedda & Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: Brake, Anna & Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim & München: Juventa, S. 97-110.
- Berg, Eberhard & Fuchs, Martin (Hrsg.) (1995): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 26. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bernstein, Basil (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique. 2. Auflage. London: Lanham.
- Betz, Tanja; de Moll, Frederick & Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Correll, Lena & Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 69-80.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review 19, H. 1, S. 3-10.
- Böhm, Winfried & Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Schulpädagogik. 17., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Paderborn: Schöningh.
- de Boer, Heike (2009): Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In: de Boer, Heike & Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-117.
- Bollig, Sabine; Kelle, Helga & Seehaus, Rhea (2012): (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Priem, Karin; König, Gudrun M. & Casale, Rita (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 218-237.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Bräu, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen ua: Budrich, S. 17-32.
- Bräu, Karin (2017): „Mama, wird einkaufen groß geschrieben?“ Eltern als Helfer und Hilfslehrer. Friedrich-Jahresheft XXXV, S. 18-20.
- Bräu, Karin & Fuhrmann, Laura (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen ua: Budrich, S. 49-64.

- Bräu, Karin & Fuhrmann, Laura (2019): Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. In: *sozialersinn* 20, H. 1, S. 41-57.
- Bräu, Karin; Harring, Marius & Weyl, Christin (2016): Homework Practices: Role Conflicts Concerning Parental Involvement. In: *Ethnography and Education*, DOI: 10.1080/17457823.2016.1147970.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. *Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2008a): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 9, S. 201-215.
- Breidenstein, Georg (2008b): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, Werner & Böhme Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 945-964.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, H. 6, S. 869-887.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- Breidenstein, Georg (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo & Renner, Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-50.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. *Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim & München: Juventa.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. In: *Die Deutsche Schule* 94, H. 3, S. 318-329.
- Breidenstein, Georg & Meier, Michael (2004): „Streber“ – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. In: *Pädagogische Rundschau* 58, H. 5, S. 549-563.
- Breidenstein, Georg & Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin & Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 89-109.
- Bryant, Antony & Charmaz, Kathy C. (2007): Introduction. *Grounded Theory Research: Methods and Practices*. In: Bryant, Antony & Charmaz, Kathy C. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles u.a.: SAGE, S. 1-28.
- Budde, Jürgen (2017): *Ethnographische Methoden*. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 69-78.
- Budde, Jürgen (2018): Differenzierungspraktiken im Unterricht. In: Proske, Matthias & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137-152.
- Budde, Jürgen & Gefner, Johanna (2017): *Ethnographie der Hausaufgabenkontrolle*. In: Burger, Timo & Miceli, Nicole (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 235-252.
- Charmaz, Kathy C. (2008): Constructionism and the Grounded Theory Method. In: Holstin, James A. & Gubrium, Jaber F. (Hrsg.): *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, S. 397-412.
- Charmaz, Kathy C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günther & Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-205.
- Charmaz, Kathy C. (2014): *Constructing Grounded Theory*, 2nd Edition. Los Angeles u.a.: SAGE.
- Charmaz, Kathy C. & Mitchell, Richard G. (2007): Grounded Theory in Ethnography. In: Atkinson, Paul; Coffey, Amanda; Delamont, Sara; Lofland, John & Lofland, Lyn (Hrsg.): *Handbook of Ethnography*. Los Angeles u.a.: SAGE, S. 160-174.
- Chatzidimou, Dimitrios (1994): *Hausaufgaben konkret. Eine empirische Untersuchung an deutschen und griechischen Schulen der Sekundarstufe*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Cloos, Peter & Köngeter, Stefan (2006): Eintritte ins Jugendhaus. Zur performativen Herstellung von Zugehörigkeit. In: Cloos, Peter & Thole, Werner (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und AdressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-85.
- Cooper, Harris (1989): *Homework*. New York & White Plains: Longman.
- Cooper, Harris; Jackson, Kristina; Nye, Barbara & Lindsay, James J. (2001): A Model of Homework's Influence on the Performance Evaluations of Elementary School Students. In: *The Journal of Experimental Education* 69, H. 2, S. 181-199.

- Cooper, Harris; Lindsay, James J. & Nye, Barbara (2000): Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, H. 4, S. 464-487.
- Cooper, Harris; Robinson, Jorgianne & Patall, Erika A. (2006): Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. In: *Review of Educational Research* 76, H. 1, S. 1-62.
- Dannesboe, Karen Ida (2020): The Materialisation of School in Families' Everyday Lives. In: *Children & Society* 34, H. 2, S. 111-120.
- Deckert-Peaceman, Heike (2005): Hausaufgaben in der Ganztagsgrundschule aus der Perspektive von Kindern im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung. In: Götz, Margarete & Müller, Karin (Hrsg.): *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-83.
- Deckert-Peaceman, Heike (2009): Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule. In: de Boer, Heike & Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-102.
- Delgado-Gaitan, Concha (1992): School Matters in the Mexican-American Home: Socializing Children to Education. In: *American Educational Research Journal* 29, H. 3, S. 495-513.
- Denzin, Norman K. (2007): Grounded Theory and the Politics of Interpretation. In: Bryant, Antony & Charmaz, Kathy C. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles ua: SAGE, S. 454-471.
- Dettmers, Swantje; Trautwein, Ulrich & Lüdtke, Oliver (2009): Eine Frage der Qualität? Die Rolle der Hausaufgabenqualität für Hausaufgabenverhalten und Leistung. In: *Unterrichtswissenschaft* 37, H. 3, S. 196-212.
- Diederich, Jürgen (1990): Verknüpfungen von »Wiederholen« und »Weitermachen« im Schulunterricht. In: Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 162-188.
- Dietz, Berthold & Kuhr, Willi (1960a): Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. Ein Beitrag zur Methodik der Hausaufgaben (I. Teil). In: *Schule und Psychologie* 7, H. 9, S. 264-275.
- Dietz, Berthold & Kuhr, Willi (1960b): Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. Ein Beitrag zur Methodik der Hausaufgaben (II. Teil). In: *Schule und Psychologie* 7, H. 10, S. 310-318.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul; Heinemann, Alisha; Khakpour, Natascha; Knappik, Magdalena; Shure, Saphira; Thoma, Nadja; Thomas-Olalde, Oscar & Vorrink, Andrea Johanna (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-225.
- Eigler, Gunther & Krumm, Volker (1972): Zur Problematik der Hausaufgaben. Über die Mitarbeit der Eltern bei Hausaufgaben. Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Gymnasiasten der Klassen 5 bis 8 und einer Befragung von Gymnasialdirektoren. Weinheim & Basel: Beltz.
- Elawar, Maria C. & Corno, Lyn (1985): A Factorial Experiment in Teachers' Written Feedback on Student Homework: Changing Teacher Behavior a Little Rather Than a Lot. In: *The Journal of Educational Psychology* 77, H. 2, S. 162-173.
- Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Epstein, Joyce L. (1988): *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students*. Report No. 26. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Equit, Claudia & Hohage, Christoph (2016): Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory Methodology. In: Equit, Claudia & Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 9-46.
- Fabian, Johannes (1990): Presence and Representation: The Other and Anthropological Writing. In: *Critical Inquiry* 16, H. 4, S. 753-772.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fegter, Susann & Andresen, Sabine (2020): Entgrenzung. In: Bollweg Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Springer VS, Wiesbaden, S. 1643-1658.
- Ferchhoff, Wilfried (2011): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert*. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fernandez, Karina (2016): Grounded Theory und soziologische Ethnografie. In: Equit, Claudia & Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 307-324.
- Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (2020): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hrsg.): *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Münster & New York: Waxmann, S. 9-33.

- Fischer, Natalie; Heinzel, Friederike; Lipowsky, Frank & Züchner, Ivo (2020): Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise: Herausforderungen und mögliche Ansätze für pädagogisches und politisches Handeln. Kassel: Universität Kassel.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20, H. 2, S. 118-131.
- Foucault, Michel (1991): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 9. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fritzche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, H. 1, S. 28-44.
- Fuhrmann, Laura (2020): Pizza und Liebe im Unterricht – Die Konstruktion von Wissen über lebensweltbezogene Aufgaben. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 9, H. 9, S. 38-51.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geßner, Johanna (2015): Hausaufgabenkontrolle im Unterricht. In: Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea & Rifler, Georg (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 141-164.
- Glaser, Barney G. (2002): Constructivist grounded theory? In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 3, H. 3, Art. 12. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-3.3.825> (Abfrage: 21.06.2020).
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Adline de Gruyter.
- Göhlich, Michael & Wagner-Willi, Monika (2001): Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In: Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Göhlich, Michael; Sting, Stephan; Tervooren, Anja; Wagner-Willi, Monika & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich, S. 119-204.
- Goffman, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, Erving (1972): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1973): *Interaktion: Spaß am Spiel*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Goffman, Erving (1979): *Gender Advertisements*. London: Macmillan.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1982a): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1982b): *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. Reprint der Ausg. 1967. New York: Pantheon.
- Goffman, Erving (1983): *The Interaction Order*. In: *American Sociological Review* 48, H. 1, S. 1-17.
- Goffman, Erving (1986): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1998): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 7. Auflage. München: Piper Verlag.
- Goffman, Erving (2014): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 22. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Grolnick, Wendy S. & Pomerantz, Eva M. (2009): Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. In: *Child Development Perspectives* 3, H. 3, 165-170.
- Haag, Ludwig & Mischo, Christoph (2002): „Saisonarbeiter“ in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 16, H. 2, S. 109-115.
- Haag, Ludwig & Streber, Doris (2015): Hausaufgaben in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 8, H. 2, S. 86-99.
- Harring, Marius; Witte, Matthias D. & Burger, Timo (2018): Informelles Lernen – Eine Einführung. In: Harring, Marius; Witte, Matthias D. & Burger, Timo (Hrsg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2. Auflage. Weinheim & Basel, S. 12-25.
- Harris, Susan; Nixon, Jon & Rudduck, Jean (1993): School Work, Homework and Gender. In: *Gender and Education* 5, H. 1, S. 3-15.
- Hascher, Tina & Hofmann, Franz (2008): Kompetenzbereich Hausaufgaben. In: Gläser-Zikuda, Michaela & Seifried, Jürgen (Hrsg.): *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster u. a.: Waxmann, S. 145-166.

- Hascher, Tina & Hofmann, Franz (2011): Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule* 103, H. 3, S. 219-234.
- Hattie, John A. C. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge.
- Heinzel, Friederike (2003): Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 4, H. 1, S. 105-122.
- Heinzel, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter & Königter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-47.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Helsper, Werner; Dreier, Lena; Gibson, Anja; Kotzyba, Katrin; Niemann, Mareke (Hrsg.) (2018): (Exklusive) Gymnasien und ihre Schüler – Ausgewählte Schülerportraits. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, H. 4, S. 668-692.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30, H. 6, S. 429-451.
- Hirschauer, Stefan (2015): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 73-91.
- Hirschauer, Stefan & Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hohage, Christoph (2016): Kathy Charmaz' konstruktivistische Erneuerung der Grounded Theory. In: Equit, Claudia & Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 108-125.
- Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas & Stecher, Ludwig (2021): Forschung zur Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen – Fazit der StEG-Untersuchungen. In: Kielblock, Stephan; Arnoldt, Bettina; Fischer, Natalie; Gaiser, Johanna M. & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 268-279.
- Idel, Till-Sebastian (2013): Pädagogische Praktiken im Ganztage. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenze von Schule. In: Müller, Hans-Rüdiger; Bohne, Sabine & Thole, Werner (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Budrich, S. 151-165.
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in Classrooms*. New York ua: Holt, Rinehart and Winston.
- Jong, Robert de; Westerhof, Klaas J. & Creemers, Bert P.M. (2000): Homework and Student Math Achievement in Junior High Schools. In: *Educational Research and Evaluation* 6, H. 2, S. 130-157.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, H. 6, S. 925-939.
- Kalthoff, Herbert (1997a): Fremdrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In: Hirschauer, Stefan & Amann, Klaus (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 240-266.
- Kalthoff, Herbert (1997b): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, H. 3, S. 429-446.
- Kalthoff, Herbert (2003): Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 1, S. 70-90.
- Kalthoff, Herbert (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 93-122.
- Kalthoff, Herbert (2014a): Die Dinglichkeit der sozialen Welt. Mit Goffman und Heidegger Materialität erkunden. In: Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin & Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 71-88.

- Kalthoff, Herbert (2014b): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 6, S. 867-882.
- Kalthoff, Herbert & Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, H. 5, S. 691-710.
- Kalthoff, Herbert; Rieger-Ladich, Markus & Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9-33.
- Kaufmann, Elke & Wäch, Katharina (2010): Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation. München: Deutsches Jugendinstitut. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/12122-die-soziale-konstruktion-der-hausaufgabensituation.html> (Abfrage: 17.07.2020).
- Keith, Timothy Z.; Diamond-Hallam, Christine & Goldenring Fine, Jodene (2004): Longitudinal Effects of in-School and out-of-School Homework on High School Grades. In: School Psychology Quarterly 19, H. 3, S. 187-211.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Killus, Dagmar & Paseka, Angelika (2014): Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In: Killus, Dagmar & Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann, S. 131-148.
- Klein, Gabriele & Friedrich, Malte (2003): Is this real? Die Kultur des HipHop. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kliche, Helena (2021): Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen.
- Knoblauch, Hubert A. (2001): Erving Goffmans Reich der Interaktion – Einführung von Hubert A. Knoblauch. In: Goffman, Erving (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht. 2. Auflage. Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag, S. 7-49.
- Kohler, Britta (2011): Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. In: Die Deutsche Schule 103, H. 3, S. 203-218.
- Kohler, Britta (2020): Die Hausaufgabenvergabe im Unterricht: Eine Beobachtungsstudie an Grundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 13, H. 1, S. 133-150.
- Kohler, Britta; Merk, Samuel; Heller, Franziska; Riedl, Robert & Zengerle, Inga (2014): Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. In: Tillack, Carina; Fetzer, Janina & Raufelder, Diana (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 216-246.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 1, S. 125-143.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim & München: Juventa.
- Krinninger, Dominik; Kesselhut, Kaja & Kluge, Markus (2018): Schreibtisch. Maltisch. Abstelltisch. Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität familialer Pädagogik. In: Tervooren, Anja & Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen u.a.: Budrich, S. 139-156.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. 3. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Leone, Carla M. & Richards, Maryse H. (1989): Classwork and Homework in Early Adolescence: The Ecology of Achievement. In: Journal of Youth and Adolescence 18, H. 6, S. 531-548.
- Leufer, Nikola & Sertl, Michael (2010): Kontextwechsel in realitätsbezogenen Mathematikaufgaben. Zur Problematik der alltagsweltlichen Öffnung fachunterrichtlicher Kontexte. In: Brake, Anna & Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim & München: Juventa, S. 111-133.
- Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Klieme, Eckhard; Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2004): Hausaufgaben im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In: Doll, Jörg & Prenzel, Manfred (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster u.a.: Waxmann, S. 250-266.
- Lüders, Christian (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung – Ein Literaturbericht. In: König, Eckard & Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 311-342.
- Luhmann, Niklas (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich, Jürgen (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Bericht über die Jahrestagung 1984 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 25. und 26. Oktober in der Theodor-Heuss-Akademie, Gummersbach. Frankfurt/M.: GFPE, S. 77-94.

- Luhmann, Niklas (1988): Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: Zeitschrift für Soziologie 17, H. 1, S. 47-71.
- Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin; Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28, H. 1, S. 84-96.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016): JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. <https://www.mfps.de/studien/jim-studie/2016/> (Abfrage: 17.07.2020).
- Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Meier, Michael (2011): Die Praktiken des Schulerfolgs. In: Zaborowski, Katrin U.; Meier, Michael & Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis im Gymnasium. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39-161.
- Meier, Michael (2015): Greta oder über die Praktiken des Schulerfolgs. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen u.a.: Budrich, S. 65-78.
- Meseth, Wolfgang; Prose, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 2, S. 223-241.
- Miebach, Bernhard (2010): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, Richard (2003): Soziologische Theorie. Band 2: Handlungstheorie. Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag.
- Naujok, Natascha; Brandt, Birgit & Krummheuer, Götz (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 779-799.
- Nerowski, Christian (2015): Die Grenze der Schule. Eine handlungstheoretische Präzisierung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Nieswandt, Martina (2014): Hausaufgaben *yapmak*. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niggli, Alois; Trautwein, Ulrich & Schnyder, Inge (2010): Die Rolle der Lehrpersonen bei den Hausaufgaben. In: Empirische Pädagogik 24, H. 1, S. 41-54.
- Nilshon, Ilse (1995): Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagsgrundschule. Münster & New York: Waxmann.
- Park, Robert E. (1915): The City. Suggestions for the Investigation of Behavior in the City Environment. In: American Journal of Sociology 20, H. 5, S. 577-612.
- Petersen, Jörg; Reinert, Gerd-Bodo & Stephan, Erwin (1990): Betrifft Hausaufgaben: Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Rabenstein, Kerstin (2017): Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung. Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht. In: Bünger, Carsten; Mayer, Ralf, Schröder, Sabrina & Hoffarth, Britta (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Wittenberger Gespräche. Halle: Martin-Luther-Universität, S. 41-60.
- Rabenstein, Kerstin & Podubrin, Evelyn (2015): Praktiken individueller Förderung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. In: Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 219-263.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Ricken, Norbert & Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 5, S. 668-690.
- Rabenstein Kerstin; Schäffer, Mark; Gerlach, Jennifer M. & Steinwand, Julia (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne & Streese, Bettina (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster & New York: Waxmann, S. 265-276.
- Rademacher, Sandra (2015): Vergessene Hausaufgaben. Methodologische Überlegungen zur Analysierbarkeit von Veränderung am Beispiel sozialisatorischer Interaktion. In: sozialersinn 16, H. 2, S. 223-236.
- Reckwitz, Andreas (2002): Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. In: European Journal of Social Theory 5, H. 2, S. 243-263.

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundlelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2008): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. 2. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Rössler, Beate (2001): Der Wert des Privaten. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rose, Nadine & Gerkmann, Anna (2015): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16, H. 2, S. 191-210. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24325> (Abfrage: 08.09.2020).
- Roßbach, Hans-Günther (1995): Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Die Deutsche Schule* 87, H. 1, S. 103-112.
- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rummler, Klaus (2018a): Hausaufgaben und Medien. Lern- und Medienbildungsprozesse am Übergang zwischen formellen und informellen Kontexten. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1169629> (Abfrage: 19.06.2020).
- Rummler, Klaus (2018b): Hausaufgaben und Medienbildung. Eine explorative Studie zur Ökologie des Medienhandelns im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern in der Deutschschweiz. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 31, S. 143-165. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.05.22.X> (Abfrage: 19.06.2020).
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnyder, Inge; Niggli, Alois; Cathomas, Rico; Trautwein, Ulrich & Lüdtke, Oliver (2006): Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 53, H. 2, S. 107-121.
- Schnyder, Inge; Niggli, Alois & Trautwein, Ulrich (2008): Hausaufgabenqualität im Französischunterricht aus der Sicht von Schülern, Lehrkräften und Experten und die Entwicklung von Leistung, Hausaufgabenorgfalt und Bewertung der Hausaufgaben. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22, H. 3-4, S. 233-246.
- Schnyder Godel, Inge (2015): Die Hausaufgabenvergabe unter der Lupe. Eine empirische Untersuchung im Fach Französisch als Fremdsprache. Münster & New York: Waxmann.
- Schönwälder-Kuntze, Tatjana (2009): Das zwölfte Kapitel: Re-Entry into the Form. In: Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Wille, Katrin & Hölscher, Thomas (Hrsg.): *George Spencer Brown. Eine Einführung in die „Laws of Form“*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 194-205.
- Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Wille, Katrin & Hölscher, Thomas (2009): *George Spencer Brown. Eine Einführung in die „Laws of Form“*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas; Wagner, Wolfgang; Eichler, Wolfgang; Thomé, Günther & Willenbrger, Heiner (2008): Lernstrategien im Fach Deutsch. In: *DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 258-269.
- Schwemmer, Hilmar (1980): Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Sharp, Caroline; Keys, Wendy & Benefield, Pauline (2001): *Homework: A Review of Recent Research*. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Simmel, Georg (1958): *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. 4. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot.
- Simmel, Georg (1984): *Das Individuum und die Freiheit. Essays*. Berlin: Klaus Walgenbach.
- Sommerla, Günter (1978): Praxis, Effektivität und Funktionen traditioneller Hausaufgaben im Urteil von Lehrern. In: Keck, Rudolf W. (Hrsg.): *Hausaufgaben, empirisch untersucht. Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule*. Hannover u. a.: Schroedel, S. 73-145.
- Spencer Brown, George (1977): *Laws of Form*. 2. Printing. New York: The Julian Press.
- Standop, Jutta (2011): Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit. Befunde einer empirischen Studie. In: *Die Deutsche Schule* 103, H. 3, S. 235-251.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stehr, Johannes (2021): Kriminalisierung und soziale Ausschließung. In: Anhorn, Roland & Stehr, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 623-644.
- Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. 2. Auflage. München: Fink.

- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA u. a.: SAGE.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Sumfleth, Elke; Kieren, Corinna & van Ackeren, Isabell (2011): Hausaufgabenpraxis im Gymnasium. Empirische Befunde am Beispiel eines „Nebenfachs“. In: *Die Deutsche Schule* 103, H. 3, S. 252-267.
- Thrasher, Frederic M. (1963): *The gang: a study of 1,313 gangs in Chicago*. Chicago: University Press.
- Trautwein, Ulrich & Köller, Olaf (2003): The Relationship Between Homework and Achievement – Still Much of a Mystery. In: *Educational Psychology Review* 15, H. 2, S. 115-145.
- Trautwein, Ulrich; Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, H. 5, S. 703-724.
- Trautwein, Ulrich; Köller, Olaf; Schmitz, Bernhard & Baumert, Jürgen (2002): Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. In: *Contemporary Educational Psychology* 27, H. 1, S. 26-50.
- Trautwein, Ulrich & Lüdtke, Oliver (2007): Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation. In: *Journal of Educational Psychology* 99, H. 2, S. 432-444.
- Trautwein, Ulrich & Lüdtke, Oliver (2009): Predicting Homework Motivation and Homework Effort in Six School Subjects: The Role of Person and Family Characteristics, Classroom Factors, and School Track. In: *Learning and Instruction* 19, H. 3, S. 243-258.
- Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Kastens, Claudia & Köller, Olaf (2006a): Effort on Homework in Grades 5-9: Development, Motivational Antecedents, and the Association with Effort on Classwork. In: *Child Development* 77, H. 4, S. 1094-1111.
- Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Schnyder, Inge & Niggli, Alois (2006b): Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. In: *Journal of Educational Psychology* 98, H. 2, S. 438-456.
- Trautwein, Ulrich; Niggli, Alois; Schnyder, Inge & Lüdtke, Oliver (2009): Between-Teacher Differences in Homework Assignments and the Development of Students' Homework Effort, Homework Emotions, and Achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 101, H. 1, S. 176-189.
- Trudewind, Clemens & Wegge, Jürgen (1989): Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: *Unterrichtswissenschaft* 17, H. 2, S. 133-155.
- Unterkofler, Ursula (2016): Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten. Zum Potenzial der Ethnografie für eine pragmatisch-handlungstheoretische Grounded Theory Methodologie. In: Equit, Claudia & Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 290-306.
- Vanderstraeten, Raf (2001): The School Class as an Interaction Order. In: *British Journal of Sociology of Education* 22, H. 2, S. 267-277.
- Vanderstraeten, Raf (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher, Wolfgang & Terhart, Ewald (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 54-68.
- Wagner, Petra; Schober, Barbara & Spiel, Christiane (2008): Time Students Spend Working at Home for School. In: *Learning and Instruction* 18, H. 4, S. 309-320.
- Wagner-Willi, Monika (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldenfels, Bernhard (1991): *Der Stachel des Fremden*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wernet, Andreas (1999): Zeit als schulischer Handlungsrahmen: Befunde und schultheoretische Implikationen. In: Goodson, Ian; Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln u. a.: Böhlau Verlag, S. 209-228.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2018): Entgrenzung. In: Prose, Matthias & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesemann, Jutta & Lange, Jochen (2015): Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In: Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 261-282.

- Wild, Elke & Gerber, Judith (2007): Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 3, S. 356-380.
- Wille, Katrin (2007): Unterscheidungsgewohnheiten, Unterscheidungsstrukturen – literarisch und philosophisch reflektiert. In: Hotz-Davies, Ingrid & Schahadat, Schamma (Hrsg.): *Ins Wort gesetzt, ins Bild gesetzt. Gender in Wissenschaft, Kunst und Literatur*. Bielefeld: transcript, S. 32-55.
- Wille, Katrin (2009): Praxis der Unterscheidung. In: Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Wille, Katrin & Hölscher, Thomas (Hrsg.): *George Spencer Brown. Eine Einführung in die „Laws of Form“*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 287-299.
- Willis, Paul E. (1979): Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Wingard, Leah & Forsberg, Lucas (2009): Parent Involvement in Children's Homework in America and Swedish Dual-Earner Families. In: *Journal of Pragmatics* 41, H. 8, S. 1576-1595.
- Wittmann, Bernhard (1964): Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Empirische Untersuchungen über ihre Durchführung und ihren Nutzen. Aus der Arbeit des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung. Berlin & Neuwied: Luchterhand.
- Xu, Jianzhong & Corno, Lyn (1998): Case Studies of Families Doing Third-Grade Homework. In: *Teachers College Record* 100, H. 2, S. 402-436.
- Zaborowski, Katrin U. (2011): An den Grenzen des Leistungsprinzips. In: Zaborowski, Katrin U.; Meier, Michael & Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis im Gymnasium*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163-320.
- Zaborowski, Katrin U. & Breidenstein, Georg (2011): Disciplinary Technologies and Pupil Redisposition: School Equipment and Homework Diaries. In: *Ethnography and Education* 6, H. 2, S. 147-160.
- Zaborowski, Katrin U.; Meier, Michael & Breidenstein, Georg (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zinnecker, Jürgen (1975): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo & Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 29-121.

Danksagung

Entgrenzte Untersuchungsgegenstände erfordern bisweilen entgrenzten Arbeitseinsatz. Dieser wäre nicht möglich gewesen, ohne die Unterstützung einer Reihe von Personen, denen ich an dieser Stelle von Herzen danken möchte.

Zunächst gilt mein großer Dank den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern, die mir die Beobachtung im Unterricht ermöglichten. Ihre bereitwillige Auskunft auf all meine neugierigen Fragen und die gewährten Einblicke in ihre Praxis haben entscheidend dazu beigetragen, diese Arbeit umsetzen zu können.

Meine Betreuerin Karin Bräu wusste schon früh, dass ich diese Dissertation schreiben würde und hat mich in diesem Prozess stets unterstützt und bestärkt. Liebe Karin, ich danke Dir herzlich für Dein Gespür und die Begleitung dieser Arbeit, Deine Rückmeldungen und den Austausch zu Hausaufgaben. Für die Zweitbetreuung meiner Dissertation und die Möglichkeit, diese zu unterschiedlichen Zeiten ihres Entstehungsprozesses vorzustellen und zu diskutieren, bedanke ich mich bei Georg Breidenstein sowie dem Kolloquium in Halle; die Sitzungen haben mir viele weiterführende Perspektiven auf Hausaufgaben eröffnet. Ein weiteres Dankeschön richtet sich an Tanja Betz für die inhaltlichen Anregungen in der Mainzer Interpretationswerkstatt und ihre kurzfristige Bereitschaft, meine Dissertation als Dritprüferin zu begutachten.

Bedanken möchte ich mich zudem bei meinen Kolleginnen und Kollegen. In gemeinsamen Gesprächen hat mich Yalız Akbaba mit ihren Hinweisen, Nachfragen und Einwänden angeregt, weiter zu denken und es gleichzeitig verstanden, angestrengte Arbeitsphasen mit großem Humor aufzulockern. Christine Schlickum hat über ihre Aufforderungen, nochmal nachzudenken oder ganz anders zu denken, eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material sichergestellt und wusste mit aufmerksamem Blick auch, wann eine Pause nötig war. Ein druckreifes Aussehen hat Tania Poppe der Dissertation durch ihre schnelle und sorgfältige Formatierungsarbeit verliehen. Für ihren Einsatz, mehr aber noch für ihr allzeit offenes Ohr danke ich ihr sehr. Carola Hübler und Christian Toth haben mit ihren Anmerkungen und den gemeinsamen Feierabendstunden in der Stadt und am Rhein die Entwicklung dieser Arbeit begleitet. Darüber hinaus haben zwei weitere Personen mit dazu beigetragen, dass ich die Dissertation schließlich fertigstellen konnte: Die Formatierungen und Recherchen von Johanna Oppenheimer haben für die Orientierung in der Arbeit und ein stetiges Vorankommen im Schreibprozess gesorgt. Marcel Georg verdanke ich durch seine Unterstützung bei der Lehre, dass ich die Finalisierung der Dissertation auch während der Vorlesungszeit beständig fortführen konnte.

Ein weiterer Dank richtet sich an Freundinnen und Freunde sowie meine Familie, die von Beginn an die Entstehung dieser Arbeit mitverfolgt haben. Valentin Merk, Lea-Lynn Stiller und dann auch Jonte Stiller – ich danke Euch für die zahlreichen erholsamen Ferientage, mit denen Anspannung der Unbeschwertheit weichen konnte. Es ist immer ein großes Glück, Zeit mit Euch zu verbringen. Alina Eidt, Teresa Walter, Janina Becker, Helen Pfitzner, Sophia Sünder, Laura Wolf, Max Ehrlich, Christian Thein und Anni Tebbe: Danke für Eure Bestärkungen und die wohltuenden Ablenkungen, die mir viele Male neuen Schwung für das Nachdenken und Schreiben verliehen haben.

Florian Fuhrmann hat bereits zu einem frühen Zeitpunkt durchschaut, was es mit Hausaufgaben auf sich hat und hat mich mit seinem unaufgeregten Beistand dabei unterstützt, dem auch

analytisch nachzugehen. Jan Wittler – keine andere Person hätte ich während der Arbeit an der Dissertation lieber an meiner Seite gehabt. Danke, dass Du immer da bist, die Erfolge mit mir gefeiert und die Krisen mit mir überwunden hast! Schließlich danke ich meinen Eltern, Christa und Rolf Fuhrmann, für ihre grenzenlose Begeisterung und liebevolle Unterstützung. Sie geben mir stets die Zuversicht, dass alles seinen Platz finden wird und damit die Gelassenheit, Ungewissheiten auszuhalten. Liebe Mama, lieber Papa, Euch beiden widme ich diese Arbeit.

Laura Fuhrmann

Mainz, Februar 2022

Hausaufgaben sind nicht zuletzt aufgrund eigener schulbiographischer Erfahrungen ein allgemein bekanntes Phänomen von Schule. Doch was genau geschieht mit Hausaufgaben im Unterricht?

Die ethnographische Studie bietet anhand von Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens Aufschluss über die Praktiken von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern in Hausaufgabensituationen, die damit verbundenen Anforderungen und die Bedeutungen, die Hausaufgaben zugeschrieben werden. In den Analysen können Hausaufgaben als ein schulisches Entgrenzungsphänomen bestimmt werden: Über die Vergabe von Hausaufgaben vollzieht sich eine Entgrenzung des Schulischen in den privaten Bereich, indem auch außerhalb des Unterrichts schulischen Tätigkeiten nachgegangen werden soll. In diesen Prozessen wird dem Elternhaus die Verantwortung für eine gelingende Umsetzung schulischer Anforderungen auferlegt oder aber die damit verbundenen Fähigkeiten abgesprochen. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde auch, wie es Schülerinnen und Schülern gelingt, den Entgrenzungen insofern Begrenzungen entgegenzusetzen, als dass sie den Zugriff der Schule auf den häuslichen Bereich abwenden.

Die Autorin



Laura Fuhrmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Heterogenität und Ungleichheit am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

978-3-7815-2511-5



9 783781 525115