

Bräu, Karin

Leistungsdruck und wie man ihn versteckt

Datum & Diskurs 1 (2019), 15 S.



Quellenangabe/ Reference:

Bräu, Karin: Leistungsdruck und wie man ihn versteckt - In: Datum & Diskurs 1 (2019), 15 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271906 - DOI: 10.25656/01:27190

<https://doi.org/10.25656/01:27190>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**datum
& diskurs**

<https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/index>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Leistungsdruck und wie man ihn versteckt

Karin Bräu

1. Einleitung

Die folgende Interpretation bezieht sich auf das Dokument von N. S. B. „Episode: Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen – aus einer Schulstunde an einer Grundschule (Primarstufe).“¹ Es handelt sich um Aufzeichnungen, die offensichtlich im Rahmen eines Schulpraktikums, das die Autorin als Lehramtsstudentin absolviert hat, entstanden sind. Das gesamte Protokoll ist in vier Kapitel unterteilt, deren Überschriften vier Phasen affektiver Bezugnahme auf das Praktikum und das Verhältnis zur Mentorin kennzeichnen: 1. Vorfreude und Euphorie, 2. Ernüchterung, 3. Resignation, 4. Arrangement. Der Gesamttext ist also durch die Überschriften als emotionaler Spannungsbogen arrangiert. Das Protokoll wurde vermutlich auf der Grundlage von Notizen während der teilnehmenden Beobachtung bzw. der Hospitation im Praktikum und aus der Erinnerung heraus zeitnah geschrieben. Die relativ vielen Passagen wörtlicher Rede beruhen – da kein Hinweis auf ein mitlaufendes Tonband oder eine Kamera vermerkt ist – wohl ebenfalls auf bereinigten Mitschriften und können nicht als Transkripte der tatsächlich gefallenen Worte, sondern allenfalls als Paraphrasen angesehen werden.

Das vorliegende Material wird in diesem Beitrag aus der Perspektive der Ethnografie betrachtet. Auch wenn es sich um die Aufzeichnungen einer Studentin im Schulpraktikum handelt und nicht um Protokolle, die im Rahmen eines ethnografischen Forschungsprojektes geschrieben wurden, ist die Bedingung der teilnehmenden Beobachtung und der schriftlichen Protokollierung des beobachteten Geschehens so weit vergleichbar, dass der Text mit den Kodierungs- und Analysemethoden der Ethnografie bzw. der Grounded Theory behandelt werden kann. Da das Material nur als Text und nicht als Artefakt vorliegt, kann auch nur der Text in die Interpretation einbezogen werden.

Thematischer Schwerpunkt des Gesamtprotokolls sind das Aufdecken und die Reflexion von Ungerechtigkeiten, die die Lehrerin, die als Praktikumsmentorin fungiert, aus Sicht der Autorin/ Praktikantin gegenüber einzelnen Schüler*innen begeht. Ich werde mich in meinem Beitrag allerdings nicht mit dieser Thematik von Diskriminierung und Rassismus und der Beziehung zwi-

¹ Das Dokument ist im Archiv für pädagogische Kasuistik (Apaek) der Goethe-Universität Frankfurt gespeichert: B., N. S.: Episode: Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen - aus einer Schulstunde an einer Grundschule (Primarstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 13 Seiten, 2005, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=204>.

schen Praktikantin und Mentorin, sondern mit der ersten Episode befassen, in der die Praktikantin noch „begeistert“ ist vom pädagogischen Handeln der Lehrerin, Frau H.. Dabei werde ich mich auf die von der Lehrerin initiierte unterrichtliche Situation – das Schreiben eines Testes – beziehen und den Schwerpunkt meiner Analyse auf die Erbringung von Leistung und das Aufkommen von Leistungsdruck in der Schule legen. Das bedeutet, dass ich auch die Thematik der Professionalisierung für den Lehrer*innenberuf, die Rolle von Praktikant*innen und die hier vorgelegte stark emotionalisierte Reflexion des Geschehens durch die Studentin nur am Rande in den Fokus nehmen werde.

2. Methodologische und theoretische Rahmung

Die Episode 1 wird im Folgenden sequenziell in Abschnitten analysiert und im Sinne einer ethnografischen Fallstudie gedeutet. Gegenstand ethnografischer Studien sind soziale Praktiken (Breidenstein et al. 2013, S. 31f.), die als von Körpern unter Verwendung von Artefakten in Räumen ausgeführte Verhaltensroutinen konzipiert sind. Ziel ist es, die sozialen Praktiken zu identifizieren, sie zu beschreiben und die die Praktiken steuernden impliziten Wissensbestände der Akteure zu rekonstruieren. Darüber hinaus sind soziale Praktiken Ausdruck von kollektiven Wissensbeständen, „kulturellen Codes“ (Reckwitz 2009, S. 173), Diskursen, und zugleich werden in den Praktiken solche symbolischen Ordnungen immer wieder neu verhandelt, hervorgebracht, stabilisiert oder variiert.

In der protokollierten Unterrichtsstunde geht es um eine Klassenarbeitssituation im Fach Mathematik in der Grundschule (Klasse 3). Daher soll zunächst skizziert werden, in welche Diskurse um schulische Leistung, Leistungsbewertung und Prüfungen die schulische Praxis wie die Wissenschaft eingebettet sind und welche Perspektive ich für die Interpretation des Materials einnehmen werde.

Leistung dient in unserer Gesellschaft als legitimes Verteilungskriterium für berufliche und gesellschaftliche Optionen. Das sogenannte meritokratische Prinzip – wer viel leistet, bekommt höhere Chancen auf gesellschaftlichen Einfluss und ein gutes Einkommen – löst in modernen Gesellschaften ein ständisches Prinzip der Verteilung von Status und Wohlstand qua Geburt ab und beansprucht daher, gerecht zu sein (vgl. Becker/ Hadjar 2009). Meritokratie zielt dabei auf die Herstellung von individuellen (Leistungs-)Differenzen, denn nur über solche Unterscheidungen lassen sich individuelle Status- und Einkommensunterschiede rechtfertigen. Individuen erwerben „ihre gesellschaftliche Stellung durch eine ihnen zurechenbare Leistung“ (Schäfer /Thompson 2015, S. 8). Leistung muss also der einzelnen Person zugeschrieben werden.

Das Festhalten am meritokratischen Prinzip und an der Idee einer engen Allianz von Leistung und Privileg (ebd., S. 18) wird auch kaum von den spätestens seit den 1970er Jahren breit rezipierten Nachweisen, dass die Leistungsbewertungen in der Schule weit entfernt von Objektivität sind (Ingenkamp 1971), nicht vom Aufdecken der Mechanismen der Bevorzugung der ohnehin

Privilegierten (Bourdieu/ Passeron 1971) und auch nicht von Gesellschaftsanalysen, die zeigen, dass Macht und Wohlstand heute durch eine Vielzahl von Faktoren (z.B. durch Erbe) und nicht unbedingt durch Leistung erreicht werden (Neckel 2013), erschüttert. Denn all solchen kritischen Stimmen zum Trotz scheint das „Phantasma der eindeutigen Identifizierbarkeit von Leistung“ (Schäfer/ Thompson 2015, S. 16) in einer konstitutiv auf Gerechtigkeit bauenden Gesellschaft für die Legitimierung von gesellschaftlicher Ungleichheit gebraucht zu werden.

Insbesondere der Schule wird die „Selektionsfunktion“ zugeschrieben, also die gesellschaftliche Aufgabe der Verteilung der Heranwachsenden auf schulische Abschlüsse, die die Möglichkeiten, unterschiedlich prestigereiche Berufe einzunehmen, öffnen oder schließen. Daher müsse die Schule Leistungen testen, z.B. in Form von Klassenarbeiten, bewerten und Noten wie Abschlüsse erteilen. Im schulpraktischen wie weitreichend im wissenschaftlichen Diskurs werden also Prüfungen, Leistungsbewertung und die Maßnahmen der schulischen Selektion (Zurückstellung, Sitzenbleiben, Schulformzuweisungen, Auf- und Abstufungen) als von der Gesellschaft auferlegt behauptet, während die Schule eigentlich pädagogisch fördernd und bildend arbeiten wolle. Zu Recht weist Breidenstein (2018) darauf hin, dass mit dem Argument der von der Gesellschaft auferlegten Selektionsfunktion nicht das ganze Spektrum der Praxis schulischer Leistungsbewertungen – von kleinen Rückmeldungen im Unterrichtsgespräch bis zu den Prozessen der Objektivierung von Bewertungen in Noten und Zeugnissen (Kalthoff/ Dittrich 2016) – erklärt werden könne. Die Externalisierung der Verantwortlichkeit für die ‚hässliche‘ Selektionsfunktion (denn es gibt dabei Gewinner und Verlierer) auf ‚die Gesellschaft‘ erlaube es den Lehrer*innen, sich selbst als pädagogisch ausgerichtet und die Vergabe von Noten u.Ä. als nicht selbst gewählt zu verstehen. Damit sei aber der Blick auf die Eigendynamik und Eigenlogik schulischer Leistungsbewertungsprozesse versperrt, die nicht nur von den schulischen Akteuren, sondern weitgehend auch von der Forschung bislang übersehen würden (Breidenstein 2018, S. 323; Ricken/ Reh 2017, S. 247).

Aus praxeologischer Perspektive wird die Leistung erst im Bewertungsprozess hervorgebracht (Zaborowski/ Meier/ Breidenstein 2011; Lindenhayn 2013, S. 325; Bräu/ Fuhrmann 2015 und 2019) und geht nicht der Bewertung voraus. Leistung kann dabei als Konstruktion gezeigt werden, an der sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler*innen beteiligt sind. Gleichzeitig werden Leistungen aber individuell zugeschrieben und der Konstruktcharakter unsichtbar gelassen. Damit gehen „Prozesse der Zuschreibung, Zurechnung und Responsibilisierung“ (Schäfer/ Thompson 2015, S. 13) einher, die die Verantwortlichkeit der Lehrpersonen für Leistungszuschreibungen meist verbergen (Verkuyten 2000, S. 461).

Da Leistungszuschreibungen im meritokratischen Prinzip different sein müssen, handelt es sich bei guten Noten um im Wettbewerb erworbene positive Zuschreibungen. Und wenn dann glauben gemacht wird, jedes Kind sei individuell für seine Leistung verantwortlich, kann dieser

Wettbewerb Leistungsdruck auslösen.²

Die erste Episode des vorliegenden Materials wird nun mit diesem Verständnis des Zustandekommens von Leistungszuschreibungen abschnittsweise interpretiert, ohne dass damit die Offenheit ethnografischer Deutungen und das Zulassen von Überraschungen (Breidenstein u.a. 2013, S. 121) eingeschränkt sein soll (Hirschauer 2008).

3. Fallinterpretation

Als alle Kinder auf ihren Plätzen sitzen, begrüßt Frau H. sie und kündigt ihr Vorhaben im Rahmen der Mathestunde an. „So, wir wollen heute mal einen kleinen Test machen. Ich teile euch die Zettel aus und jeder arbeitet für sich. Es ist ganz leicht. Achtet auf die Zeit. Jeder holt einen Stift heraus. N. und ich verteilen.“ Gesagt, getan. Neugierig und etwas aufgeregt beginnen die Kinder mit ihren Aufgaben.
(B. 2005, S. 1)

Der Beginn des Protokolls verweist auf die Organisiertheit von schulischem Unterricht. Die Kinder setzen sich zu Beginn einer Unterrichtsstunde (von der Pause oder von zu Hause kommend) auf vorbestimmte, „ihre“ Plätze und die Lehrerin beginnt den Unterricht mit einer Begrüßung. Im gleichen Atemzug (im Protokoll im gleichen Satz) wird ein „kleiner Test“ angesagt. Es scheint sich nicht um einen längerfristig angekündigten Mathetest zu handeln, sondern um etwas Kleines, Spontanes, etwas zum Ausprobieren: „wir wollen heute mal einen kleinen Test machen“. Das einverleibende „Wir wollen“ wird in Analysen zu Krankenhausgesprächen als ‚Krankenschwesterplural‘³ (Wie geht’s uns denn heute?) bezeichnet und als herablassend bei gleichzeitiger Vertuschung der Hierarchie gekennzeichnet. Wollen tut hier erst mal wahrscheinlich nur die Lehrerin etwas, nämlich, dass die Schüler*innen den Test schreiben, und sie wird ihn auch nicht mitschreiben, sondern ihn am Ende bewerten. „Heute mal“ klingt wie das Ausprobieren von etwas Neuem, vielleicht etwas Spannendem. Entsprechend „neugierig und etwas aufgeregt“ reagieren die Kinder. Zuvor werden aber noch genaue Anweisungen von der Lehrerin gegeben: Sie und N., die Praktikantin, teilen die Aufgabenblätter aus, jede*r soll einen Stift herausholen, alleine, also „für sich“ arbeiten und auf die Zeit achten. Zwischen diese Anordnungen schlüpft der Satz „Es ist ganz leicht!“.

In dieser kurzen Sequenz wird eine Mathematik-Klassenarbeit initiiert, die zwar als „Test“, „klein“ und „leicht“ annonciert wird, dessen Bezug auf eine Leistungssituation damit aber nur notdürftig überdeckt wird. Die Aufregung der Kinder dürfte daher rühren, dass sie ahnen (oder wissen), dass ein Mathematiktest meistens weiterreichende Folgen in Form von Bewertungen, Noten und im dritten Schuljahr schon für die am Horizont erscheinende Schulform- und Laufbahntrennung haben kann. Während die Hinweise, dass jede*r für sich arbeiten soll, dass man also nicht um Hilfe bitten oder abschreiben soll (so dass eine individuelle Leistungszuschreibung möglich wird), und dass die Kinder auf die Zeit achten müssen, direkt auf den Leistungscharakter des

² Schäfer (2015) diskutiert in diesem Zusammenhang des schon Schüler*innen auferlegten Selbstoptimierungsdruckes die Problematik verbreiteter leistungssteigernder Psychopharmaka.

³ Auch Pluralis sanitatis oder Pluralis benevolentiae.

Tests verweisen, soll die Ankündigung, der Test sei leicht, wohl beruhigend wirken. Gleichzeitig kann das stutzig machen: Wenn man die Kinder beruhigen muss, dann scheint die Situation mit dem Test doch nicht so unscheinbar, spontan und nebensächlich zu sein, wie die Lehrerin mit ihren Sätzen glauben machen möchte. Außerdem wird insofern Druck aufgebaut, als ein „leichter“ Test nicht duldet, dass man nicht fertig wird oder die Aufgaben nicht bewältigt.

Frau H. grinst mich an und erklärt mir, dass dieser Test eine Vergleichsarbeit zu den übrigen 3. Klassen sei. Während die Kinder rechnen, zeigt sie mir die jeweiligen Notendurchschnitte der übrigen Klassen. „Schauen wir mal, was bei uns rauskommt.“ Gemeinsam laufen wir durch den Klassensaal. Frau H. schaut immer wieder auf die Arbeiten einzelner Kinder und macht sie mit ihrem Finger auf Fehlrechnungen aufmerksam. Ich drehe nun auch alleine meine Runde und kontrolliere wortlos die Ergebnisse.
(ebd.)

Nur gegenüber der Praktikantin lässt Frau H. die Katze aus dem Sack. Der Test ist eine Vergleichsarbeit aller dritten Klassen der Schule. Vergleichsarbeiten haben in der Regel eine Doppelfunktion: Zum einen zählen sie als individueller Leistungsnachweis für die Schüler*innen, zum anderen steht aber auch die Lehrerin auf dem Prüfstand („schauen wir mal, was bei uns herauskommt“). Schneiden ihre Klasse und sie schlechter ab als die Parallelklassen, könnte ihre Lehrtätigkeit kritisch hinterfragt werden. So steht auch für sie einiges auf dem Spiel, was erklären könnte, dass sie entgegen ihrer eigenen Mahnung, dass alle alleine arbeiten müssen, doch einigen Kindern zu helfen scheint, indem sie auf falsche Berechnungen hinweist. Verglichen werden die Notendurchschnitte der Klassen, die scheinbar objektive Zahlen darstellen und die sich aus Sicht der Lehrerin quasi von alleine berechnen, da sie neugierig auf das Endergebnis ist, ohne dass sie auf die Korrektur- und Bewertungstätigkeit verweist („schauen wir mal, was bei uns herauskommt“). Die Lehrerin scheint einen tiefen Glauben an verrechnete Zahlen, und dass sie objektivierete Lernleistungen repräsentieren, zu haben.

„Noch 5 Minuten“, sagt Frau H. laut, „noch mal gut konzentrieren.“ Die Kinder reagieren erschrocken und der Geräuschpegel steigt. „Seid ihr bitte leise, sonst kann sich keiner konzentrieren.“ Sie wendet sich zu mir und flüstert: „Das ist sehr viel zu rechnen. In so kurzer Zeit.“
(ebd.)

Nun wird von der Lehrerin die verbleibende Zeit angesagt und Ruhe sowie Konzentration für diese letzten fünf Minuten angemahnt. Die erschrockene Reaktion der Kinder zeigt, dass ihnen der restliche zeitliche Rahmen kurz erscheint, um die Aufgaben alle zu bearbeiten, und dass dies aber wichtig wäre. Auch dieses Mal ist die Lehrerin wieder nur der Praktikantin gegenüber ehrlich, indem sie entgegen ihrer anfänglichen Behauptung, der Test sei leicht, nun zugesteht, dass er „sehr viel zu rechnen“ abverlange für die vorgesehene, kurze Zeit. Hier zeigt sich auch, dass schulische Leistung nicht nur im Bewältigen von Aufgaben, also dem Rechnen mit zuvor festgelegten richtigen Lösungen, besteht, sondern auch darin, dies in einem knappen Zeitrahmen zu erreichen. Das entspricht dem physikalischen Leistungsbegriff, dass auch die Menge der gelösten Aufgaben in einem bestimmten Zeitraum über die zugeschriebene Leistung entscheidet. Es muss nicht nur richtig, sondern auch schnell sein (vgl. Akbaba/ Bräu 2019).

In dem Moment hören wir ein leises Wimmern. E. sitzt – zusammengesunken – vor ihrem Test und weint. Frau H. fragt sie: „E., was ist denn?“ E. versucht zu sprechen, doch die Worte entweichen ihr nur stotternd.

Dann beginnt sie laut zu schluchzen. Die übrigen Kinder sind still und betrachten E. betroffen. Frau H. bittet sie, zu ihr nach vorne zu kommen. „Was ist los?“ E. kann sich nicht beruhigen. Frau H. nimmt sie in den Arm und spricht leise: „Ist es wegen der Zeit?“ „Ja“, erwidert E., „ich werde nicht fertig und...“. Sie beginnt erneut zu weinen.

(ebd.)

Während zuvor von einer „erschrockenen“ Reaktion der Kinder die Rede war, fängt nun ein Kind an zu weinen und kann sich trotz empathischer Zuwendung der Lehrerin kaum beruhigen. Die Lehrerin ahnt den Grund für die Tränen und das Schluchzen: E. weint, weil sie es in den angekündigten fünf Minuten nicht schaffen wird, den Test zu Ende zu bearbeiten. Was die Konsequenz daraus wäre, geht im Weinen unter („ich werde nicht fertig und...“). Nun also zeigt sich endgültig, dass die Kinder wissen, dass die Testsituation und wie sie dabei abschneiden Konsequenzen für sie hat. Sie haben sich nicht von den beschwichtigenden Sätzen der Lehrerin blenden lassen. Selbst zu Beginn des dritten Schuljahrs scheint ihnen diese auferlegte Handlung, einen Test unter Zeitdruck zu schreiben, bereits zur schulischen Normalität geworden zu sein. Sie wissen, dass von ihnen verlangt wird, alle Aufgaben in begrenzter Zeit richtig zu rechnen. Und wenn dies nicht gelingt, dann drohen Konsequenzen, die die Kinder erschrecken machen oder sie zum Weinen bringen. Dennoch scheint das Weinen von E. eine außergewöhnlich heftige Reaktion in der Klasse zu sein. Es wird von den Mitschüler*innen und von der Lehrerin betroffen betrachtet. Was wird die Lehrerin nun tun? Sie selbst hat die Leistungsüberprüfungssituation geschaffen und sie hat glauben gemacht, diese sei leicht zu bewältigen. Die Kinder haben aber offensichtlich mit „Tests“ Erfahrung genug, dass sie erkennen: Beruhigung hin oder her, wenn die Aufgaben nicht bewältigt werden, hat das Konsequenzen, die Angst machen. Um mögliche weitere Reaktionen der Lehrerin ins Auge zu nehmen, möchte ich eine verblüffend ähnliche Szene aus einem ersten Schuljahr heranziehen⁴:

Die Lehrerin kündigt unerwartet einen Mathe-Test über das Ein-mal-Eins an. Nach ein paar Minuten fängt ein Junge an zu schluchzen und zu weinen. Er reibt sich die Augen und beginnt bei seinen Tischnachbarn kurz auf das Blatt zu blicken. Die Lehrerin führt den Test ungestört weiter. Die Lehrerin gibt der Praktikantin durch ein Handzeichen zu verstehen, dass sie den weinenden Jungen nicht beachten soll. Nach längerer Zeit fragt die Lehrerin den Schüler, ob er kurz mit seinem Tischnachbarn den Raum verlassen möchte. Der Schüler verlässt den Raum und kommt nach einigen Minuten zurück. Er setzt sich auf seinen Platz und nimmt ohne zu weinen weiter am Test teil.

(aus: Fallarchiv für Lehrerbildung, Universität Mainz)

Auch hier haben wir einen Mathematiktest und eine Praktikantin, die das Geschehen notiert. Und auch hier beginnt ein Kind zu weinen. Warum es weint, bleibt letztlich ungeklärt, ein Zusammenhang mit dem Test, der das Beherrschen des Einmaleins überprüft, liegt aber nahe. Also angenommen, der Junge weint, weil er merkt, dass er die Aufgaben nicht lösen kann oder zumindest einen Teil davon. Ein Blick auf die Blätter der Tischnachbarn zeigt ihm möglicherweise, dass die Mitschüler*innen aber durchaus vorankommen. Dann würde auch dieses Weinen signalisieren, dass das Kind dem Test eine Bedeutung zuschreibt, bei der Scheitern unangenehme Konsequenzen hat. Selbst im ersten Schuljahr muss es bereits Erfahrungen gemacht haben, dass es nicht egal ist,

⁴ Der Fall mit dem Titel „Ein-mal-Eins‘ – Ein unangekündigter Test und eine starke Schülerreaktion“ ist auf das Jahr 2009 datiert und wurde dem universitätsinternen Fallarchiv für Lehrerbildung der Universität Mainz entnommen.

ob es die Rechnungen bewältigt oder nicht. Es muss Reaktionen von Lehrer*innen, Eltern und/oder Mitschüler*innen auf nicht gelöste Aufgaben gegeben haben, die als so schlimm empfunden wurden, dass die Aussicht darauf zum Weinen bringt.

Die Lehrerin in diesem Fall wendet sich dem Jungen nicht zu und weist auch die Praktikantin an, sich nicht weiter darum zu kümmern. Weder das Weinen noch die dahinterliegenden Gründe sind für die Lehrerin ein Interventionsanlass. Erst nach einer Weile geht sie zu dem Jungen und schlägt ihm vor, den Klassenraum zu verlassen, was er auch macht (unklar, ob der Sitznachbar mitkommt). Sie agiert hier als diejenige, die erlauben oder verweigern kann, wer wann den Raum verlässt. Da sie sich nicht – anders als Frau H. im ersten Fall („Was ist los?“) – für den Grund des Weinens interessiert, scheint ihr Ziel v.a. zu sein, es zu stoppen oder wenigstens den Rest der Klasse nicht damit zu belasten. Dem Protokoll zu Folge scheint das zu klappen. Nach wenigen Minuten kehrt der Junge in die Klasse zurück, setzt sich auf seinen Platz und widmet sich ohne Weinen wieder den Aufgaben.

Dass kein Grund für das Weinen geklärt werden muss, um das Kind zu beruhigen, verweist darauf, dass die Lehrerin den Grund kennt oder wenigstens ahnt: Beunruhigung bis hin zu Weinen und Schluchzen scheint (bei manchen Kindern) nicht unüblich im Zusammenhang mit einem Test zu sein. Und wenn es so weit kommt, dann wartet man am besten, bis das wieder abebbt, so die mögliche Orientierung der Lehrerin. Der sich im Weinen ausdrückende Leistungsdruck eines Kindes im Sinne des Fürchtens von Konsequenzen wird entweder als unangemessen ignoriert oder als Notwendigkeit schulischen Lernens anerkannt. Die Subjektivierung als Schüler, der gegenüber den Konsequenzen bei nicht erwarteten Lernergebnissen und -produkten abgehärtet ist, beginnt bereits im ersten Schuljahr.

Gehen wir nun zurück zum ursprünglichen Protokoll. Frau H. nimmt sich anders als die Lehrerin im zweiten Fall der weinenden Schülerin an, bittet sie zu ihr nach vorne und fragt, was los sei. Aber auch hier ist die Sache klar: Es ist die fehlende Zeit, alle Aufgaben richtig zu bearbeiten. Was nun?

Frau H. wartet einige Sekunden und drückt sie an sich. „Liebe E., da brauchst du doch nicht zu weinen. Hab ich dir schon jemals den Kopf abgerissen? Oder die Mama? Oder der Papa? Oder der F.? Keiner ist mit dir böse. Du brauchst keine Angst zu haben und wenn du nicht fertig wirst, ist das doch kein Weltuntergang.“ Die anderen Kinder nicken aufmunternd. „Ist es wieder gut?“, fragt Frau H. E., die sich noch immer in der Umarmung befindet. E. nickt und Frau H. drückt sie fest an sich. „Kann da auch wieder jemand lachen.. oder muss ich erst ganz viele Grimassen machen?“ Einige Kinder lachen und E. beginnt ebenfalls zu grinsen. „Na siehst du, es geht doch. Setz dich wieder zu deiner Freundin!“
(ebd.)

In zweierlei Weise versucht die Lehrerin nun, die Schülerin E. zu beruhigen. Zum einen drückt sie sie an sich und umarmt sie. Das ist im Lehrerin-Schülerin-Verhältnis (auch im dritten Schuljahr schon) ungewöhnlich, da hier im weitgehend körperlos⁵ erscheinenden Umfeld der Organisation

⁵ Die Schule ist natürlich keineswegs körperlos, sie versucht aber weitreichend die Körper stillzusetzen (vgl. Falkenberg 2013).

Schule eine körperliche Nähe aufgebaut wird, die nicht durch eine enge emotionale Beziehung wie zwischen Eltern und ihren Kindern, Geschwistern oder Freund*innen geprägt ist. Zudem kommt diese Nähe nur einem einzelnen Kind zugute und nicht allen. Entgegen der auferlegten professionellen Distanz und dem Gleichheitsgebot geschieht hier eine Sonderbehandlung. Ob die Schülerin diese Umarmung beruhigend und angenehm findet oder als übergriffig, lässt sich dem Protokoll nicht entnehmen.

Zum anderen argumentiert die Lehrerin, dass das Weinen nicht nötig sei, da sie „keine Angst“ davor haben müsse, wenn sie mit dem Test nicht fertig werde. Durch die Gegenstanordnung zweier dramatischer Ereignisse, nämlich den „Kopf abgerissen“ zu bekommen und „Weltuntergang“ einerseits, gegenüber dem Nichtfertigstellen eines Tests andererseits, wird Letzteres zur Banalität, die keinen Anlass zum Weinen darstelle. Weder die Eltern noch die Lehrerin würden zu drastischen Strafen greifen oder ihr böse sein, so das Argument. Die Mitschüler*innen „nicken aufmunternd“, und bestätigen damit die Lehrerin, dass ein unfertiger Test nicht schlimm sei. Offensichtlich aber ist für E. das Abschneiden beim Mathetest keine Trivialität, der sie gleichgültig gegenübersteht. Die Spanne an realistischen Konsequenzen, die sich aus einem Mathetest ergeben, der nicht den Ansprüchen der Schülerin entspricht – zwischen schlechte Noten, „mit dir böse“ sein, Beschämung und folgenlos – kommt nicht zur Sprache, obwohl hier der Kern des Weinens liegen dürfte. Das Weinen wird letztlich als grundlos diffamiert, so dass Leistungsanspruch und Leistungsdruck quasi negiert werden.

E. soll hingegen „wieder lachen“ – und wenn man mit Grimassen und Witzen versucht, sie zum Lachen zu bringen. Das gleicht einem Clown, der im Zirkus die Sorgen des Alltags vergessen machen soll. Damit sind sie aber in der Regel nicht verschwunden. So erinnert es an eine Szene, die Studierende im Rahmen eines ethnografischen Forschungsseminars beobachtet und notiert haben. Die Lehrerin hatte in einer fünften Klasse für diese Stunde eine Englischarbeit angekündigt:

[...] Einige SuS schauen beunruhigt zu ihr hin, manche rutschen auf dem Stuhl herum oder kipplern. Die Lehrerin erinnert daran, dass die Arbeit auf dem aufbaue, was im Unterricht durchgenommen wurde und dass niemand Angst haben müsse. „Und damit ihr euch alle etwas entspannt, bevor es endlich losgeht, habe ich euch etwas mitgebracht.“ Sie nimmt eine ihrer Taschen und geht damit durch die Reihen: „Jeder darf einmal schnell reingreifen. Wenn ihr es jetzt essen möchtet, müsst ihr es direkt auspacken [...]“. In der Tasche befinden sich Lutscher, die bei der Klasse auf Begeisterung stoßen: Lächelnd packen die meisten den Lutscher sofort aus, andere legen ihn vor sich auf den Tisch. In den letzten Minuten wird es zwar ruhiger in der Klasse, die SuS wirken aber noch nervös, was sich am auf dem Stuhl rutschen, dem Fingerkauen oder dem Kipplern zeigt. Als alle SuS versorgt sind, stellt sich die Lehrerin mit der Arbeit vor die Klasse und beginnt mit den Erläuterungen. [...] Die Einweisung findet auf Deutsch statt, die Lehrerin spricht ruhig und langsam, wiederholt Wichtiges. Nach jeder Aufgabe, die sie erläutert hat, fragt sie die Klasse, ob alles verstanden wurde. Während der Erläuterungen kommen die SuS merklich zur Ruhe, sie hören konzentriert zu und die Nervositätszeichen (kipplern etc.) nehmen ab.

(unveröffentlichtes Protokoll aus einem studentischen Forschungsprojekt, 2018)

In diesem Fall sind es Süßigkeiten, die die Schüler*innen beruhigen sollen, bevor sie die Englischarbeit schreiben. Zunächst lassen sie sich – wie im anderen Protokoll durch den Vorschlag, Grimassen zu schneiden – tatsächlich ablenken, sind begeistert, freuen sich oder lachen. Das hält aber nicht lange an. Sobald die Klassenarbeit wieder in den Blick gerät, rutschen sie nervös auf ihren

Stühlen herum, kauen Fingernägel oder kippeln. Mit Süßigkeiten, Grimassen und Witzen, also mit Maßnahmen, die mit dem Grund für die Unruhe oder für Weinen nichts zu tun haben, sollen die Kinder davon abgelenkt werden, was sie dennoch wissen: dass in der Schule eine individuelle Leistung zugeschrieben werden soll und dass diese Bewertungen bzw. Leistungszuschreibungen Konsequenzen haben. Erst die Erläuterung der Aufgaben der Englischarbeit führt „merklich zur Ruhe“ und zu Konzentration. Das, was die Bewältigung der Aufgaben tatsächlich unterstützt, nämlich die Aufgabe genau zu verstehen, erreicht das Ziel der Beruhigung und nicht die kurzfristigen, nur auf Ablenkung bauenden Maßnahmen des Einsatzes von Lutschern, Grimassen oder Witzen. Aber welchen Zweck verfolgen diese Maßnahmen der Ablenkung dann?

Frau H. schaut mich an. Es klingelt und die Kinder geben eilig ihre Blätter ab. Nachdem alle Kinder den Klassenraum verlassen haben, erklärt mir Frau H., dass man als Lehrerin für solche Vorgänge sensibilisiert sein müsse. Man könne bei den Kindern so viel zerstören und gerade die Kinder hätten so „zarte Seelchen“. Man müsse ihnen den Druck abnehmen und immer wieder deutlich machen, dass Fehler dazu da seien, damit man sie macht. Natürlich stimme ich ihr zu, doch sie erklärt mir, dass es nicht viele Lehrer gäbe, die in solchen Momenten pädagogisch so handeln würden, wie sie es getan hat.
(ebd., S.1f.)

Die Lehrerin erklärt es der Praktikantin, als die Kinder den Klassenraum verlassen haben: Den „zarten Seelchen“ müsse der Druck abgenommen werden. Lehrer*innen müssten dafür „sensibilisiert sein“, dass man viel zerstören könne, wenn man den Leistungsdruck auf den Kindern belasse. Sie sollen nicht den Druck verspüren, keine Fehler machen zu dürfen. Frau H. spricht indirekt eine fehlerfreundliche Atmosphäre an, die zu schaffen sei. Leistungsdruck hingegen zerstöre die zarte Seele von Kindern. Die Lehrerin findet in der Praktikantin eine Gleichgesinnte. Beide möchten, dass die Schule ein Ort sei, an dem man aus Fehlern lernen kann und an dem kein Leistungsdruck herrschen soll. Unberührt davon scheint allerdings die schulische Anforderung, Tests und Vergleichsarbeiten zu schreiben, sie zu bewerten und also Leistung in konkurrierender Form herzustellen. Denn ganz offensichtlich wird in diesen Szenen, dass einerseits Leistungssituationen herbeigeführt werden und andererseits diese keinen Druck ausüben sollen. Jedes Kind soll ohne Hilfe und unangekündigt zeigen, wie viele Matheaufgaben es in einer knapp bemessenen Zeit schafft, richtig zu lösen. Es soll dabei aber lachen, fröhlich am Lutscher lecken, keinen Druck verspüren und Fehler als Lernanlass sehen. Gleichzeitig werden die Fehler später rot angestrichen, zusammengerechnet und zu Leistungsbewertungen objektiviert, die am Ende Versetzung, Schullaufbahn und Abschlüsse hervorbringen (Kalthoff/ Dittrich 2016).

Die Schule versetzt die Kinder und Jugendlichen nicht nur in Situationen, in denen sie punktuell und unter Zeitknappheit eine Lernleistung abrufen sollen, deren Ergebnis Konsequenzen für sie hat, sie verlangt auch noch, dass dies die Schüler*innen unberührt lässt. Was genau die Konsequenzen von positiven oder negativen Leistungszuschreibungen sind, auch das wird verharmlost und nicht offen ausgesprochen. Damit haben aber Schüler*innen von der ersten Klasse an Erfahrung. Während die Lehrer*innen verharmlosen und verheimlichen, wissen die Schüler*innen längst Bescheid und lassen schnell durchblicken, dass es so harmlos nicht ist.

Frau H. hält ihr Handeln für pädagogisch wertvoll und eher für eine Ausnahme im Vergleich

zu vielen Kolleg*innen. Interessant ist, dass sie wie oben von Breidenstein ausgeführt, pädagogisches Handeln in Kontrast zu einem Handeln setzt, das Leistungserbringung und Fehlervermeidung betont. Pädagogisches Handeln ist aus ihrer Sicht von Fehlerfreundlichkeit und Wegnehmen von Leistungsdruck geprägt – zumindest in Worten. Denn faktisch wird die Vergleichsarbeit nichtsdestotrotz bewertet, die Fehler werden angestrichen und nicht freundlich weggelächelt und die daraus entstehenden Leistungszuschreibungen haben Folgen von Lächeln oder Stirnrunzeln über Lob oder Auslachen, Belohnung oder Schimpfen bis hin zu versetzungs- und schulformrelevanten Noten. Insofern ist das, was von der Lehrerin für pädagogisch angemessen gehalten wird, genau genommen Ablenkung, Irreführung und Verharmlosung.

Die „Sensibilität“ der Lehrerin gegenüber den „zarten Seelchen“, wie die Praktikantin die Lehrerin paraphrasiert, hat einen Hintergrund, wie sich im folgenden Abschnitt zeigt.

Dann berichtet sie mir von ihrem Sohn. Dieser hatte nämlich genau solch einen schrecklichen Lehrer, der stets auf seinen Fehlern herumritt, ihn vor der Klasse oft bloßstellte und ihm nie eine Chance gab. Das Resultat waren Lernschwierigkeiten und Rückzug in die Einsamkeit. Das Selbstbewusstsein ihres Sohnes nahm erschreckend ab und sie musste ihn ständig motivieren. Gerade aus diesem Grund gäbe sie sich in ihrer eigenen Klasse große Mühe, damit den „reinen Seelchen“ nicht solch eine grausame „Misshandlung“ widerfahren würde. Darüber hinaus erklärt sie mir, dass sie sich sehr gegen eine „Abstempelung“ leistungsschwacher Kinder sträube. Jeder verdiene immer wieder eine neue Chance.

(ebd., S. 2)

Die Lehrerin hat den Eindruck, dass andere Lehrer*innen nicht wie sie und wie es pädagogisch angemessen sei, Fehler positiv ansehen und Druck von den Kindern nehmen würden. Zu dieser Einschätzung ist sie wegen Erfahrungen gelangt, die ihr Sohn mit seinem Lehrer gemacht hat. Dieser Lehrer wird als „schrecklich“ bezeichnet, da er „stets auf seinen Fehlern [des Sohnes, K.B.] herumgeritten“ sei und „ihn vor der Klasse bloßgestellt“ habe. Frau H. wechselt nun also ihre Perspektive von der Lehrerin ihrer Klasse zur Mutter ihres Sohnes. Die Mutter muss mit ansehen, wie der Sohn „Lernschwierigkeiten“ entwickelt, sich in die „Einsamkeit“ zurückzieht und „Selbstbewusstsein“ wie Motivation abnehmen. Schuld hieran sei der Lehrer, der dem Sohn „nie eine Chance“ gegeben habe. Im Protokoll wird die Mutter mit den Worten, dies sei eine „grausame Misshandlung“, zitiert. Gegen das eigene, pädagogisch richtige Verhalten, das die „reinen Seelchen“ der Kinder beschützt, wird ein „schrecklicher“ Lehrer gesetzt, der die Seele des eigenen Sohnes auf dem Gewissen zu haben scheint. Und die Geschichte des Sohnes wird noch nicht einmal mit Happyend erzählt, was die Gefahr, die von nicht „sensibilisierten“ Lehrer*innen ausgehe, noch drastischer dastehen lässt.

Diese Erfahrung mit dem Sohn hat jedoch die Mutter sensibilisiert, so dass sie es als Lehrerin nun besser machen möchte. Sie möchte die „reinen Seelen“ der Kinder vor Misshandlung schützen, auch die „Leistungsschwachen“ nicht abstempeln und allen immer wieder eine Chance geben. Diese letzten beiden Aspekte lohnt es sich, genauer anzusehen. Die Protokollantin kategorisiert „leistungsschwache Kinder“ als zugeschriebene Eigenschaft, die allerdings nicht als dauerhaft anzusehen sei. Denn, so die Lehrerin, man dürfe diese Kinder nicht „abstempeln“, also bildhaft keinen Stempel mit der Aufschrift „leistungsschwach“ auf das Kind setzen, der es für immer

darauf festlegt. Stattdessen „verdienen“ jede*r immer wieder eine neue Chance. Interessant ist die Formulierung, dass man sich die Chance, positiv bewertet oder als leistungsstark eingestuft zu werden, „verdienen“ kann oder muss. All diese Formulierungen weisen darauf hin, dass es zwar ein Bewusstsein darüber gibt, dass die Festigung von Leistungszuschreibungen (abstempeln, keine Chance bekommen) in der Schule allen pädagogischen Programmatiken zum Trotz üblich ist. Und auch wenn genau dies von der Lehrerin und der Praktikantin abgelehnt wird, wie sie kundtun, verweist die Zuschreibung der „Leistungsschwachen“ aber doch darauf, dass eine einmal getroffene Klassifizierung nur schwer wieder abgestoßen werden kann.

Frau H. wechselt bei ihrem Bericht über den eigenen Sohn die Perspektive von der Lehrerin zur Mutter. Und auch beim Trösten der Schülerin E. waren Eltern schon mal im Spiel. Im schulischen Leistungskontext scheinen Eltern eine wichtige Rolle einzunehmen. Potenziell sind sie „böse auf ihre Kinder“ und „reißen ihnen den Kopf ab“, wenn die Leistungsbewertungen nicht den Erwartungen entsprechen. Oder sie versuchen ihr Kind vor „Misshandlungen“ und Bloßstellen durch Lehrer*innen zu schützen. In dieser Gemengelage bleibt unklar, welches Zusammenspiel es zwischen Lehrer*innen/Schule und Eltern im Kontext von Leistungszuschreibungen gibt und wer Leistungsdruck auf- oder abbaut. Offensichtlich sind beide Seiten darin ambivalent.

Auf der Suche nach weiteren Textstellen, in denen Leistung und Leistungsdruck direkt oder indirekt thematisiert werden, fällt auf, dass im gesamten Protokoll kein einziger Verweis darauf ist, was die Schüler*innen inhaltlich lernen. Man erfährt nur beiläufig, dass sie einen Mathetest schreiben oder das Mathebuch öffnen sollen, dass sie mit einer Stillarbeit beschäftigt sind, dass „normaler Unterricht“ läuft oder dass sie einen Klavierbauer besuchen. Was genau da im Unterricht gelehrt wird, welche Aufgaben bearbeitet werden oder was das Thema der Unterrichtsstunde ist, wird nirgends beschrieben. Sehr viel erfährt man stattdessen, wie sich einzelne oder mehrere Kinder verhalten, wie die Lehrerin und die Praktikantin darauf reagieren und welche Gefühle die Praktikantin damit verknüpft. Und das Verhalten der Kinder wird ständig bewertet. Ohne dies hier weiter vertiefen zu wollen, macht das Protokoll deutlich, dass sowohl aus Sicht einer Lehrerinnen-Novizin – der Praktikantin – als auch aus Sicht der Lehrerin (auf der Grundlage des im Protokoll beschriebenen Handelns) das Verhalten der Schüler*innen – und hier muss man präzisieren: das erwartete Wohlverhalten – eine bedeutsame Rolle im Komplex der Bewertungen und sehr wahrscheinlich der Leitungsbewertungen, die sich in Noten und Zeugnissen objektivieren, spielen.

4. Fazit

In dem interpretierten Ausschnitt aus dem Gesamtprotokoll sowie in den zwei ergänzend eingefügten Protokollen geht es um Leistungsdruck von Grundschüler*innen im Zusammenhang mit Tests oder Klassenarbeiten. Einzelne Kinder zeigen ihre Versagensängste durch sichtbares Weinen und Schluchzen oder durch unruhiges Kippen auf den Stühlen. Deutlich wird zunächst, dass die Orientierung an Leistung und der Wille der Kinder, gute Leistungsbewertungen zu bekommen,

sowie Ängste, dies nicht zu erreichen, bereits in der Grundschule oder zu Beginn der Sekundarstufe hoch sind – in einer Lebensphase also, die noch weit von Schulabschlüssen und beruflichen Verteilungskämpfen entfernt ist. Im deutschen Schulsystem ist am Ende der Grundschulzeit eine für den weiteren Bildungsgang bedeutende Selektionshürde eingebaut, was Breidenstein (2018) damit kommentiert, dass die Schule eben für die Schule und nicht für die Gesellschaft selektiere. Und ganz offensichtlich wird Kindern damit sehr früh übertragen, dass sie sich bereits positionieren müssen, wenn berufliche Optionen noch gar nicht am Horizont sind. Diese Form der Subjektivierung (Breidenstein/ Thompson 2014) macht Kinder früh zu Kämpfern im Leistungswettkampf und baut Druck in ihnen auf, darin erfolgreich zu sein.

Die Lehrer*innen reagieren auf den sichtbaren Leistungsdruck mit Ignorieren, mit Kind aus dem Klassenraum schicken, damit es sich beruhigen kann, mit genauen Erläuterungen zu den Aufgaben, mit vorab verteilten Lutschern, mit Sätzen, wie: „Keiner wird dir den Kopf abreißen“ oder mit der Ankündigung, durch Grimassen das Kind aufzuheitern. Aus dieser Auflistung fallen die Erläuterungen der Aufgaben aus der Reihe. Einer möglichen Prüfungsangst wird hierbei begegnet, indem die Anforderungen der jeweiligen Aufgaben geklärt werden. Niemand soll eine Aufgabe nicht lösen können, weil er/sie nicht versteht, was genau verlangt ist. Und: tatsächlich ist im Protokoll vermerkt, dass die Kinder ruhiger werden. Das Handeln der Lehrerin wirkt unmittelbar auf das zu erbringende Produkt, die Bearbeitung von Aufgaben.

Die anderen Reaktionen der Lehrer*innen dienen alle nicht der Unterstützung der Performanz bei der Aufgabenbearbeitung, sondern der Ablenkung von Leistungsdruck oder dessen Unsichtbarmachung. Die Kinder sollen durchaus Leistungsdruck im Sinne des Zwangs, Leistung zeigen zu müssen, haben, sollen den Druck aber nicht sichtbar machen. Denn das würde das pädagogische Selbstverständnis, die „zarten Seelen“ vor „Misshandlung“ zu beschützen in einer fehlerfreundlichen („Fehler sind da, damit man sie macht“) und zuschreibungsreflexiven („nicht abstempeln“) Atmosphäre, in Frage stellen. Insofern lassen sich die Praktiken des Vertuschens, Überspielens und Verharmlosens von Leistungsdruck als Versuch erklären, als Lehrerin pädagogisch und empathisch wirken zu können und Leistungsdruck als unnötig aussehen zu lassen und somit allein dem Kind zuzuschreiben. Es wird demnach nicht nur der Anteil der Lehrer*innen an der dem Schüler zugeschriebenen Leistung unsichtbar gemacht, sondern darüber hinaus auch der sich daraus ergebende Druck.

Nicht unerheblich ist dabei wahrscheinlich in diesem Fall, dass es sich um eine Vergleichsarbeit handelt, bei der die Leistungen (in Form von Notendurchschnitten) der dritten Klassen an dieser Schule miteinander verglichen werden. Die Lehrerin steht also ihrerseits unter Konkurrenzdruck mit ihren Kolleg*innen. Ihre Klasse soll gute Leistungen zeigen und das am besten mit Leichtigkeit. Da passt ein unter Druck stehendes, weinendes Mädchen nicht ins Wunschbild.

Schließlich sei noch einmal auf das ambivalente Verhältnis von Eltern und Lehrer*innen im Hinblick auf Leistung und als diesbezügliche potenzielle Gegenspieler*innen verwiesen. Im Text entfalten sich sowohl bei Lehrer*innen als auch bei Eltern zwei Seiten im Umgang mit Leistung und

dabei ein wechselseitiges polares Verhältnis: Lehrer*innen inszenieren Leistungssituationen, bauen Druck auf oder reiten auf Fehlern herum, Eltern möchten dann ihre Kinder vor „Misshandlungen“ durch Lehrer*innen, abnehmendem Selbstbewusstsein und Lernschwierigkeiten schützen. Auf der anderen Seite wird die Möglichkeit aufgezeigt, dass Eltern bei schlechten Leistungen potenziell böse auf ihre Kinder sind, während die Lehrerin versucht, durch Aufmunterung, Leistungsdruck zu maskieren, „Abstempelung“ zu vermeiden oder Fehler als Notwendigkeit des Lernens darzustellen.

5. Literatur

- Akbaba, Yalız/ Bräu, Karin (2019): *Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip*, in: Stephan Ellinger, Hannah Schott-Lesser (Hrsg.): *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*, Leverkusen: Budrich, S. 179-200.
- Becker, Rolf/ Hadjar, Andreas (2009): *Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften*, in: Rolf Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS, S. 35-59.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bräu, Karin/ Fuhrmann, Laura (2019): Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung, in: *sozialer sinn*, Jg. 20, Nr. 1, S. 41-57.
- Bräu, Karin/ Fuhrmann, Laura (2015): *Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung*, in: Karin Bräu/ Christine Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 49-64.
- Breidenstein, Georg (2018): *Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung*, in: Sabine Reh/ Norbert Ricken (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: VS, S. 307-328.
- Breidenstein, Georg/ Hirschauer, Stephan/ Kalthoff, Herbert/ Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz und München: UVK.
- Breidenstein, Georg/ Thompson, Christiane (2014): *Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung*, in: Christiane Thompson/ Kerstin Jergus/ Georg Breidenstein (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, Weilerswist: Velbrück, S. 89-109.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hirschauer, Stephan (2008): *Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis*, in: Herbert Kalthoff/ Stephan Hirschauer/ Gesa Lindemann (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 165-187.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1971/1996): *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Kalthoff, Herbert/ Dittrich, Tristan (2016): Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 26, Nr. 3-4, S. 459-483.
- Lindenhayn, Nils (2013): *Prüfen*. In: Ute Frietsch/ Jörg Rogge (Hrsg.): *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch*, Bielefeld: transcript, S. 323-327.
- Neckel, Sighard (2013): *„Leistung“ und „Erfolg“*. Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit, in: Eike Jürgens/ Susanne Miller (Hrsg.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse in der Schule*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 47-58.
- Reckwitz, Andreas (2009): *Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln*, in: Fritz Böhle/ Margrit Wehrich (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*, Wiesbaden: VS, S. 169-182.
- Ricken, Norbert/ Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis, in: *Zeitschrift für Pädagogik* (63), S. 247-258.
- Schäfer, Alfred (2015): *Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred/ Thompson, Christiane (2015): *Leistung – eine Einleitung*, in: Dies. (Hrsg.): *Leistung*, Paderborn: Ferdi-

and Schöningh, S. 7-36.

Verkuyten, Maykel (2000): School marks and teachers' accountability to colleagues, in: *Discourse Studies* (2), H. 4, S. 452-472.

Zaborowski, Katrin Ulrike/ Meier, Michael/ Breidenstein, Georg (2011): *Leistungsbeurteilung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*, Wiesbaden: VS.

6. Datum

B., N. S. (2005): Episode: Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen – aus einer Schulstunde an einer Grundschule (Primarstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 13 Seiten, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=204>

Autorin

Karin Bräu, Dr. phil., Professorin für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Leistung, Differenzierung, Integration und Beratung

Johannes Gutenberg Universität Mainz

Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Ethnografie, Leistungsdifferenzen, Inklusion, Hausaufgaben

Email-Adresse: braeu@uni-mainz.de