

Gardemann, Christine

"Ich schaff das. Ich kann das. Ich lern das. Ich muss das üben". Leistung im Englischunterricht aus Sicht von Schüler*innen

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 118-133



Quellenangabe/ Reference:

Gardemann, Christine: "Ich schaff das. Ich kann das. Ich lern das. Ich muss das üben". Leistung im Englischunterricht aus Sicht von Schüler*innen - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 118-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290771 - DOI: 10.25656/01:29077; 10.35468/6076-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290771>

<https://doi.org/10.25656/01:29077>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Christine Gardemann

**„Ich schaff das. Ich kann das.
Ich lern das. Ich muss das üben.“**

Leistung im Englischunterricht aus Sicht von Schüler*innen

Abstract

In einem Längsschnittprojekt an einer Gesamtschule in NRW gehen Lehrkräfte und Forscherin gemeinsam der Frage nach, wie leistungsstarke Lernende besonders gefordert werden können. Als Einstieg in das Projekt haben die Englischlehrkräfte der 5. und 6. Klassen ohne weitere Vorgaben Lernende benannt, die aus ihrer Sicht „leistungsstark“ sind und die in halb narrativen Eingangsgesprächen zu ihrem Erleben des Englischunterrichts sowie ihres Englischlernens interviewt wurden. In den Analysen zeigt sich die Spannweite der Umstände, die dazu führen, dass Lernende von ihren Lehrkräften als exzellent konzeptualisiert werden. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand des Fallbeispiels der Schülerin Neele (11 Jahre) die große Bedeutung, die eine Selbstwirksamkeitserfahrung im frühen Fremdsprachenlernen für Neeles weiteres Lernen hat, aber auch die große Bedeutung der Ziffernnote, anhand derer Neele ihre Leistung bewertet.

Keywords: Lernerautonomie, Komplexe Aufgaben, Digitalisierung, Leistung, Englischunterricht

1 Einleitung: Über „Leistung“ in der Schule

In seiner „Neuen Theorie der Schule“ (2009) nähert sich Helmut Fend der Schule als Institution vor allem aus einer soziologischen und organisationstheoretischen Perspektive, die den Zusammenhang zwischen Bildungssystemen und den sie umgebenden Gesellschaften in den Mittelpunkt rückt. Als eine der zentralen Aufgaben von Schule beschreibt Fend dabei ihre „Allokationsfunktion“ (Fend 2009, 44): Als Gemeinschaft übergeben wir den Schulen die Legitimation und Verantwortlichkeit, unsere Gesellschaft in gewisser Weise sozial vorzustrukturieren. Da der Zugang zu Universitäten und Berufen in aller Regel an schulisch vermittelte Qualifikationen gebunden ist, und Lehrkräfte jene Qualifikationen überprüfen und bewerten, legitimieren vor allem die Noten auf Abschlusszeugnissen die auf

diese Weise stattfindende Verteilung von Bildungs- und Berufsprivilegien (vgl. Fend 2009). Dass eine solche Allokationsfunktion der Schule notwendig ist, begründet Fend mit dem hoch industrialisierten und nach Qualifikationsprofilen hierarchisiertem Beschäftigungssystem, das es erfordere, Schulabgänger*innen Anforderungsprofilen im Beschäftigungssystem zuzuordnen (vgl. Fend 2009). In der Theorie erscheint ein solches Allokationssystem gerecht, wenn es denn tatsächlich objektiv leistungsorientiert ist.

Fend selbst konzediert, dass diese Betrachtung des Systems Schule keinen empirischen Einblick in die soziale Handlungspraxis an Schulen darstellt. Leistung wird dort in den letzten ca. 20 Jahren neben den schulinternen Klassenarbeiten, Tests und der ständigen Bewertung der laufenden Mitarbeit auch in Form von standardisierten Lernstandserhebungen erfasst, deren Ergebnisse über Akteur*innen wie das Institut für Qualität im Bildungswesen (IQB) auch Forschenden zugänglich gemacht werden. Derartige Ergebnisse sagen allerdings nichts darüber aus, wie Leistung für die schulischen Akteur*innen definiert ist und wie sie ge- und erlebt wird. In den letzten Jahren hat sich in Bildungswissenschaft und Schulpädagogik ein Bewusstsein dafür geschärft, welche Wirkmacht Differenzkategorien wie Leistung ausüben sowie dafür, wie diese überhaupt erst konstruiert werden. Dabei wurden aus bildungswissenschaftlicher Perspektive vor allem die Differenzkategorien „disability“ und „gender“, aber auch die (Re-)Produktion sozialer Unterschiede in den Blick genommen. Von Rabenstein, Reh, Ricken & Idel (2013) wird Leistung sogar als „übergreifende pädagogische Ordnung“ identifiziert, „weil alles, was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert und gerahmt werden kann“ (Rabenstein u. a. 2013, 675). Für die einzelnen Fachdidaktiken liegen nur wenige empirische Studien vor (u. a. Gellert & Hümmel 2008 für Mathematik, Heberle 2019 für Musik, Sturm 2016 für Deutsch), in denen allerdings deutlich wird, dass die Fachspezifik der Differenzkonstruktion die schulpädagogisch gerahmten Betrachtungen vielfältig ergänzen kann. Gellert und Hümmel verweisen so zum Beispiel auf den Unterschied zwischen „geisteswissenschaftlichen [...] und mathematisch-fachsprachliche[n] Formulierungen“ (Gellert & Hümmel 2008, 305), die über den Grad der Anerkennung von Schüler*innenbeiträgen durch Lehrende mitentscheiden. Ob dem Fach Englisch im Vergleich zu anderen Fächern eine besondere Rolle in der Fachspezifik zukommt, ist noch offen. Festzuhalten ist jedoch, dass Englisch auch jenseits seiner Verankerung als obligatorisches Schulfach außerhalb formaler Bildungskontexte als *lingua franca* im Alltagsleben insbesondere Jugendlicher präsent ist. Systematische Wechselbeziehungen zwischen der eher institutionellen sowie der eher informellen Dimension des Englischen im Leben deutschsprachiger Jugendlicher stellen somit noch ein Forschungsdesiderat dar. Im Rahmen des im Verlauf des Beitrags vorgestellten Kooperationsprojekts mit einer Schule widmet sich die begleitende Forschung der Differenzkategorie Leistung im Englischunterricht. Was macht aus

Sicht der Lehrkräfte „leistungsstarke“ Englischlernende aus? Wie konzeptualisieren die so beschriebenen Englischlernenden selbst ihre „Leistung“? Die Forscherin nähert sich den Antworten auf diese Fragen über einen explorativ-rekonstruktiven Zugang, der nach einem theoretischen Einstieg in die wesentlichen theoretischen Bezugspunkte von Differenz, fremdsprachlichen und institutionellen Normen sowie der Kurzvorstellung des Projekts näher beschrieben wird. Es folgt ein erster Einblick in die Ergebnisse in Form der Fallstudie mit der Schülerin Neele (11 Jahre), die in ein vorläufiges Zwischenfazit des Projekts mündet.

2 Leistung als Differenzkategorie – *doing excellence*

In Bildungskontexten wird Leistung in der Regel „als etwas *Individuelles* begriffen – als Prozess und/oder Produkt individueller Anstrengungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Tätigkeiten, Verhaltensweisen etc.“ (Nicht & Müller 2017, 63). In der handelnden Praxis ist damit noch viel Definitionsspielraum gegeben: So können Lehrkräfte wie Lernende über einen eher engen oder eher weiten Leistungsbegriff verfügen, vermeintlich objektiv messbare anderen Aspekten von Leistung gegenüberstellen, Leistung im Kontext von ökonomischer Verwertbarkeit oder als Eröffnungspotenzial für Lebenswege betrachten u. v. m. (vgl. Weigand u. a. 2012). Auf diese Weise gerät die Konstruktion des Konzepts „Leistung“ in den Blick, das in der Schule „in einem Konglomerat pädagogischer Praktiken“ (Rabenstein u. a. 2015, 246) konstruiert wird.

Leistung wird aus einer solchen Perspektive somit nicht als z. B. zu messende Leistung, sondern vorrangig als Vollzug einer sozialen Praxis betrachtet, in der Leistung subjektiv konzeptualisiert wird und diese Konzeptualisierung zu korrespondierenden Handlungen führt (vgl. u. a. Gellert & Hümmel 2008). Dies kann sich zum Beispiel äußern, indem ein mündlicher oder schriftlicher Beitrag eines als „leistungsstark“ konzeptualisierten Schülers trotz inhaltlicher Mängel als besser wahrgenommen wird als der wortgleiche Beitrag eines als „nicht leistungsstark“ konzeptualisierten Schülers. Denkbar sind auch Situationen im Unterricht, in denen die Unterrichtsstörungen einer Schülerin, die als „leistungsstark“ konzeptualisiert wird, zu anderen Konsequenzen führen als die Störungen einer anderen Schülerin. Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis darauf, dass mit diesem Verständnis von Leistung nicht unterstellt wird, dass eine Zuschreibung von Leistung gänzlich willkürlich erfolgt. Tatsächlich ist die Kategorie Leistung im Gegensatz zu anderen Differenzkategorien wie „gender“ oder „class“ eine, die in der Schule durch das Erreichen von zuvor festgelegten Kriterien vermeintlich objektivierbar und in Form von Noten ausgedrückt wird. Dass es sich auch bei der Notengebung tendenziell um „machtvoll[e] Unterscheidungspraktiken [handelt], die Differenzverhältnisse überhaupt erst hervorbringen und reproduzieren“ (Akbaba u. a.

2022, IX), gerät daher leicht aus dem Blick. Entscheidend für das vorgestellte Projekt ist auch, dass Leistung als soziale Praxis im Bildungskontext in institutionelle Ordnungen eingebunden ist (vgl. u. a. Bischoff & Cloos 2019); in der Schule also z. B. durch externe Vorgaben wie das Zentralabitur oder ggf. bundeslandspezifische Vorschriften zur Art und Weise der Erhebung und Benotung von Leistungen.

3 Leistung im Englischunterricht: Fremdsprachliche Kompetenz oder institutionelle (An-)Passung?

Die das Kooperationsprojekt initiiierende Lehrerin Frau N. nutzt das Konzept Leistung, um die Lernenden zu beschreiben, um die es in der Zusammenarbeit von Universität und Schule geht. In ihrer englischsprachigen Mail zur Kontaktaufnahme beschreibt sie die Situation wie folgt:

„I have several German 10-12-year-olds sitting in my classes who speak English at a very accomplished/high level (B2-C1) [...] It has to be said, and this is actually – in my opinion – the most surprising thing about it: they have impeccable pronunciation. One child in year 6 can even vary between American and British accents.“ (07.11.2021)

Die Mail spiegelt eine alltagssprachliche Annäherung an das Konzept Leistung im Englischunterricht, das eine fachliche, d. h. fremdsprachenspezifische Dimension fokussiert: Leistungsstarke Englischlernende, das sind solche Schüler*innen, die besonders gut Englisch können. Ohne hier der vertieften Datenanalyse vorzugreifen, lässt sich festhalten, dass Frau N. bei der Beschreibung der Leistungsstärke der betroffenen Lernenden zunächst auf eine externe Norm zurückgreift, (nämlich) den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der die Grundlage für die in deutschen Schulen bindenden Bildungsstandards der Ersten Fremdsprache (vgl. KMK 2004) bildet und an dessen Niveaustufen („B2-C1“) sich die Lernstandsdiagnostik der Lehrerin orientiert. Sie hebt dann eine Ergänzung besonders hervor: die Aussprache der englischen Sprache sei „impeccable“, also fehler- und tadellos – erneut scheint in dieser Wortwahl eine Orientierung an schulischen Normen durch, in diesem Fall die Norm der Sprechrichtigkeit, die sich in der schulischen Praxis immer noch vorrangig an *native speaker* Akzenten ausrichtet (auch wenn die offiziellen Lehrpläne sich von diesem Ziel weitgehend verabschiedet haben). Als offenbar besonders beeindruckendes Beispiel für diese „impeccable pronunciation“ führt Frau N. dann auch einen Lerner der 6. Klasse an, der zwischen dem amerikanischen und britischen Akzent variieren könne. Auch hier wird deutlich, dass sich die Lehrerin in ihrer Beschreibung der Lernenden auf die *native speaker* Norm bezieht: Besonders gut ist das Englisch dieses Lernenden, weil es diese nach- und abbildet. Diesem Blick auf Leistung im Englischunterricht als fremdsprachliche Kompetenz lässt sich eine andere Perspektive auf Leistung gegenüberstellen. In mittler-

weile zahlreichen empirischen Arbeiten in verschiedenen Schulfächern stellen v. a. bildungswissenschaftliche und schulpädagogische Forschende immer wieder fest, dass der Fachunterricht teils ent-fachlicht scheint und Lernende wie Lehrende dies akzeptieren. Im Unterricht gehe es, so u. a. Breidenstein (2006) und Martens & Asbrand (2021), häufig weniger darum, fachlichen Lernzuwachs zu generieren, sondern darum, Aufgaben zu erledigen, und hier insbesondere Arbeitsaufträge abzuarbeiten und im Anschluss als Produkt (z. B. als ausgefülltes Arbeitsblatt) präsentieren zu können. „Ohne sich mit dem fachlichen Inhalt der Aufgabe (vertieft) auseinanderzusetzen oder sich mit ihm oder dem Arbeitsergebnis zu identifizieren“ (Martens & Asbrand 2021, 64), stellen Lernende in der ihnen vorgegebenen Arbeitszeit eine Aufgabe fertig, und werden dafür in einer Art stillschweigender Übereinkunft, die den Unterricht am Laufen hält, gelobt und gut bewertet. Besonders positiv, so Martens und Asbrand weiter, würden dabei von Lehrer*innenseite die „lernhabituellen Anschlüsse“ (Martens & Asbrand 2021, 66) der Lernenden anerkannt, wenn diese sich z. B. reflektierend präsentieren, Selbstkritik üben und „Selbstoptimierung in Aussicht stellen“ (Martens & Asbrand 2021, 66). Anders gesagt: Erfolgreiche Lernende verstehen, was in der Schule von ihnen erwartet wird, und verhalten sich entsprechend. Als besonders erfolgreich, leistungsstark, produktiv, effektiv usw. erscheinen auf diese Weise gar nicht zwingend diejenigen Lernenden, die sich durch eine besonders hohe fachliche Kompetenz auszeichnen, sondern (auch oder gerade) diejenigen, die organisational besonders gut angepasst sind (vgl. dazu auch die Arbeiten zum Schülerhabitus im Band von Helsper, Kramer & Thiersch, 2014). Es ist auf Basis der Ergebnisse der hier bereits benannten empirischen Arbeiten nicht davon auszugehen, dass es sich bei diesen beiden Perspektiven auf Leistung im Englischunterricht (fremdsprachliche Kompetenz und (An-)Passung) um zwei trennscharfe Kategorien handelt, in denen individuelle Schüler*innen verortet werden können. Auch ein bloßes Abarbeiten schulischer Aufgaben könnte durch die Exponierung gegenüber der Sprache schließlich zu einem Kompetenzzuwachs in der Fremdsprache führen; offen ist allerdings z. B. die Frage, ob fremdsprachlich kompetente Lernende, die sich dem Abarbeiten verweigern, von ihren Lehrkräften als leistungsstark konzeptualisiert würden. In welchem Verhältnis diese beiden Perspektiven auf schulische Leistung im konkreten Kooperationsprojekt stehen, wird folglich im Verlauf des Projekts zu klären sein – für die Englischdidaktik liegen hierzu noch keine empirischen Arbeiten vor.

4 Kurzvorstellung des Projekts: Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Kooperationsprojekt aus der universitären Fachdidaktik Englisch sowie einer Gesamtschule in NRW wurde von der Lehrerin Frau N. initiiert; im Verlauf sind

zwei weitere Lehrkräfte als aktiv Teilnehmende hinzugekommen. Ausgangspunkt für die Kooperation ist Frau N.s Wahrnehmung, dass sich in den 5. und 6. Klassen der Schule, die über eine insgesamt sehr heterogene Schülerschaft verfüge, vereinzelte, aber in ihrer Gesamtanzahl deutlich wahrnehmbare Lernende finden, die über ein aus Sicht der Lehrkräfte bemerkenswertes Können verfügen und ihren Mitschüler*innen in Sachen englischer Sprachkompetenz weit voraus seien. Da die Schule zwar über ein Förder-, nicht jedoch ein Förderkonzept verfüge, mache man sich Sorgen, diesen Lernenden im laufenden Englischunterricht nicht gerecht werden zu können.

Die Forschung in diesem Projekt ist nicht im engeren Sinne als Begleitforschung für die Entwicklung und Umsetzung der zu entwerfenden und zu evaluierenden komplexen Aufgaben konzipiert. Der Fokus liegt vielmehr auf einer Frage, die aus Lehrer*innen- und Forscherinnensicht etwas unterschiedlich ausfällt. So stellt die Lehrerin Frau N. zu Beginn des Projekts folgende Frage in den Raum: Wie kommt es dazu, dass diese Lernenden so leistungsstark sind? Erste Vermutungen der Lehrkräfte zielten dabei sowohl auf die besondere Situation der Pandemie und eine ggf. verstärkte Beschäftigung dieser Lernenden mit (nur) auf Englisch verfügbaren Onlineangeboten als auch auf eine evtl. Begabung in der Fremdsprache (vgl. Riemer 2020), größere Motivation (vgl. Dörnyei & Ushioda 2011) oder größeren Fleiß (*investment*, vgl. Darwin & Norton 2015). Die Forscherin fragt aus einer anderen Blickrichtung: Wie erleben diejenigen Lernenden, die aus Sicht ihrer Lehrkräfte als leistungsstark in Englisch konzeptualisiert werden, ihr Englischlernen und ihren Englischunterricht? Da bereits die Lehrkräfte beide Dimensionen von schulischen Leistungskonzeptualisierungen (fremdsprachlich kompetent und organisational angepasst) eröffneten, wurde entschieden, das Differenzkriterium „leistungsstark“ aus Forscher*innensicht nicht zu validieren. Vielmehr wurde die Samplevorgabe des Felds akzeptiert: Die Lehrkräfte benannten ohne weitere Vorgaben diejenigen Englischlernenden aus ihren 5. und 6. Klassen, die sie als „leistungsstark“ wahrnehmen. Die Forscherin widmet sich somit dem übergeordneten Erkenntnisinteresse, zu rekonstruieren, was es eigentlich bedeutet, in der Schule als erfolgreiche*r Englischlernende*r verstanden zu werden. Konkrete Forschungsfragen, die in diesem Zusammenhang beantwortet werden sollen, zielen auf die Selbstwahrnehmung der Lernenden in Bezug auf ihre Leistung im Englischunterricht, ihre Wahrnehmung des aktuellen, deutlich formorientierten Englischunterrichts sowie im Verlauf des Projekts ihre Wahrnehmung eines stärker individualisierten und erwerbsorientierten Englischunterrichts.

4.1 Methodologisches und methodisches Vorgehen:

Leistungskonzeptualisierungen rekonstruieren

Der Forschungszugriff im Projekt lässt sich insgesamt als explorativ klassifizieren: Zwar gibt es von Seiten der Forscherin ein konkretes Erkenntnisinteresse, dieses

ist jedoch weitestgehend offen formuliert und soll den Schwerpunktsetzungen, die sich aus den empirischen Daten ergeben, Rechnung tragen. Eine Hypothesenprüfung ist im Projekt somit nicht vorgesehen – im Mittelpunkt stehen vielmehr eine Auffächerung von Perspektiven, ein vertieftes Verstehen von teils noch zu definierenden Phänomenen und Überlegungen zu praktischen Implikationen für den Englischunterricht.

Um zu erheben, wie vor allem die teilnehmenden Lernenden die ihnen zugeschriebene Leistungsstärke konzeptualisieren und wie sie ihren aktuellen Englischunterricht erleben, ist eine Rekonstruktion ihres impliziten Wissens geboten. Als implizites Wissen bezeichnet Bohnsack (2014) im Rückgriff auf die Arbeiten von Karl Mannheim in der Wissenssoziologie die Überzeugungen und Haltungen, die das Handeln sozialer Akteur*innen stärker leiten als ihr explizites Wissen, d. h. ihr theoretisches Wissen sowie ihr Wissen um Erwartungen und Normen. In seiner Dokumentarischen Methode operationalisiert Bohnsack diese beiden Wissensformen als Habitus (implizites Wissen) und Orientierungsschemata (explizites Wissen). Im Zusammenwirken des Habitus einer Person mit den von ihr wahrgenommenen externen Erwartungen konturiert sich schließlich der sog. Orientierungsrahmen einer Person, d. h. die Art und Weise, in der diese Person die Welt wahrnimmt, sowie sich in ihr und zu ihr verhält. Zu den von Lernenden in der Schule wahrgenommenen externen Erwartungen zählen zum Beispiel solche, die sich auf das Verhalten in der Schule beziehen (das Melden vor einem mündlichen Beitrag, die Erledigung der Hausaufgaben usw.), aber auch weniger bis gar nicht verbalisierte Erwartungen, die mehr oder weniger subtil an Lernende herangetragen werden. Ein Beispiel aus dem Englischunterricht stellt hier die Auswahl von Hörbeispielen dar, in denen vor allem in der Sekundarstufe I in der Regel spezifisch geschulte *native speaker* zu hören sind, deren standardisierte britische oder amerikanische Aussprache zur Sprachnorm und damit zum Lernziel für die Lernenden wird, auch wenn die Lehrkraft in der Klasse vorhandene *non-native speaker accents* nicht explizit korrigiert oder abwertet.

Für die Erschließung der Orientierungsschemata, also des Wissens um individuell wahrgenommene Normen und Erwartungen, sowie für die Rekonstruktion des impliziten Wissens werden in der Dokumentarischen Methode drei Arbeitsschritte durchlaufen. Nach einer thematischen Gliederung, in der es vor allem um einen Gesamtüberblick über die zur Sprache kommenden Themen und Unterthemen geht, folgt zunächst eine Paraphrasierung der Inhalte, in der zwischen verschiedenen Textsorten unterschieden wird (Beschreibungen und Argumentationen beziehen sich in der Regel auf explizites, Erzählungen auf implizites Wissen), und schließlich eine reflektierende Interpretation sogenannter Fokussierungsmetaphern: interaktional besonders dichter, narrativ detailreicher und/oder durch besondere Bildlichkeit emergierender Stellen, über die durch die Analyse semantischer und syntaktischer Auffälligkeiten die Eigenlogik eines jeden Falls

erschlossen werden kann. Im Fallvergleich konturieren sich die Auffälligkeiten jener Eigenlogiken im Folgenden noch deutlicher – diese werden in einem letzten Schritt idealerweise in sinngenetische oder relationale Typen überführt, die nicht mehr einzelne Fälle, sondern übergreifende Muster und Gesetzmäßigkeiten kategorisieren.

Eine möglichst offene Herangehensweise an das Projekt und die für die Schwerpunktsetzungen der Interviews offene Auswertungsmethode machen eine ebenso offene Datenerhebung nötig (vgl. Flick 2012). Für die Interviews mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften wurde daher ein zwar leitfadengestütztes, aber auf die Generation von Narrationen abzielendes offenes Interview geführt. Die Befragung von Kindern stellt forschungsmethodisch eine besondere Herausforderung dar: Häufig antworten sie insbesondere zu Beginn des Interviews nicht in der Ausführlichkeit, die für das Erkenntnisinteresse des Projekts erforderlich ist, andererseits besteht die Gefahr, dass sie stärker als Erwachsene der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten unterliegen (vgl. Trautmann 2010). Für die Interviews wurde daher eine Technik gewählt, die Trautmann (2010) vorschlägt: Auf verschiedenen Karteikarten werden Fragen oder Aspekte notiert, die als stumme Impulse dienen und von den Interviewpartner*innen in freier Reihenfolge gewählt werden können. Dies ermöglicht den Lernenden zunächst die Karten zu wählen, zu denen sie sich äußern möchten bzw. zu denen ihnen spontan und direkt etwas einfällt. Die Forscherin kann nach der initialen Antwort auf die Kartenfrage ergänzende, vertiefende oder klärende Rückfragen stellen und so weitere Daten generieren. Den Lernenden unangenehme oder unwichtige Aspekte können von ihnen ans Ende des Interviews geschoben oder auch ganz ausgelassen werden. Die teilnehmenden Lernenden im Projekt nutzen diese ihnen angebotene Option des Auslassens von Karten nicht; alle gehen mehr oder weniger ausführlich auf alle Kartenimpulse ein. Für die Eingangsinterviews im Projekt wurden auf die Karten keine Fragen oder Impulse notiert, sondern Satzanfänge wie „An meinem aktuellen Englischunterricht gefällt mir...“ oder „Englisch in der Schule bedeutet für mich...“. Auf eine Thematisierung der durch die Lehrkräfte zugeschriebenen Leistungsstärke durch die Interviewerin wurde im Interview bewusst verzichtet. Da die Lernenden von ihren Lehrkräften als besonders leistungsstark in Englisch beschrieben wurden, wurden diese Satzanfänge sowohl auf Deutsch wie auch auf Englisch formuliert. Den Lernenden wurde zu Beginn des Interviews auf Deutsch erklärt, dass sie selbst entscheiden dürfen, in welcher Sprache sie die Satzanfänge vervollständigen wollen. Für den folgenden ersten Einblick in das Projekt soll nach der anfänglich präsentierten Perspektive der initiiierenden Lehrerin Frau N. nun die der Schülerin Neele dargestellt werden. In der Analyse der Eingangsinterviews wurde Neele als erster Eckfall identifiziert. Die Rekonstruktion ihres Orientierungsrahmens zeigt, dass der Englischunterricht für sie Ermöglichungsraum für Selbstwirksamkeitserfahrungen ist, diese Erfahrungen allerdings dadurch bedingt

sind, dass sich Neele besonders gut in die schulische Leistungslogik, und dabei insbesondere die Noten als Anerkennungsmechanismus, einfügt.

5 Einblick in die Ergebnisse: Neeles Notenorientierung

Neele (11 Jahre, 6. Klasse) erscheint zu Beginn des Interviews eher zurückhaltend und spricht zunächst sehr leise, steigt dann aber unmittelbar in das Interview ein und benötigt nach dem Auftakt mit der ersten Karte auch keine weitere Ermunterung zur Wahl weiterer Karten oder anderer Hilfestellungen. Eine besondere Gewichtung von Aspekten (z. Bsp. lehrer*innenbezogene, sprachbezogene, usw.) lässt sich in der thematischen Gliederung des Interviews nicht erkennen. Die Fallstudie mit Neele kann hier nicht gänzlich dargestellt werden; ich möchte daher im Folgenden anhand einiger als Fokussierungsmetaphern identifizierter Stellen zeigen, welche Perspektive auf den Englischunterricht und welche Auseinandersetzung mit schulischen Normen sich aus Neeles Äußerungen rekonstruieren lassen. Obwohl, und dies wird im Verlauf der Ergebnisdarstellung deutlich werden, Neele aufgrund hoher Selbstwirksamkeitserfahrungen über einen starken internalen *locus of control* verfügt, spielen die Noten für sie eine große Rolle, was die externe Anerkennung ihrer Leistung angeht. Erkennbar wird, dass Leistung für Neele auf positive Weise mit Fleiß, Mühe und Anstrengung und somit mit dem Lernprozess mindestens genauso stark wie mit dem Lernergebnis in Form von (sehr) guten Noten korreliert.

Als eine relativ frühe Karte im Interview wählt Neele die mit der Aufschrift „Das gefällt mir an der Sprache Englisch“. Im Verlauf ihrer längeren und teils durch Erzählaufforderungen der Forscherin fortgesetzten Reaktion auf diesen Impuls sagt Neele:

„So schön, dass es- auch so eine besondere Sprache. Und dass es so schön ist zu sprechen. Wenn man es zuerst nicht so gut kann, dann sagt man ja- das- ich kann das noch nicht. Aber wenn man es dann gut kann und lernt, dann macht es Spaß.“ (18.01.2022)

Neele beschreibt Englisch in ihrem Einstieg als „schön“ und eröffnet damit eventuell eine ästhetische Dimension auf die fremde Sprache, die sie im selben Satz als „eine besondere Sprache“ klassifiziert. Inwiefern Englisch für Neele besonders ist, kann aus ihrer Äußerung nicht entnommen werden. Aus den Hintergrundinformationen der Lernenden ist bekannt, dass Neele einsprachig deutsch aufgewachsen ist und Englisch für sie die erste Fremdsprache darstellt, die sie lernt – die Sprache Englisch könnte also tatsächlich aufgrund dieser ersten (schulischen) Fremdheitserfahrung besonders sein. Ob auch andere Dimensionen, wie z. B. eine pragmatische, die Weltsprache Englisch besonders machen, muss an dieser Stelle offenbleiben. Das Adjektiv „schön“, das gleich zweimal mit dem Qualifizierer „so“

verbunden wird, greift Neele im Anschluss im Gegensatz dazu wieder auf und verbindet es mit dem Sprechen, also der aktiven Nutzung der Sprache und vielleicht sogar ihrer klanglichen Qualität. Neele verbindet die Schönheit der fremden Sprache im nächsten Satz mit dem Beherrschen der Sprache und markiert diese zugleich als klar schulisch gerahmte Sache: Es geht nun um Können und Lernen. Spannend ist, wie Neele hier offenbar ihren eigenen Spracherwerbsprozess umreißt und diesen auch als emotionale Erfahrung präsentiert. Das Nichtkönnen am Beginn des Prozesses wird von Neele einmal mit dem „zuerst“ und dann mit dem „noch (nicht)“ eindeutig als vorläufiger Zustand konzeptualisiert. Dieser Zustand wird von Neele nicht bewertet, und auch aus der Tonaufnahme der entsprechenden Stelle lässt sich keine Enttäuschung oder Frustration heraushören. Das Nichtkönnen ist folglich nicht unbedingt negativ besetzt, sondern es erscheint in der Rückschau als neutrale Zustandsbeschreibung.

Durch das adversative „Aber“ leitet Neele dann einen Gegenhorizont ein und formuliert zugleich eine Gelingensbedingung: Wenn man die Sprache beherrsche und lerne, führe dies zu „Spaß“. Auffällig ist hier die chronologische Reihung der beiden Bedingungen. Neele skizziert das nun sogar als „gut“ qualifizierte Können der Sprache nicht als Ergebnis des Lernprozesses, sondern verbindet das Können und das Lernen mit der beistellenden Konjunktion „und“. An dieser Stelle rückt das Pronomen „es“ in den Mittelpunkt der Interpretation, das zunächst relativ eindeutig als auf die Sprache Englisch bezogen scheint. Was Neele hier jedoch Spaß macht, kann in einer anderen Lesart auch das Können und das Lernen sein, das im ersten Teil des Satzes angeführt wird. Obwohl sich eine endgültige Klärung auch im Heranziehen weiterer Passagen aus dem Interview nicht erreichen lässt, ist an dieser Stelle Neeles Antwort auf eine parallel formulierte Karte interessant, die danach fragt, was Englisch „in der Schule“ für sie bedeute.

„Das bedeutet für mich: Jetzt ist Zeit für Englisch. Man muss sich anständig konzentrieren und nicht sofort hä sagen, sondern es selber zu versuchen zu lösen. Und das habe ich auch in der Grundschule gemacht. In der Grundschule der Zweit'n das erste Mal Englisch bekomme. Und da wurde- das hatte ich erst nicht verstanden. Ich-ich dann die ganze Zeit hä, hä, ich verstehe das nicht. Und dann habe ich mir gesagt: Neele, konzentrier dich. Versuch das selber zu lösen. Und dann habe ich es geschafft. Und jetzt (*unverständlich*) bedeutet das Englisch für mich. Ich schaff das. Ich kann das. Ich lern das. Ich muss das üben. Ja.“ (18.01.2022)

Neele konzeptualisiert das Schulfach Englisch mit ihrer ersten Äußerung als temporären Raum, also in der Schullogik, die bestimmten Fächern bestimmte Zeitfenster im Stundenplan zuweist. „Zeit für Englisch“ lässt sich dabei aus zwei Perspektiven betrachten. Einerseits wird der Sprache hier Zeit eingeräumt, in der man sich fokussiert ihrem Erwerb widmen kann, ohne dass weitere Themen oder Aufgaben berücksichtigt werden müssen. Andererseits ist Zeit auch ein limitie-

render Faktor, der die Beschäftigung mit der Sprache klar beschränkt. Nicht nur an dieser Stelle, sondern häufiger im Interview nutzt Neele das Indefinitpronomen „man“ und überträgt damit ihre eigenen Erkenntnisprozesse auf potenziell alle Schüler*innen. Hier formuliert sie auf Basis ihrer eigenen Grundschulerfahrung wiederum Gelingensbedingungen für den Umgang bzw. den Erwerb der Fremdsprache Englisch. Dabei rücken für Neele Konzentration und Autonomie in den Mittelpunkt. Verantwortlich für den Lernerfolg ist in Neeles Sicht der/die Schüler*in selbst – weder die Lehrkräfte noch das Material noch der Lerngegenstand Sprache an sich erscheinen hier sprachlich repräsentiert; Neele schaut nach innen und diszipliniert sich wiederholt selbst. Dies wird gleich mehrfach deutlich: durch das Modalverb „muss“, durch den Verweis auf regel- und erwartungskonformes Verhalten („anständig“), sowie durch die erinnerten Selbstgespräche zur Eigenmotivation. Neele vollzieht in der Erzählung insbesondere durch den erinnerten inneren Monolog zugleich ihre Lernstrategie nach, die sie offenbar erfolgreich von dieser ersten schulischen Nutzung auf ihre spätere Lernerfahrung übertragen kann. Englisch als Schulfach erscheint hier als Herausforderung, als Problem, als Rätsel. Auffällig ist, dass Neeles intrinsische Motivation, jenes Problem zu lösen, zusammenfällt mit der extrinsischen Motivation, für das Ergebnis ihrer Anstrengungen eine gute Note zu bekommen.

Durch die konzentrierte Beschäftigung mit vermutlich schulischen Aufgaben im Englischunterricht macht sich Neele das Fach aber scheinbar erfolgreich zu eigen und aus der distanzierten Konstruktion des „man“ wird im Verlauf ihrer Schilderung ein „ich“. Die Passage kulminiert in einer extrem positiven, fast mantraartig erscheinenden Selbstbestätigung („Ich schaff das. Ich kann das.“). Auf diese Weise wird die Beschäftigung mit Englisch für Neele zu einer Selbstwirksamkeitserfahrung, die sich jedoch unmittelbar wieder im Institutionellen der Schule bricht: „Ich lern das.“ und „Ich muss das üben.“ verweisen darauf, dass der Prozess für Neele nicht abgeschlossen erscheint, sie aber mittlerweile über Strategien verfügt, die sie zuversichtlich auf weitere Herausforderungen schauen lassen. Englisch ist für Neele also kein Selbstläufer geworden, sondern bleibt kontinuierlich eine neue Herausforderung. Konzentration und Anstrengung, sowie die bewusste Entscheidung, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, führen für Neele zum Erfolg. Deutlich wird hier aber auch, dass das Schulfach Englisch für Neele offenbar etwas ist, dass sie mit sich selbst ausmacht, denn Neele erscheint in ihrer Beschreibung isoliert, sowohl von Mitschüler*innen wie auch von Lehrkräften.

An zwei weiteren kurzen Passagen aus dem Interview lässt sich abschließend zeigen, wie sich Neele insgesamt im Spannungsfeld von Englisch als Sprache und Englisch als Schulfach positioniert. Im Rückblick auf ihren Englischunterricht in der Grundschule erzählt Neele:

„Wir haben halt viele Arbeiten in Englisch geschrieben und es waren immer Drei'n. Ich habe gesagt- ich- es war gut, aber ich habe gesagt, ich muss mich verbessern. Und dann habe ich das einfach die ganze Zeit gelernt, geübt zuhause und dann durchs ganze Lernen und Üben wurde ich dadurch schlauer. Englisch im Kopf gehabt, so gesagt, und habe dann halt fast immer nur zwei plus oder eins geschrieben.“ (18.01.2022)

Der Normalitätsmarker „halt“ verdeutlicht, dass Neele das Absolvieren von schriftlichen Leistungsüberprüfungen mindestens retrospektiv, vielleicht aber auch schon in der damaligen Situation als üblichen Teil des Schülerlebens ansieht. Neele fügt sich damit in die Allokationsfunktion von Schule und schreibt in der Folge den schriftlichen Noten große Wirksamkeit zu. An den Normen der Institution macht Neele folglich fest, was „gut“ ist. Mit dem Personalpronomen „es“ scheint sich Neele in diesem Satz auf die Gesamtsituation des Englischunterrichts zu beziehen – aber die „Drei'n“, die sie zunächst als Note in den Klassenarbeiten erhielt, hätten dazu geführt, dass sie sich „verbessern“ wollte. Obwohl Neele hier nicht explizit Unzufriedenheit verbalisiert, formuliert sie mit dem Modalverb „muss“ einen inneren Antrieb, der sie in der Folge dazu bringt, Zeit und Mühe in das Fach Englisch zu investieren. Aus welcher Quelle sich dieser Antrieb speist, muss offenbleiben. Sollten andere Personen, z. B. Lehrkräfte oder Eltern, Neele die Notwendigkeit zur Verbesserung vermittelt haben, ist auffällig, dass Neele dies nicht so verbalisiert. Ob intern oder extern, die entsprechende Anforderungsnorm hat sie bereits in der Grundschule offenbar internalisiert. An den in der Folge verbesserten Noten macht Neele das Erreichen ihres selbst gesetzten Ziels fest. Im Anschluss umreißt Neele ihren Weg zu den besseren Noten, nämlich das Lernen und Üben, und zwar außerhalb des Raums Schule, „zuhause“. Ob retrospektiv zugeschrieben oder damals tatsächlich so bewusst entschieden, übernimmt Neele also bereits in der Grundschule Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Gleichzeitig beschreibt sie die Notwendigkeit, dafür zusätzliche Mühe investieren zu müssen. Der Aufwand wird sprachlich durch eine Hyperbel spürbar: „die ganze Zeit“ habe Neele gelernt und geübt. Auf diese Weise kommt Englisch für Neele allerdings auch im metaphorischen Sinne nach Hause: Aufgrund der zeitlich verlängerten und arbeitsintensiven Beschäftigung mit der Sprache habe sie dann „Englisch im Kopf“ gehabt. Aus Neeles Sicht gibt ihr der Erfolg rückblickend recht: „Zwei plus oder eins“ seien zu späteren Zeitpunkten die schriftlichen Noten gewesen. Neele überträgt diese Bewertung ihrer schulischen Leistung zum einen auf eine kognitiv-intellektuelle Ebene. Zum anderen scheint Neele mit dieser Aussage zu konzeptualisieren, dass sie die Aussagekraft der Note, also ihrer Performanz in Klassenarbeiten, auf sich selbst als ganze Person bezieht: Sie sei angesichts der verbesserten Noten folglich „schlauer“; ein Adjektiv, das sich nicht auf das Beherrschen des Lerngegenstands bezieht oder in anderer Weise domänenspezifisch verbalisiert wird.

Der Ausdruck „Englisch im Kopf“ könnte in einer anderen Lesart auch als ganzheitlicher Blick auf die Sprache verstanden werden, der neben kognitiven auch emotionale Aspekte und eine Form der Identifikation mit der Sprache beinhalten könnte. Dann würde Neele hier an ihre anfängliche Beschreibung der Sprache, und nicht des Unterrichtsfachs Englisch, als „schön“, „besonders“ und mit „Spaß“ verbunden, anknüpfen. Bestätigen lässt sich diese Lesart mit Blick auf eine weitere Passage allerdings nicht. Die Beschreibung des von ihr bisher erlebten Englischunterrichts fortsetzend, erzählt Neele:

„Wir mussten Grammatik- und das war so ein bisschen dieses und so das. Das war auch ein bisschen schwer. Wir müssen das Grammatikheft richtig schön und perfekt ins Grammatikheft schreiben. Und halt das gefällt mir immer, dass wir halt meistens- wer das Schönste oder so gemacht hat, dass wir was Kleines bekommen.“ (18.01.2022)

Ein inhaltlicher oder persönlicher Bezug zum Lerngegenstand Englisch wird hier durch die fast schon komisch anmutende Phrase „so ein bisschen dieses und so das“ gänzlich verunklart. Um welches Grammatikphänomen es sich hier handelte, bleibt genauso offen wie eine wie auch immer geartete Nutzung der Grammatik. An seine Stelle tritt die schulische Geschäftigkeit, die Breidenstein (2006), Gruschka (2010) und Martens & Asbrand (2021) in ihren Arbeiten in unterrichtlichen Settings immer wieder antreffen. Auch Neele spricht an dieser Stelle nicht über das Beherrschen oder Üben der Grammatik, sondern über das Abschreiben einer Regel in ein separates „Grammatikheft“, das den Zusammenhang zwischen Inhalten, Lexik und Grammatik auch materiell aufbricht. Die Übernahme der Regel aus dem Buch oder von der Tafel ins Heft, „richtig schön und perfekt“, ist in Neeles Erinnerung ein rein formaler Schritt, der, markiert durch die Normalitätsmarker „immer“ und „halt“ (gleich zweimal) auch nicht als einmalige Unterrichtserfahrung beschrieben wird, sondern als regelhafter Bestandteil eines formorientierten Englischunterrichts. Neele, die ihr Lernen vor allem mit sich selbst ausmacht, tritt hier sogar in Konkurrenz zu ihren Mitschüler*innen. Die Lehrkraft gibt eine Belohnung aus für diejenigen Lernenden, die die Anforderung besonders gut umsetzen. Neele verunklart an dieser Stelle, eventuell, weil es ihr selbst inhaltlich verschlossen bleibt, was genau belohnt wird – „das Schönste oder so“ ist ja noch nicht einmal eindeutig auf eine besonders ordentliche Schrift oder farbige Gestaltung bezogen. Neele ergänzt hier in ihrer Schilderung aber zugleich die handelnde Praxis der Lehrkraft, die ebenfalls ent-fachlicht wertet: Als besonders gute Umsetzung der schulischen Anforderung im Englischunterricht erscheint die ggf. ästhetisch ansprechende, „perfekte“ Übernahme der Regeln ins Grammatikheft; nicht die Anwendung der Grammatik.

6 Ein (Zwischen-)Fazit: Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektiven auf Leistung im Englischunterricht

Neele, dies wird in den Auszügen aus der umfangreicheren Fallstudie deutlich, macht ihre Leistungsstärke vor allem an externen Rückmeldungen, und dabei prioritär Schulnoten, fest. Diese externen Rückmeldungen werden für Neele gleichzeitig zum Maßstab für ihre Selbstwirksamkeitserfahrung. Die Verbesserung, die Neele schon früh in ihrer Englischlernbiografie durch Fleiß, Mühe und Zeit erzielte, macht sie an den von ihr erzielten Noten fest. Da aus den anfänglichen Dreien im Anschluss an ihr *investment* Zweien und Einsen werden, kann Neele auch heute noch zuversichtlich an die Erledigung von Aufgaben herangehen, sich Herausforderungen stellen und so weiter Erfolgserlebnisse sammeln. Neeles Verständnis von Leistung als Erreichen einer bestimmten Notenstufe ist insofern spannend, als die teilnehmenden Lehrkräfte in ihren Interviews alle von einem deutlich weiteren Leistungsbegriff ausgehen, der stärker kompetenz- bzw. performanzorientiert ist und eindeutig fremdsprachlich markiert wird. Sowohl Lernende wie auch Lehrende orientieren sich hinsichtlich ihres Verständnisses von Leistung im Englischunterricht übergreifend an Normen – auffällig ist jedoch, dass die von den Lehrkräften internalisierten fremdsprachlichen Normen (wie eine *native speaker*-ähnliche Aussprache) bei den noch jungen Lernenden vor allem als institutionelle Norm in ihrer Operationalisierung als Note „ankommen“. Während die Lehrkräfte überdies befürchten, die von ihnen als leistungsstark wahrgenommenen Lernenden könnten sich im Englischunterricht langweilen, findet sich diese Perspektive auf den Unterricht in den Lerner*inneninterviews, auch jenseits des Falls Neele, bislang nicht. Die schnellere Erledigung von Aufgaben im Vergleich zu den Mitschüler*innen ist von den leistungsstarken Lernenden durchweg positiv besetzt.

In diesem Beitrag noch nicht berücksichtigt sind weitere Analysen von Lerner*inneninterviews, in denen auch die außerunterrichtliche Nutzung des Englischen zur Sprache kommt, die für Neele keine Rolle spielt – Englisch ist für sie eindeutig schulischer Lerngegenstand. Da die sinngenetische Typenbildung der Eingangsginterviews zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist, wird der nächste Schritt im Projekt zunächst darauf zielen, weitere Orientierungen aus den Interviews zu rekonstruieren und im Anschluss Neeles starke Notenorientierung mit denjenigen Lernenden in Verbindung zu bringen, für die Englisch auch aus einer pragmatischen sowie identitätsstiftenden Perspektive Bedeutsamkeit trägt. Parallel dazu sollen in diesem Jahr erste komplexe Aufgaben umgesetzt und vor allem aus Schüler*innensicht evaluiert werden.

Literatur

- Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (2022): Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – Eine Einleitung. In: Y. Akbaba; T. Büchner; A. Heinemann; D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS, IX-XI.
- Bischoff, S. & Cloos, P. (2019): Ethnographie des Habitus von PädagogInnen. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 331-350.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper; R.T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 50. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 33-55.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015): Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. In: Annual Review of Applied Linguistics, 35. Jg., 36-56.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011): Teaching and researching motivation. 2. Auflage. Harlow: Longman.
- Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2012): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: U. Flick; E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek: Rowohlt, 252-264.
- Gellert, U. & Hümmel, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2), 288-311.
- Gruschka, A. (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heberle, K. (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Helsper, W.; Kramer, R.T. & Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 50. Wiesbaden: Springer.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021): „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (1), 55-73.
- Nicht, J. & Müller, T. (2017): Zwischen individueller Zurechnung und sozialer Hervorbringung. Vorüberlegungen zu einem sozialtheoretischen Verständnis von Leistung. In: C. Büniger; R. Mayer; S. Schröder & B. Hoffarth (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle: Martin-Luther-Universität (Wittenberger Gespräche IV), 61-84.
- Rabenstein, K.; Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: J. Budde; N. Blasse; A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, 241-258.
- Rabenstein, K.; Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial-selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-690.
- Riemer, C. (2020): Was Fremdsprachenlerner:innen bewegt... Zum Umgang mit der affektiv-emotionalen Dimension in der Fremdsprachenforschung. In: E. Burwitz-Melzer; C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 159-172.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Sturm, T. (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 5 (1), 63-76.
- Trautmann, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weigand, G.; Steenbuck, O.; Pauly, C. & Hackl, A. (2012): Begabung und Leistung. Zur Einführung. In: A. Hackl; C. Pauly; O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung*. Frankfurt/Main: Karg-Stiftung, 6-13.

Autorin

Gardemann, Christine, Dr.
Philipps-Universität Marburg,
Institut für Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Schülerforschung, Literaturdidaktik, Professionsforschung,
Dokumentarische Methode
christine.gardemann@uni-marburg.de