

Spiegler, Juliane; Herrle, Matthias; Hoffmann, Markus; Proske, Matthias

Produktion von Leistung im digital-gestützten Unterricht

Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Heymann, Carina [Hrsg.]; Neto Carvalho, Isabel [Hrsg.]: *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 120-140



Quellenangabe/ Reference:

Spiegler, Juliane; Herrle, Matthias; Hoffmann, Markus; Proske, Matthias: Produktion von Leistung im digital-gestützten Unterricht - In: Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Heymann, Carina [Hrsg.]; Neto Carvalho, Isabel [Hrsg.]: *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 120-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270034 - DOI: 10.25656/01:27003; 10.35468/6020-08

<https://doi.org/10.25656/01:27003>

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

Juliane Spiegler, Matthias Herrle, Markus Hoffmann und Matthias Proske

Produktion von Leistung im digital-gestützten Unterricht

Der Beitrag blickt vor dem Hintergrund eines praxistheoretischen Verständnisses von Leistung auf dessen Hervorbringung im Unterricht. Anhand videographischer Daten zum Geschehen in sog. Tablet-Klassen wird untersucht, ob und in welcher Weise sich die Möglichkeiten der *sozialen Konstruktion* von Leistung im *digital-gestützten Unterricht* verändern.

Dafür steckt das erste Kapitel (1) zunächst den theoretischen Horizont ab und stellt praxistheoretische Überlegungen zum Leistungsbegriff vor. Pointiert herausgestellt wird dabei auch die Relevanz sozio-medialer Praktiken in der pädagogischen Ordnungsbildung. Das anschließende Kapitel resümiert den bisherigen Forschungsstand zur Konstruktion von Leistung im Kontext der Unterrichtsforschung (2). Daraufaufgehend werden verschiedene Varianten der potentiellen Leistungsverschiebung im digital-gestützten Unterricht auf der Grundlage videographierten Unterrichts aus dem TabU-Projekt¹ vorgestellt und rekonstruiert (3). Der abschließende Abschnitt (4) bündelt die Erkenntnisse und zieht ein Fazit.

Keywords: Unterricht, Leistung, Wissensproduktion, Ordnungsbildung, sozio-mediale Praktiken, Videographie

1 Praxistheoretische Überlegungen zu Leistung(sordnungen) im digitalisierten Unterricht

Überlegungen, die an einer kulturtheoretischen Praxistheorie sensu Reckwitz (2008a, 2016a) und Schatzki (1996, 2002) anknüpfen, fassen Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen. Zu ihren Grundpositionen lassen sich ihre implizite Logik und ihre Materialität zählen (vgl. Reckwitz, 2008a, S. 113). Praktiken werden mit Schatzki gemeinhin verstanden als eine Verbindung aus Sprechakten, sozialisierten Körpern, deren Bewegungen und dem Umgang mit Materialitäten (vgl. Reckwitz, 2016a, S. 94 f., vgl. auch Hillebrandt, 2015, S. 16). Reckwitz konkretisiert diese Ausführungen, sodass für ihn eine Praktik „ein in der Zeitsequenz routinisiert und kompetent hervorgebrachtes ‚accomplishment‘ (Garfinkel) dar[stellt], das auf einem impliziten know-how-Wissen beruht“ (Reckwitz, 2004a, S. 320).

1 Das Projekt „Tablets im Unterricht (TabU)“ wird unter der Leitung von Jun.-Prof. Dr. Matthias Herrle (Univ. Wuppertal) und Prof. Dr. Matthias Proske (Univ. Köln) durchgeführt. Finanziert wurde die Pilotierung durch Mittel des Zentralen Forschungsfördertopfs (ZEFFT) der Univ. Wuppertal.

Praxistheoretische Perspektiven interpretieren Praktiken nicht als ein absichtsvolles oder intentionales Handeln der Akteur*innen, sondern sehen diese unabhängig von den handelnden Akteur*innen, jedoch involviert in und geprägt von (über) situative(n) Kontexte(n) (vgl. Breidenstein, Meier & Zaborowski, 2011, S. 26 f.). Neben dieser impliziten Logik, welche die Wissensordnungen ‚in‘ den Praktiken betont, wird die Materialität von Praktiken in den praxistheoretischen Modellen von Reckwitz (2004a, b) stark gemacht. Sekundär wird auch die Materialität von Artefakten als Teilelement von Praktiken fokussiert (vgl. Reckwitz, 2008b, S. 191 f.). Ähnlich wie beim Körper wird eine strikte Trennung zwischen Sozialität und Materialität abgelehnt – Artefakte wie beispielsweise Tablets oder andere digitale Devices – haben weder einen materiellen noch einen kulturell-symbolischen Stellenwert allein, sie werden als Praktikenbestandteil gesehen (vgl. Reckwitz, 2008a, S. 114 f.). Ihre Bedeutung ergibt sich nicht aus ihrer Materialität allein, sondern erst in ihrer Verwendung als soziale Praktik: „How artifacts (or the parts thereof) enable and constrain one another’s action depends not just on their physical properties, but also on the organization that human activity imposes on them. Artifacts are typically components of arrangements that are extensively set up human activity“ (Schatzki, 2002, S. 98 f.). Sie werden demnach nicht nur angewendet, sondern sind als materiale Kultur Voraussetzungen für die Realisierung von Praktiken (vgl. Reckwitz, 2004a, S. 322).

In dieser Denkrichtung ist Unterricht nicht einfach ‚da‘, sondern als Abfolge von Praktiken-Arrangements zu begreifen, die „auf zugrunde liegende Strukturierungen und Ordnungen [verweisen], da die Praktik (und nur genau diese) ausschließlich dann funktioniert, wenn sie relativ reibungslos in den sozialen Vollzug“ (Budde, 2014, S. 134) des Unterrichts passt (vgl. auch Reh, Rabenstein & Idel, 2011). In diesem Vollzug von Praktiken werden *soziale Ordnungen* hervorgebracht, stabilisiert, aber auch irritiert und abgewandelt (vgl. Schäfer, 2013). Im praxistheoretischen Sinne geht es uns in diesem Beitrag weniger um die Rekonstruktion bestehender unterrichtlicher (Leistungs-)Ordnungen, sondern vielmehr um die Praktiken der Herstellung dieser Ordnungen, bei denen immer Lehrer*innen, Schüler*innen und Dinge zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Wrana, 2013, S. 56).

Einen Kern pädagogischer Ordnungen bildet Leistung (vgl. ebd.; vgl. auch Breidenstein, 2010). Leistung praxistheoretisch zu deuten, meint, sie „als soziale Konstruktion und somit als Produkt eines rekursiven Prozesses im Unterricht“ (Rabenstein & Steinwand, 2018, S. 116) aufzufassen. Demzufolge wird Leistung in diesem Beitrag als etwas verstanden, „was systematisch und situativ in Praktiken eigens als *Leistung* allererst hervorgebracht wird und insofern immer wieder neu hergestellt werden muss“ (Ricken, 2018, S. 52, Herv. i. O., vgl. auch Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011 sowie Bräu & Fuhrmann, 2015) – was der gängigen Perspektive von Leistung als einer individuellen Disposition von Schüler*innen

resp. als etwas „Individuelles, von den Schüler/-innen in die Schule Mitgebrachtes, dass dann dort nur noch zur Entfaltung gebracht würde“ (Idel & Rabenstein, 2016, S. 10) widerspricht (vgl. auch Gellert & Hümmel, 2008 sowie Gellert, 2015). Damit umfassen die von den schulischen Akteur*innen beurteilten Leistungspraktiken – die sich in dieser Perspektive nicht nur auf das Arbeitsergebnis beziehen, sondern auch auf „weitreichende Arbeitshaltungen“ (Rabenstein et al., 2013, S. 676) – ein großes Spektrum an Praktiken, die erst in der Auseinandersetzung mit empirischen Daten konkretisiert werden können. Dabei handelt es sich beispielsweise um „Fähigkeiten, Kognition vor allem, aber auch Einstellungen und Haltungen – neben Eloquenz und Kommunikationsfähigkeit z. B. auch Aufmerksamkeit, Disziplin und Arbeitswillen, Gewissenhaftigkeit, Verantwortlichkeit und Verlässlichkeit sowie Schnelligkeit der Aufgabenbewältigung, Kooperativität, Kreativität und Aufgeschlossenheit“ (a. a. O., S. 667). Trotz dieser Unbestimmtheit lassen sich mit Ricken (2018) fünf Momente von Leistung ausfindig machen, die den Kern bestimmen: So bedarf Leistung einer Anstrengung der Akteur*innen, sie ist immer einzelnen Akteur*innen individuell zurechenbar, sie unterliegt zudem einer Bewertung und ist damit vergleichbar, sie erhebt den Anspruch auf eine Gegenleistung, auf Anerkennung oder Entlohnung und ist in einer sozialen Ordnung lokalisiert und mit dieser verbunden (vgl. Ricken, 2018, S. 46 f.; vgl. auch Rabenstein et al., 2013, S. 676, Breidenstein & Thompson, 2014 sowie Breidenstein, Meier & Zaborowski, 2012). Dabei sind lehrer*innenseitige Erwartungen an Leistung nicht als fixiert und stabil zu verstehen, sondern sowohl als „kontingente Bewertung der Performanz“ (Gellert, 2015, S. 79) von Schüler*innen wie auch als fluide Konstruktionen, die in der Retrospektive mit Blick auf die gestellten Aufgaben und auf einzelne Schüler*innen vorgenommen werden (vgl. Rabenstein & Strauß, 2018, S. 333).

In dieser Hervorbringung sozialer Ordnungen spielen sozio-materielle Praktiken – Phänomene im Kontext der Digitalisierung werden im Theoriegebäude der Praxistheorie nicht als Additivum sozialer Phänomene gedeutet, sondern als integraler Bestandteil der Praktiken – eine zentrale Rolle.² Dabei gehen insbesondere digitale Artefakte wie Tablets über ihre materiellen Charakteristika hinaus, da sie im Gegensatz zu nicht-digitalen Artefakten, die sich „über die Wiedergabe in spezifischer physikalischer Form vorliegender Informationen definieren“ (Möller, 2016, S. 188), „jedes andere (nicht digitale) Medium simulieren“ (ebd.) können.

2 Die Bedeutung von Materialität und Artefakten im Verhältnis zu Akteur*innen wird in praxistheoretischen Theoriegebäuden unterschiedlich gewichtet. Neben prominenten Ansätzen wie der Latourschen Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. exemplarisch Latour (2010) sowie kritisch Bongaerts (2007)), wird auch in aktuellen Konzeptionen die Materialität ins Zentrum gerückt (beispielsweise in den Ausarbeitungen Hillebrandts (2016) zur Praxistheorie als poststrukturalistischer Materialismus) und sozialtheoretisch im Diskurs des ‚New Materialism‘ diskutiert (vgl. für einen Überblick z. B. Lemke (2017) und Scheffer (2017)).

Praxistheoretisch lässt sich vor allem an den Überlegungen zur Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. z. B. Latour, 2005, 2010; für das komplexe Verhältnis zwischen Schatzkis ‚social site approach‘ und der Latourschen ‚ANT‘; vgl. Freitag, 2020) anschließen, bei der Artefakte und Akteur*innen als gemeinsame Aktanten in und mit Praktiken in spezifischen Netzwerken – in unserer Auslegung als pädagogische Ordnungen – agieren. Wenngleich Tablets durch ihre medial-materielle Konstitution immer den mit ihnen realisierbaren Rahmen der Praktiken abstecken, werden sie jedoch „erst im Austauschprozess mit dem Menschen [...] zu dem, was sie werden“ (Nohl, 2011, S. 96) und es sind die Akteur*innen, die diesen Handlungsrahmen deuten und einsetzen müssen (vgl. ebd.):

“This, of course, does not mean that these participants ‘determine’ the action [...]. Such a reversal in the direction of influence would be simply a way to transform objects into the causes whose effects would be transported through human action now limited to a trail of mere intermediaries. Rather, it means that there might exist many metaphysical shades between full causality and sheer inexistence. In addition to ‘determining’ and serving as a ‘backdrop for human action’, things might authorize, allow, afford, encourage, permit, suggest, influence, block, render possible, forbid, and so on. ANT [...] simply says that no science of the social can even begin if the question of who and what participates in the action is not first of all thoroughly explored, even though it might mean letting elements in which, for lack of a better term, we would call non-humans”. (Latour, 2005, S. 71 f.)

2 Forschungsstand

Leistungskonstruktionen sind vorrangig im Kontext der ethnographischen Unterrichtsforschung (vgl. jedoch auch für einen Überblick zu Forschung zur Unterrichtskommunikation sowie aus Lehrer*innenperspektive Meister & Hollstein, 2018) und dabei in letzter Zeit vor allem im Bereich individualisierter Unterrichtsformate erhoben und auch mit Blick auf die differenzproduzierenden Effekte von Leistungskonstruktionen ausgewertet worden (vgl. z. B. Budde & Rißler, 2017; Rabenstein et al., 2013; Rabenstein, Idel & Ricken, 2015; Rose & Gerkmann, 2015; Steinwand, Schütz & Welling, 2017; vgl. für einen Überblick Martens, 2018).

Grob resümierend lassen sich Leistungspraktiken unterschiedlich kategorisieren: So unterscheiden Idel und Rabenstein (2016, S. 12) zwischen „Praktiken der Aufgabenstellung, Praktiken der Aufführung von Leistung und Praktiken der Bewertung von Leistung“ (vgl. für ähnliche Ergebnisse auch Rabenstein et al., 2013, S. 677). Detaillierter beschreibt Meier (2011, S. 99f.), wie Lehrer*innen und Schüler*innen Orientierungs-, Kontroll-, Management-, Image- und Kulanzpraktiken vollziehen, um das hervorzubringen, was als unterrichtliche Leistung zur Bewertung steht. So bieten Lehrer*innen den Schüler*innen hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen sowohl im Vorfeld (beispielsweise hinsichtlich der zu erarbeitenden Präsentation sowie des Präsentationsstils bei einer Ergebnisvorstellung) als auch in Form von Rückmeldungen und Notenbegründungen

Orientierungen (vgl. a. a. O., S. 100). Der Praktikenkomplex der ‚Kontrolle‘, der vorwiegend von Lehrer*innen hervorgebracht wird, bezieht sich einerseits auf die Leistungsbewertung an sich, andererseits aber auch auf formale Aspekte einer Prüfungssituation (vgl. ebd.). Schüler*innen nutzen hingegen Managementpraktiken, um beispielsweise eine um Fehler korrigierte Leistung vorweisen zu können (vgl. a. a. O., S. 101). Lehrer*innen wie Schüler*innen können Image- und Erwartungspraktiken performen. So werden lehrer*innenseitig beispielsweise Erwartungen an die Leistungen markiert und Schüler*innen als ‚leistungsstark‘ adressiert und positioniert, wobei sich auch Schüler*innen „dem Image des erfolgreichen Schülers verpflichtet fühlen und sich an diesem Image mit ihrem Verhalten orientieren“ (a. a. O., S. 102). Als Imagepraktiken werden von Meier auch evaluative Darstellungen von Emotionen nach der Leistungsbewertung verstanden (vgl. ebd.). Kulanzpraktiken hingegen werden vollzogen, wenn Leistungen besser bewertet werden, als diese eigentlich sind – beispielsweise, wenn Lehrer*innen Leistungen durch die Vergabe zusätzlicher Punkte aufwerten oder Leistungen von Schüler*innen umdeuten (vgl. a. a. O., S. 103; vgl. auch Kalthoff, 2019, S. 243). Welche Praktiken der Leistungskonstruktionen (wie) vollzogen und welche Leistungsordnungen damit hervorgebracht werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie beispielsweise der Schulform, der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, den „habitualisierten Praktiken“ (Rabenstein, Idel & Ricken, 2015, S. 246) oder schulkulturellen Eigenschaften – vor allem sind sie aber von den konkreten Unterrichtsformaten abhängig (vgl. a. a. O., S. 246 f.).

Rabenstein, Idel und Ricken (2015) konnten auf der Basis ethnographischer Beobachtungen zur Leistungskonstruktion im individualisierten Unterricht aufzeigen, welche veränderten Formen der Leistungsperformanz rekonstruiert werden konnten (vgl. im Folgenden a. a. O., S. 250 f.):

- (1) „Ausdifferenzierung von Leistung“: Die Kriterien, anhand derer die Leistung der Schüler*innen bewertet werden, verfeinern sich (beispielsweise anhand von ‚Lernbüros‘ oder erkennbar in Kompetenzrastern).
- (2) „Umcodierung von Leistung“: Die Art der Leistung, die erbracht werden muss, verändert sich (so nahm in den Daten der Forscher*innengruppe ‚Selbstständigkeit‘ und ‚Verantwortungsübernahme‘ an Bedeutung zu, ebenso wie die ‚Organisation, die Motivation und somit die selbstständige Herstellung von Arbeitsfähigkeit“ (a. a. O., S. 251)).
- (3) „Formalisierung von Leistung“: Zunehmend weniger relevant ist, ob Schüler*innen die ‚richtige‘ Leistung hervorbringen, vielmehr steht die Qualität der Antworten im Zentrum, die an der Anzahl der Aufgaben bzw. an der Bearbeitungszeit festgemacht wird. Dies führt zu einer ‚Entfachlichung von Leistung [...]‘, da nicht mehr die fachliche Begutachtung im Mittelpunkt steht bzw. es für die fachliche Auseinandersetzung auch keinen gemeinsamen Ort mehr gibt“ (a. a. O., S. 251).

- (4) „Individualisierung von Leistung“: Da die Kriterien an die Leistungserwartung und -bewertung differenziert werden, können diese Aussagen auch eher für einzelne Schüler*innenleistungen getroffen werden, sodass so Leistung individualisiert wird.
- (5) „Anspruch auf Transparenz der Leistungsbewertung“: Da zunehmend mehr die individualisierte Leistung klassenöffentlich im Fokus und zur Bewertung steht, besteht ein Anspruch auf die Offenlegung der Bewertungskriterien, aber ebenso darauf, anzugeben, von wem die eigene Leistung wie bewertet wird (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund – wenn „alles, was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert werden kann“ (Rabenstein et al., 2013, S. 675) – rekonstruieren wir im folgenden Kapitel Unterrichtsvideographien hinsichtlich der Frage, was im tabletbasierten Unterricht als Leistung verhandelt wird und fragen danach, welche neuen oder veränderten Möglichkeiten der schüler*innen- und lehrer*innenseitigen Konstruktion von Leistung rekonstruiert werden können. Die Daten entstammen dem Projekt Tablets im Unterricht (TabU) (vgl. Herrle, Hoffmann & Proske, 2022), bei dem auf der Grundlage videographierten Unterrichts eines Gymnasiums in der Sekundarstufe I die sozio-mediale Organisation von Unterricht mit einem ethno-methodologisch-interaktionsanalytischen Verständnis untersucht und der Frage nachgegangen wird, inwiefern tabletbasierte Praktiken für die soziale Organisation des Interaktionsgeschehens im Unterricht bedeutsam sind. Erste Ergebnisse (vgl. ebd.) deuten an, dass die grundlegende Organisation des Unterrichts nahezu unverändert reproduziert wird, die einzelnen darin eingelassenen Praktikenkomplexe, insbesondere *lehrkraftseitiger* Interaktionspraktiken, sich jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen und Modifikationen zeigen (vgl. ausführlich ebd.).

3 Praktiken der Leistungskonstruktion im digital-gestützten Unterricht

Im Folgenden werden auf Grundlage des Datenkorpus des TabU-Projekts drei Varianten rekonstruiert, in denen sich der Umgang mit Tablets als bedeutsam für Praktiken der unterrichtlichen Leistungskonstruktion erweist. Ihre Besonderheit besteht jeweils darin, dass herkömmliche Formen unterrichtlicher Leistungskonstruktion durch den Gebrauch digitaler Medien in sozialer (3.1), zeitlicher (3.2) oder materieller Hinsicht (3.3) entgrenzt werden.

Das Datenmaterial wurde mithilfe eines rekonstruktiv-sequenzanalytischen Verfahrens aufgeschlüsselt. Dabei werden soziale Interaktionen als interpretative Prozesse im Sinne einer selektiven und interpretativen Wahrnehmung der Akteur*innen verstanden (vgl. z. B. Witzel, 1982). Obschon es innerhalb rekonstruktiver Forschung unterschiedliche Forschungsstile und Vorgehensweisen gibt, liegt das grundlegende Anliegen in einer „empirischen Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis“

(Kraimer, 2000, S. 23). In der Rekonstruktion wird daher der Blick auf die *situative* Vollzugswirklichkeit der Praktiken gerichtet und damit „die Daten im Laufe ihres Entstehungsprozesses, also entlang des Entstehungspfad, interpretiert“ (Reichertz, 2011, S. 1). Um nun die Sinnstrukturiertheit der in diesem Falle insbesondere verbalsprachlich konstituierten Praktiken der Leistungskonstruktion aufschließen zu können, werden die Videographien in diesem Beitrag als Protokolle einer durch Praktiken konstituierten Wirklichkeit methodisch-kontrolliert rekonstruiert (vgl. Oevermann, 2002, S. 3 f.; Wernet, 2009).

Im Folgenden werden die untersuchten Szenen zunächst anhand von Verbaltranskripten und Skizzen auf Grundlage der Videographien vorgestellt und darauffolgend detailliert analysiert.

3.1 Soziale Entgrenzung unterrichtlicher Leistungsproduktion – „Ich hätte kurz eine technische Frage“

Charakteristisch für diese Variante digital-modifizierter Leistungskonstruktion ist es, dass die schüler*innenseitige Darstellung von Leistung nicht nur als integraler Bestandteil lehrkraftseitiger Unterrichtsgestaltung und Wissensüberprüfung fungieren kann, sondern dass stattdessen die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung auch von schüler*innenseitiger Leistungsperformanz im Sinne einer Sicherheit im Umgang mit digitalen Devices abhängig gemacht werden kann. Dokumentieren lässt sich dies an der im Folgenden dargestellten Szene aus einem Politikunterricht (vgl. Abb. 1).³

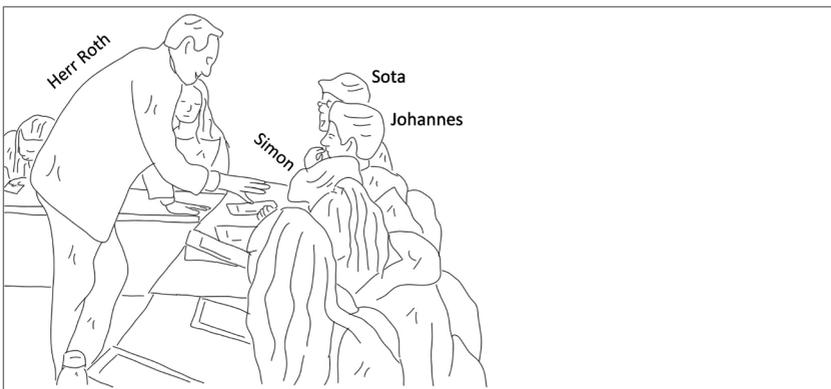


Abb. 1: „Ich hätte kurz eine technische Frage“

3 Bei diesen und allen folgenden Abbildungen wird sich bei der Verwendung von Transkriptzeichen an den Transkriptionskonventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) orientiert. Auf Auslassungen wird durch eckige Klammern mit drei Punkten hingewiesen ([...]). Der Zeitpunkt, zu dem das ein- oder zweiperspektivische Still und die darauf basierende Skizze produziert wurde, ist im Verbaltranskript fett hervorgehoben. Die anonymisierten Namen kennzeichnen die unterschiedlichen Gesprächsbeteiligten.

Herr Roth:	ich hatte ne kurze technische frage ; wenn ihr gemeinsam an einem dokument arbeitet ;=ne?
Sota:	ja,
Herr Roth:	wie und ihr kriecht es nicht vorgegeben wie macht ihr dat, macht ihr das immer in onenote, oder, könnt ihr das auch in pages, oder in
Sota:	kommt drauf an halt –
[...]	
Herr Roth:	macht ihr auch gemeinsame dokumente?
Johannes:	präsentationen machen wir auf keynote.
Herr Roth:	und dann arbeitet ihr da gemeinsam dran,
Johannes:	ja –
Herr Roth:	und das funktioniert nich nur hier in der schule – sondern auch wenn ihr zuhause seid oder,
Sota:	ja –
Herr Roth:	mh?
Johannes:	ja –
Sota:	ich hab das mal mit simon getestet –
Simon:	ja wenn man ne zügige internetverbindung hat dann geht das;
Herr Roth:	ja gut
Sota:	man kann aber auch
Herr Roth:	ja [danke;]
Sota:	[sorry.]
Herr Roth:	aber setzen wir das mal voraus, und dann geht das,
Simon:	[ja –]
Herr Roth:	[also] wenn ihr jetzt – und dann könnt ihr auch das –
Sota:	fortschritte [verfolgen;]
Herr Roth:	[euch] also weil ich hab jetzt gleich nen arbeitsauftrach für
Sota:	euch wo ihr gemeinsam nen dokument erstellen sollt? das funktioniert dann ja,
Simon:	[ja –]
Herr Roth:	mh? und ihr habt die freie wahl zwischen – also wenn ich das jetzt freilasse – könnt auch such das aussuchen ja, also dann klappt das mit pages und mit –
[...]	
Herr Roth:	ja? ja genau, wollt ich nur wissen; jo ja schön;

Abb. 1: „Ich hätte kurz eine technische Frage“ (Fortsetzung)

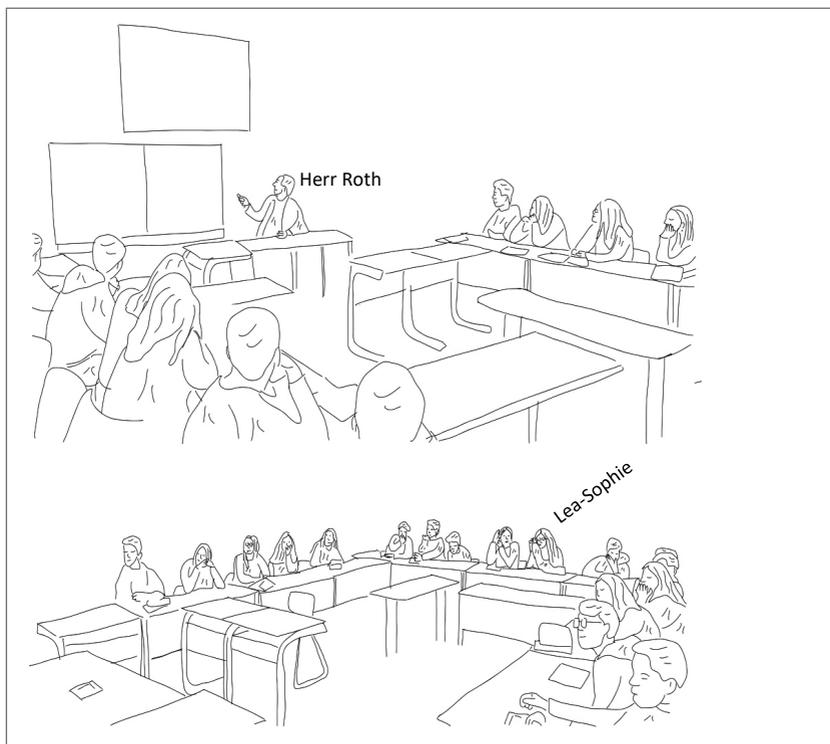
Während die Klasse mit der Bearbeitung einer Aufgabe beschäftigt ist, begibt sich der Lehrer (Herr Roth) zu einem Tisch im hinteren Raumbereich und adressiert mit seinem Blick alternierend drei Jungen als potenzielle Auskunftgeber und wendet sich an sie mit einer „kurzen technischen Frage“ (siehe Abb. 1). Er stützt sich dabei

mit seinen Händen auf dem Tisch der Schüler ab und beugt sich leicht herunter. Im Verlauf der Szene schauen auch die umstehenden Schüler*innen zu ihm. Mit der „technischen Frage“ des Lehrers wird in der Szene deutlich, dass die Planung und der weitere Verlauf des Unterrichts von Informationen abzuhängen scheinen, die der Lehrer zum gegenwärtigen Zeitpunkt selbst nicht hat. Die Planung der Lehrkraft besteht darin, dass die Schüler*innen ein tabletbasiertes Wissensprodukt kooperativ und zeitgleich, aber dennoch nicht nur an einem Ort hervorbringen sollen. Jedoch scheint es der Lehrkraft an Wissen über schüler*innenseitige Fähigkeiten zur technischen Realisierung zu fehlen, sodass er darauf angewiesen ist, dies zu ermitteln. Der das Gespräch initiiierende Sprechakt „Ich hätte eine kurze technische Frage. Wenn ihr gemeinsam an einem Dokument arbeitet, ne?“ adressiert die beiden direkt angesprochenen Schüler als technisch Fähige – so formuliert er seine Frage z. B. nicht einleitend mit „Wisst ihr zufällig, wie...“. Deutlich wird damit nicht nur, dass der Lehrer davon ausgeht, dass die beiden das notwendige Wissen besitzen, sondern ebenso, dass die an Sota und Simon herangetragene Frage, ob und wie sich die Idee des Lehrers realisieren liesse, insofern als ‚echte‘ Frage einzuordnen ist, als dass davon die weitere Unterrichtsplanung abhängt. Dies ist abgrenzbar von Lehrkraftfragen im Rahmen eines I-R-E-Schemas (Initiation-Reply-Evaluation, vgl. Mehan, 1979), bei denen die Antworten den Lehrer*innen bekannt sind und die Fragen eher als Evaluationsgrundlage dienen. Aus der ‚kurzen technischen Nachfrage‘ entwickelt sich dann ein Gespräch resp. mehrere Nachfragen des Lehrers zur gemeinsamen Erstellung und Bearbeitung von Dokumenten an verschiedenen Orten (vgl. Abb. 1). Die Schüler betonen, dass dies möglich sei und sogar auch schon von ihnen erprobt wurde. Die Lehrkraft vergewissert sich nicht, ob die Schüler sich ihrer Antworten und ihrer Einschätzung, dass die Umsetzung seiner Planung ohne technische Hindernisse möglich ist, sicher sind. Ebenso wenig bewertet die Lehrkraft die Antworten der Schüler als richtig oder falsch. Im Gegenteil: Herr Roth präzisiert im Fortgang seine Ausgangsfrage hinsichtlich der kooperativen Umsetzung, der Funktionalität an verschiedenen Orten und hinsichtlich der Software-Wahl. Alle Nachfragen des Lehrers deuten darauf hin, dass die Schüler exklusives Wissen und Können besitzen und dies vom Lehrer so anerkannt wird. Durch die Einzeladressierung des Lehrers wird den übrigen Schüler*innen nicht die gleiche Möglichkeit zugestanden, sich als Fähige, Wissende und Könnende zu zeigen, bezogen auf benötigte und für die Unterrichtsanforderungen produktiv erscheinende Umgangsweisen mit Tablets. Sota und Simon können sich durch die und in der Situation als Experten für den Umgang mit digitalen Technologien positionieren. Indem die Lehrkraft auf diese Weise schüler*innenseitige Fähigkeiten sondiert (vgl. Herrle, Hoffmann & Proske, 2022), tragen die Schüler*innen entscheidend zur Verwirklichung einer künftigen Unterrichtsphase bei, in der die Lehrkraft „jetzt gleich“ einen Arbeitsauftrag an die Klasse geben will. Ohne Sotas und Simons Wissen hätte Herr Roth entweder andere Schüler*innen als Expert*innen adressieren, seine Unterrichtsplanung verän-

dem oder eine gesteigerte Ungewissheit darüber in Kauf nehmen müssen, ob die Schüler*innen in der Lage sind, seinem Arbeitsauftrag kollektiv nachzukommen. Die Leistungsperformanz Sotas und Simons steht also im Zusammenhang damit, dass die Lehrkraft sie als ‚Digital Natives‘ positioniert. Sie beruht auf einer temporären Umkehrung oder auf einem zumindest tendenziellen Abflachen der ansonsten für pädagogische Kommunikationen konstitutiven Rollenasymmetrie.

3.2 Zeitliche Entgrenzung unterrichtlicher Leistungsproduktion – „Haben Sie den weggemacht?“

Charakteristisch für diese Variante digital-modifizierter Leistungskonstruktion ist es, dass die lehrkraftseitige Leistungsbewertung nicht als endgültiger Abschluss schüler*innenseitiger Leistungsproduktion anerkannt wird, sondern dass Wissensprodukte in ihrer digital-fluiden Form als potenziell störanfällig im Prozess ihrer digitalen Distribution von Schüler*innen an Lehrkräfte angesehen werden und daher von Schüler*innen nachträglich Korrekturen eingefordert werden können. Dokumentieren lässt sich dies ebenfalls an einer Szene aus einem Politikunterricht (vgl. Abb. 2).



Herr Roth:	ok. (3.0) lasst uns (1.5) ein wenig ins gespräch kommen; bitte. (19.0) ok. (2.0) ich wurde euch bitten dass ihr (0.5) eure (0.5) ipads jetzt (1.5) genau; hinlegt; ich würde gerne; viertel stunde ungefähr mit euch im plenum ins gespräch kommen; über das institutionssystem; eine kurze zusammenfassung meinerseits. ihr kriegt von mir auf moodle (0.5) zwei drei dokumente dazu zu dem insitutionensystem bereitgestellT. (1.0) falls ihr da nochmal nachschauen müsst und jetzt nicht eh die soweit auf eurem (0.5) gerät habt. (0.5) ich würde euch gerne (1.0) drei verschiedene (0.5) nee vier (0.5) verschiedene versionen in aller kürze zeigen;
[...]	
Herr Roth:	ähm von euren fünf lösungen (0.5) habe ich zwei favoriten. (1.0) ähm. die hinsichtlich übersichtlichkeit; hinsichtlich ähm (2.0) auch korrektheit; (1.0) die anderen (4.0) überragen. und zwar ist das einmal dieses hier von laura hanna anton und sarah, (1.0) ähm, (5.5) egal von wem es ist was mir (räuspern) daran gefällt; kann man das hinten lesen, noch? ((4.0: parallele Gespräche))
Herr Roth:	was mir daran gefällt ist; in rot ist hervorgehoben welche vier institutionen sind das. mir gefällt daran; dass die beziehungen klar sind dass sehr schnell klar wird wer macht die gesetze, das kann man mit relativ mit einem blick (1.0) mit einem blick erkennen. ähm mit ein bisschen mehr zeit hätte man noch ein paar farbliche hervorhebungen da helfen können; aber das ist schon (1.0) ist schon ganz in ordnung. (1.0) ähm (1.0) eine verbesserung wäre zum beispiel
[...]	
Herr Roth:	aber das ist nur ne kleinigkeit die stehen ja auch nebeneinander also, alles gut. (1.5) ok, (4.0) also das find ich gut, (2.0) und welches mir gut gefällt ist ähm das schaubild ähm was mit sicherheit noch ich sag mal optisch, noch ein ticken ansprechender ist; ihr habt das sehr effizient umgesetzt diese optische darstellung das ist schon ganz schön; (1.0) ähm (1.0) darum gehts aber gar nicht im kern sondern es geht geht auch darum dass die zusammenhänge (2.0) recht ordentlich dargestellt sind.
[...]	
Lea – Sophie:	da fehlt was. also eigentlich haben wir eigentlich einen mehr; haben sie den weggemacht?
Herr Roth:	ich hab ich hab nichts bewusst weggemacht;
Lea – Sophie:	soll ich das dann nochmal schicken [weil wir]
Herr Roth:	[alles gut]
Lea – Sophie:	haben auf jeden fall ein mehr.(((unv.)))
Herr Roth:	[ja kannst] du mir später nochmal schicken. nicht jetzt.

Abb. 2: „Haben Sie den weggemacht?“

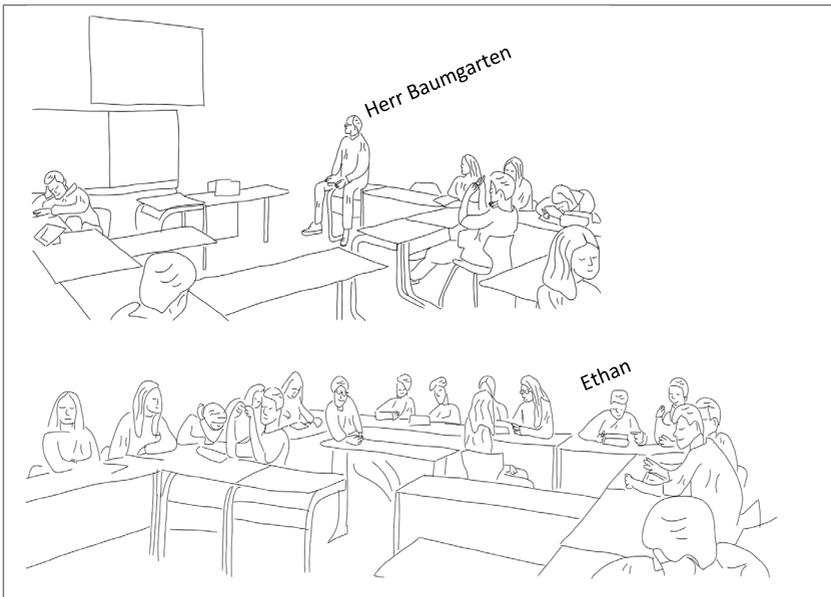
Die Schüler*innen hatten die Aufgabe, in kooperativen Lernsettings auf ihren Tablets ein Schaubild zu einzelnen Institutionen der EU zu erstellen. Diese sollten im Anschluss an den Lehrer gesendet werden. Während sich die Schüler*innen nach der Gruppenarbeit wieder auf ihre Plätze begeben, sichtet die Lehrkraft (Herr Roth) die Ergebnisse der Schüler*innen und will nach fünf Minuten „ein wenig ins Gespräch kommen“. Er möchte verschiedene Ergebnisse klassenöffentlich über sein iPad, welches an den Beamer angeschlossen ist, präsentieren. Für die Auswahl seiner „Favoriten“, benennt er die vorher nicht kommunizierten Kriterien „Übersichtlichkeit“ und „Korrektheit“. Die Klasse guckt nach vorne und ein Schüler klopf einem vom Lehrer genannten Schüler anerkennend auf die Schulter. Erkennbar ist im lehrerseitigen Vorlesen der einzelnen Namen der Gruppenmitglieder eine zunächst vorgenommene Zuordnung der Leistung, wobei der Lehrer diese relevante Verknüpfung von als überragend markierte Leistung und klassenöffentlicher Namensnennung anschließend zu relativieren sucht. Zumindest auf Peerebene – so lassen sich Gesten wie das Schulterklopfen zwischen den Schüler*innen interpretieren – scheint es jedoch weiterhin von Bedeutung zu sein, wessen Ergebnis positiv herausgehoben wird. Als Herr Roth nun fragt, ob man das Schaubild in den hinteren Reihen erkennen könne, wird dies von einem Schüler aus der letzten Reihe verneint, sodass hier die zuvor noch die für die Bewertung relevant markierten Kriterien ausgesetzt werden. Der Anspruch auf Transparenz der Leistungsbewertung wird zugunsten lehrerseitig gewählter Kriterien zurückgestellt, die aber nicht eindeutig kommuniziert werden: So zum Beispiel, wenn Herr Roth das ‚optisch Ansprechende‘ des Schaubildes aufruft, dann aber zunächst als weniger zentral zurückruft, wiederum kurz darauf jedoch erneut die ‚ordentliche Darstellung‘ lobt.

Herr Roth klickt dann seinen zweiten Favoriten an, benennt hier aber keine Schüler*innen mehr, wobei sich ein Teil der Gruppe dadurch zu erkennen gibt, dass sich die in der Nähe sitzenden Schüler*innen an den Händen abklatschen. Der Lehrer betont nun eingangs zweimal, dass dieses Schaubild „optisch noch ein Tickchen ansprechender ist“, relativiert dann aber zugleich erneut, dass es darum „im Kern“ nicht ginge, sondern vielmehr darum, dass die Zusammenhänge der einzelnen EU-Institutionen „recht ordentlich dargestellt sind“. Der Lehrer, auf seinem Stuhl sitzend, dreht sich zur Leinwand um und zeigt mit einem Laserpointer auf die gelungenen Aspekte. Als er sich wieder zur Klasse dreht und kurz zur Schüler*innenschaft anstatt auf sein Tablet schaut, autorisiert sich Lea-Sophie zu sprechen, ohne sich zuvor zu melden und eine Nominierung durch die Lehrkraft abzuwarten. Die Schülerin gibt sich als Teil der Gruppe zu erkennen, die für dieses Wissensprodukt verantwortlich ist. Sie weist den Lehrer darauf hin, dass in dem Schaubild etwas fehle und sie fragt ihn, ob er das Element „weggemacht habe“. Das fehlende Symbol wird dabei von ihr nicht der Schüler*innengruppe („Wir haben noch etwas vergessen“) oder technischen Schwierigkeiten („Vielleicht wurde das/haben wir das nicht richtig gespeichert“) zugeordnet, was in beiden Fällen im Ver-

antwortungsbereich der Schüler*innengruppe liegen würde. Stattdessen fragt sie, ob Herr Roth das Symbol gelöscht habe. Auch wenn Lea-Sophie damit das Risiko eingeht, dass es sich dabei um eine intentionale Praktik des Lehrers handelt, da das Symbol von der Schüler*innengruppe inhaltlich falsch erarbeitet und damit korrekturbedürftig war – was die Bewertung des Lehrers in Frage stellen, aber auch die erbrachte Leistung der Gruppe mindern würde –, lässt sich dieses Risiko jedoch als gering einstufen, wurde das Produkt auch hinsichtlich ‚Korrektheit‘ positiv gewertet. Herr Roth betont nun, dass er „nichts bewusst weggemacht“ habe und dass trotzdem „alles gut“ sei – eine Form der angesprochenen Kulanzpraktiken. Mit dem abschließenden Angebot der Schülerin, das (bessere) Produkt noch einmal dem Lehrer zukommen zu lassen, kann sich Lea-Sophie als leistungsfähige und leistungsbereite Schülerin präsentieren.

3.3 Materielle Entgrenzung unterrichtlicher Leistungsproduktion – „Es ist dein Gerät, stell du mal vor“

Charakteristisch für diese Variante digital-modifizierter Leistungskonstruktion ist es, dass sämtliche digitale ‚Arbeitsspuren‘, die Schüler*innen im Umgang mit Aufgaben auf dem Tablet hinterlassen, lehrkraftseitig als Indikatoren unterrichtlicher Leistung gewertet, öffentlich kommentiert und zum Bestandteil formativer Leistungsevaluation werden können. Dokumentieren lässt sich dies an einer Szene aus einem Deutschunterricht (vgl. Abb. 3).



Herr Baumgarten:	so? also wer möchte mal einmal anhand des ersten abschnittes zeigen wie er vorgegangen is. (2.0) das kann man dann hier an die wand werfen daür haben wir ja airplay,
[...]	
Herr Baumgarten:	so? wer möchte, (1.0) mit der überschrift halt dem untertitel und dann mit dem ersten abschnitt; wer fängt mal an? peter fängt ihr mal an; was ihr gemacht habt. (9.6) oh leute e:y einer von euch da wird ja wohl irgendetwas in sein text reingeschmiert haben. und kann das dann erklären.
[...]	
Herr Baumgarten:	(5.0) o:h leute bitte:? (4.5) zur not machen wir das jetz zusamm. (6.5) a:h (4.0) okay so sieht doch schon gar nicht so schlecht aus;
[...]	
Herr Baumgarten:	wenn man jetz mal schaut; erklärt ihr einfach erstmal was ihr gemacht habt nur mit dem ersten abschnitt— beim zweiten nehm wa uns ne andere gruppe vor. ethan komm du hast es jetz es is dein das is dein gerät stell du ma vor was ihr gemacht habt.
Ethan:	also ich hab äh versucht äh das thema halt eben rauszulesen das thema also in diesem abschnitt also er vergleicht die wahlresultate
Herr Baumgarten:	h:m.
[...]	
Ethan:	und ähm er versucht halt zu erklären ((unv.))
[...]	
Ethan:	also ja ah warum das passiert is. also was ((unv.)) sind (1.0) ähnlichkeiten zu erkennen zwischen den wahlresultaten;
Herr Baumgarten:	hm:m.
[...]	
Herr Baumgarten:	versuch ma ganz allgemein zu formulieren; was macht der im ersten abschnitt; was tut der einfach nur, ganz einfach.
Ethan:	ja der vergleicht die wahlresultate.
Herr Baumgarten:	ja versuchs mal allgemein zu formulieren was macht der? (1.0) du bist schon wieder im detail der vergleicht die wahlresultate halt beides populistischen und so weiter aber was macht der wenn man das allgemein beschreibt? geh nochmal an die seite schreib ma daneben was was du daneben geschrieben hast. rutsch ma an die seite

Abb. 3: „Es ist dein Gerät, stell du mal vor“

Die Schüler*innen erhalten von der Lehrkraft (Herrn Baumgarten) die Arbeitsaufgabe, in den nächsten zehn Minuten einen Text durchzugehen und zu ermitteln, „wie der Text auch strukturiert ist“. Die Schüler*innen arbeiten teils alleine, teils sitzen sie in Kleingruppen zusammen und gehen der Aufgabe mit ihrer*ihrem Partner*in nach. Der Lehrer geht nun durch die Klasse, gibt Hilfestellungen und

nach knapp acht Minuten beendet er die Phase, indem er sich auf einem Tisch vorne am Rand der Klasse sitzend zur Klasse wendet und erste Strukturelemente des Textes mit den Schüler*innen besprechen will. Herr Baumgarten fragt die Klasse mehrfach, wer die Ergebnisse der Textarbeit vorstellen möchte. Dafür muss das Tablet der einzelnen Schüler*innen mit dem Beamer verbunden werden. Der Lehrer wackelt mit den Beinen und schaut in die Klasse. Es dauert noch einige Minuten, bis Ethan seine Tabletansicht mit allen teilt. Auf der Leinwand ist nun der Originaltext zu erkennen, den alle Schüler*innen bearbeiten sollten, aber es sind auch die privaten Notizen des Schülers neben dem Text zu sehen. Ethan erklärt sich mit dieser Praktik zunächst bereit, den ursprünglichen Text und seine eigenen Markierungen darin zu teilen, indem er genau dies als Praktik vollzieht. Er bringt jedoch eingangs keine verbalen Erklärungen der Ergebnisse an. Der Lehrer wiederholt nun noch einmal seinen Arbeitsauftrag. Nachdem sich aber wiederholt niemand freiwillig meldet, spricht Herr Baumgarten Ethan an, er solle vorstellen, da sein Gerät mit dem Beamer verbunden ist, sodass er den Schüler mit dieser Adressierung zur Leistungserbringung verpflichtet. Sollte die Leistung also zunächst kollektiv erbracht werden, da sich niemand freiwillig dafür bereit erklärt hat, wird nun die klassenöffentliche Leistungsdarstellung – und damit immer auch eine lehrer*innen- und mitschüler*innenseitige Bewertung – individualisiert. Ethans Gerät führt zu Ethans verantwortlicher Leistungserbringung und -darstellung. Der Schüler erklärt anschließend sein Vorgehen. Der Lehrer bestätigt die Aussagen nickend, aber deutlich wird, dass er zunächst einen einzelnen Fachbegriff hören möchte. Auch wenn Herr Baumgarten wissen will, was „ihr“ – also Ethan und sein Sitznachbar – „gemacht habt“, wird doch ausschließlich Ethan als Auskunftspflichtiger positioniert. Die kooperative Bearbeitung des Textes spielt in dieser Szene keine Rolle mehr, so greift der Sitznachbar nicht mündlich ein, wenn Ethan im weiteren Verlauf nicht die geforderte Leistung erbringen kann und er wird auch nicht vom Lehrer adressiert. Die Individualisierung setzt sich fort, als Ethan nun seine persönlichen Notizen am Rand des Textes zeigen soll. Der Schüler kommt der Aufforderung nach und Herr Baumgarten liest dessen Notizen laut vor. Die Lehrkraft kann so auf Informationen zugreifen, die ihr in anderen nicht-digitalisierten Unterrichtskontexten zum einen nicht zur Verfügung gestanden hätten, wenn der Schüler sich beispielsweise Notizen auf einem extra Blatt gemacht hätte, und die zum anderen kein regulärer Teil des Wissensproduktes sind, sodass sie im nicht-digitalen Unterricht im Regelfall weder von den anderen Akteur*innen gesehen noch bedeutsam gemacht werden. Die privaten Notizen werden zudem ins Zentrum der Aufmerksamkeit geholt, ohne dass das für Ethan vorherzusehen war und ohne, dass seine Zustimmung eingeholt wurde. Die im Anschluss fast identisch formulierte Frage des Lehrers zeigt abschließend an, dass die Präsentation von Ethans Notizen nicht zum erhofften Erfolg geführt hat.

Im Zentrum dieser drei Episoden zeigen sich Leistungskonstruktionsverschiebungen, die, legt man die Ergebnisse der Forschungsgruppe Rabenstein, Idel und Ricken (2015) als Heuristik an, vor allem als „Umcodierung“ (a. a. O., S. 251) sowie „Ausdifferenzierung von Leistung“ (a. a. O., S. 250) zu deuten sind. Dabei wird Leistung im ersten Fallbeispiel umcodiert, ohne dass sich die damit einhergehenden Anforderungen auf alle Schüler*innen erstrecken. Nicht alle *müssen* den Leistungsanforderungen nachkommen, sondern einzelne Schüler*innen werden von der unterrichtlichen Leistungsordnung insofern herausgestellt, als dass sie als technisch-mediale Expert*innen spezifisches Wissen für die Lehrkraft bereitstellen. Es sind im unterrichtlichen Kontext nur wenige weitere Zusammenhänge vorstellbar, in denen das Wissen und die Kompetenzen von (einzelnen) Schüler*innen diejenigen der Lehrkraft übersteigen und die in der Form auch klassenöffentlich – in unserem Fall haben mindestens die umsitzenden Schüler*innen die Szene beobachtet – aufgerufen werden können. Inwiefern sich das als Spezifikum digital-gestützten Unterrichts mit seinen wandelnden Anforderungen an die Akteur*innen zeigt, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Die Umcodierung von Leistungserbringung und -darstellung ist im zweiten Fallbeispiel darin erkennbar, dass im Zentrum der Leistungskonstruktion nicht nur das Schaubild als Wissensprodukt und die (entweder vom Lehrer oder den Schüler*innen vorgenommene) Zuschreibung der Verantwortlichkeit einzelner Akteur*innen steht, sondern auch die Möglichkeit, die gemeinsame Leistungskonstruktion schüler*innenseitig fortzuführen, obwohl das Wissensprodukt bereits positiv von der Lehrkraft evaluiert wurde. Diese Option und die damit einhergehenden Selbstpositionierungen sind ganz wesentlich durch die mediatisierten Praktiken der Hervorbringung der Ergebnisse bestimmt.

Das dritte Fallbeispiel hingegen weitet den Bereich der Leistungskonstruktion insofern aus, als es für die Lehrkraft nicht legitimierungsbedürftig zu sein scheint, während einer tabletbasierten Ergebniskontrolle die privaten Kommentierungen eines Schülers klassenöffentlich aufzurufen – und damit immer auch einer Bewertung aller zugänglich zu machen – und aus der zuvor angeführten kollektiven Bearbeitung der Ergebnisse eine individuelle Leistung zu konstruieren.

4 Fazit

Die sinnverstehende Unterrichtsforschung interessiert sich für Prozesse des Wandels von Unterricht. Zunehmend treten dabei auch Fragen im Kontext der Digitalisierung in den Fokus des Interesses. Mit den vorliegenden Überlegungen verorten wir diesen Schwerpunkt im Diskursfeld der Leistungskonstruktion, in dem es weniger um Fragen der Optimierung von Leistung, Messverfahren der Leistungserbringung oder deren Objektivität geht – geblickt wird im praxistheo-

retischen Sinne auch weniger auf das Individuum –, sondern es wird in actu der Hervorbringung von Leistung im Unterricht nachgegangen.

Der Einzug digitaler Medien in den Unterrichtsaltag, die sich wandelnden (technischen) Herausforderungen im Umgang mit ihnen und die veränderte Materialität der digitalen Wissensprodukte bieten neue Möglichkeiten der lehrer*innen- und schüler*innenseitigen Leistungskonstruktion. Die Rekonstruktion der videographischen Unterrichtsbeobachtungen in diesem Beitrag lassen die folgenden Tendenzen annehmen: Das Tablet fungiert zum einen als digitale Materialität, mit dem Wissen *erarbeitet* wird. Die Produktion von digitalen Wissensprodukten stellt veränderte Anforderungen an die Akteur*innen, führt damit jedoch auch zu neuen Formen der Leistungskonstruktion, beispielsweise in der Darstellung von Leistungsbereitschaft und -fähigkeit. Praktiken der Hervorbringung von Leistung zeigen im digital-gestützten Unterricht eine enorme Spannweite auf: Von der Verantwortungsübernahme für den weiteren Unterrichtsverlauf durch die lehrer*innenseitige Positionierung von Schüler*innen als ‚Digital Natives‘ hin zu einer – solche Szenen zeigen sich im Datenkorpus des TabU-Projektes ebenso – verfehlten Herstellung von Arbeitsfähigkeit, wenn Schüler*innen an technischen oder organisatorischen Herausforderungen (z. B. durch das Vergessen von Passwörtern) scheitern.

Zum anderen stellt das Tablet eine Materialität dar, mit dem Wissen *sichtbar* wird: So bieten die Devices nicht nur einen unmittelbaren Zugriff auf die noch im Entstehen begriffenen Wissensprodukte – ebenso wie Wissen sichtbar werden kann, das ursprünglich nicht für die Klassenöffentlichkeit bestimmt war –, durch ihre spezifische mediale Materialität ist ihnen immer die Möglichkeit der Korrektur immanent und damit der Rückbezug zum Erarbeitungsstatus des Wissensproduktes. Es ist hier also vor allem die der spezifischen Materialität innewohnende Fluidität, die neue Praktiken der Leistungskonstruktion bedingen kann.

Wenn unter Leistung nun ein „breites Spektrum an Verhalten sich selbst und Umgangsweisen den Dingen gegenüber, an Fähigkeiten, Kognition vor allem, aber auch Einstellungen und Haltungen – neben Eloquenz und Kommunikationsfähigkeit z. B. auch Aufmerksamkeit, Disziplin und Arbeitswillen, Gewissenhaftigkeit, Verantwortlichkeit und Verlässlichkeit sowie Schnelligkeit der Aufgabenbewältigung, Kooperativität, Kreativität und Aufgeschlossenheit“ (Rabenstein et al., 2013, S. 677) verstanden wird, dann können erste Annahmen zur Verschiebung von Leistungskonstruktion im digital-gestützten Unterricht in diesem Beitrag nur schlaglichtartig angedeutet werden.

Leerstellen zeigen sich zudem auch auf methodologischer Ebene: Wenn auf der Mikroebene des Unterrichts sozio-mediale (Leistungs-)Praktiken in den Blick genommen werden, ermöglicht dies auch, komplexe Verschränkungen zwischen Leistung, Digitalität und Subjektivierung zu ergründen. Was in diesem Beitrag nämlich unberücksichtigt blieb, fortführend jedoch zu bedenken wäre, sind sub-

jektivierende Effekte – auch unsere Daten verweisen auf eine weiterhin individualisierende Zuschreibung der Leistung – der Konstruktionspraktiken. Um der Komplexität der (Re-)Produktion pädagogischer Ordnungen im digital-gestützten Unterricht in weiterführenden Forschungsanliegen zudem angemessen Rechnung tragen zu können, wäre grundsätzlich zunächst methodologisch das Verständnis unterschiedlicher praxistheoretischer Lesarten, deren verschiedenen subjekttheoretischen Prämissen und damit einhergehenden Positionen zum Stellenwert von (digitalen) Materialitäten resp. unterschiedlicher Entitäten zu diskutieren und im relationalen Zusammenspiel menschlicher und dinglicher Akteur*innen, normativer Orientierungen und Gegenständen des Unterrichts einzuordnen.

Literatur

- Bongaerts, G. (2007). Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 246–260.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Budrich Verlag.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Breidenstein, G.; Meier, M. & Zaborowski, K.U. (2011). Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. In K. U. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 15–38). VS Verlag.
- Breidenstein, G.; Meier, M. & Zaborowski, K.U. (2012). Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für die qualitative Unterrichtsforschung. In F. Ackermann T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 157–175). Springer VS.
- Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven bildungswissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Velbrück.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). transcript Verlag.
- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2(2), 106–119.
- Freitag, W. (2020). Von Bruno Latours Assoziationen zu Theodore Schatzkis social sites. In S. Barsch & J.v. Norden (Hrsg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 27–48). transcript Verlag.
- Gellert, U. (2015). Leistungskonstruktion im Mathematikunterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 79–91). Budrich Verlag.
- Gellert, U. & Hümmel, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 288–311.
- Herrle, M., Hoffmann, M. & Proske, M. (2022). Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur soziomedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01099-8>.

- Hillebrandt, F. (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15–36). transcript Verlag.
- Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als poststrukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–94). transcript Verlag.
- Hörning, K.I.H. (2004). Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 19–39). transcript Verlag.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016). Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler_innen wissen und können, um in heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In S. Dorff, Sabine (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven* (S. 9–19). Narr Francke Attempto.
- Kalthoff, H. (2019). Organisierte Humanevaluation. Zur Behandlung und Klassifikation von Schülern. In S. Nicolae, M. Endreß, O. Berli & D. Buschur (Hrsg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit* (S. 221–247). VS Verlag.
- Kraimer, K. (2000). Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 23–57). Suhrkamp Verlag
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- Latour, B. (2010). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Suhrkamp Verlag.
- Lemke, T. (2017). Einführung zu „Neue Materialismen“. In S. Bauer T. Heinemann & T. Lemke (Hrsg.), *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven* (S. 551–573). Suhrkamp.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Klinkhardt Verlag.
- Mehan, H. (1979). ‚What time is it, Denise?‘: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285–294.
- Meier, M. (2011). Die Praktiken des Schulerfolgs. In K. U. Zaborowski M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 39–161). VS Verlag.
- Meister, N. & Hollstein, O. (2018). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (123–136). Klinkhardt Verlag.
- Möller, R. (2016). Das Smartphone als Leitmedium. In U. Becker, H. Friedrichs, F. v. Gross & S. Kaiser (Hrsg.), *Ent-Grenzt Heranwachsen* (S. 185–199). VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Online unter: www.ihsk.de
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunden zur schulischen Leitdifferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Beltz Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht – Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Heft 1+2/2018, 113–130.
- Rabenstein, K. & Strauß, S. (2018). Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 329–346). VS Verlag.

- Reckwitz, A. (2004a). Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. (S. 303–328). Springer.
- Reckwitz, A. (2004b). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 40–54). transcript Verlag.
- Reckwitz, A. (2008a). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven einer Kulturosoziologie*. transcript Verlag.
- Reckwitz, A. (2008b). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In S. Hirschauer, H. Kalthoff & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Suhrkamp Verlag.
- Reckwitz, A. (2016a). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript Verlag.
- Reckwitz, A. (2016b). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). Bielefeld: transcript Verlag.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Klinkhardt Verlag.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). VS Verlag.
- Rose, N. & Gerkmann, A. (2015). Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 191–210.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T.R. (2002). *The site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. State University Press.
- Scheffer, T. (2017). Neue Materialismen, praxeologisch. *Behemoth. A Journal on Civilisation*, 10(1), 92–106.
- Steinwand, J., A. Schütz & A. Welling (2017). Doing difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P.A. Berger (Hrsg.), *‚Doing Inequality‘ – Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 83–99). VS Verlag.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Auflage. VS Verlag.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Campus Verlag.
- Wrana, D. (2013). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 55–68). Wittenberger Gespräche 2012. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. VS Verlag.

Autor:innen

Matthias Herrle, Dr. phil., Juniorprofessor an der Bergischen Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Methodologien und Methoden qualitativer Sozialforschung, Unterrichts- und Interaktionsforschung, Digitalisierung in pädagogischen Settings, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften.

Markus Hoffmann, PD Dr. phil., Akademischer Rat an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Peers im Unterricht, schulische Sexualerziehung, Empirische Schul- und Unterrichtsforschung (Schwerpunkt: Deutungsmusteranalysen), pädagogische Professionalisierung.

Matthias Proske, Dr. phil., Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts und der Schule, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung und Lehrer*innenbildung.

Juliane Spiegler, Dr. phil., bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Institut für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, z. Zt. im Vorbereitungsdienst. Forschungsschwerpunkte: Ethnographie, Subjektivierung, Praxistheorie, Emotionen.