

Katenbrink, Nora; Kohler, Britta

Funktionale Analyse des Abschreibens von Hausaufgaben. Produktive Bearbeitungen des schulischen Kontextes durch Schüler:innen?

Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]:
Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 104-121. -
(Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Katenbrink, Nora; Kohler, Britta: Funktionale Analyse des Abschreibens von Hausaufgaben. Produktive Bearbeitungen des schulischen Kontextes durch Schüler:innen? - In: Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 104-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321756 - DOI: 10.25656/01:32175; 10.35468/6130-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321756>

<https://doi.org/10.25656/01:32175>

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

Nora Katenbrink und Britta Kohler

Funktionale Analyse des Abschreibens von Hausaufgaben – Produktive Bearbeitungen des schulischen Kontextes durch Schüler:innen?

Zusammenfassung

Das Abschreiben von Hausaufgaben wird, ebenso wie andere auf den ersten Blick den schulischen Erwartungen widersprechenden Praktiken, in bisherigen Arbeiten als personales Defizit, als peerkulturelles schuldistanziertes Handeln oder als Ausdruck milieuabhängiger Bildungsorientierungen gedeutet. In diesem Text wird eine andere Sicht vorgeschlagen: In einer Auslegung der dokumentarischen Soziogenese als funktionale Analyse wird das Abschreiben als Bearbeitung spannungsreicher Erwartungen an die Schüler:innenrollen rekonstruiert. So gelingt es, ein (schul-)alltägliches Phänomen als eine Schüler:innenpraxis in den Blick zu nehmen. Dazu werden zunächst die grundlegenden methodologischen Annahmen einer funktionalen Analyse konturiert. Anhand von exemplarischen Ergebnissen aus einem Anforschungsprojekt zum Abschreiben von Hausaufgaben wird der Beitrag der Dokumentarischen Methode zur Schüler:innenforschung ausgelotet.

Schlagwörter

Rekonstruktive Schüler:innenforschung, Dokumentarische Methode, Hausaufgaben, Funktionale Analyse, Abschreiben von Hausaufgaben

Abstract

Functional analysis of copying homework – productive processing of the school context by students?

In previous studies, copying homework, like other practices that seem at first glance to contradict school expectations, has been interpreted as a personal deficit, as peer-cultural behaviour at odds with school, or as an expression of milieu-dependent educational orientations. This paper proposes a different view: in an interpretation of documentary sociogenesis as a functional analysis, copying is reconstructed as a means of processing multiple and contradictory expectations in a student role. In doing so, an everyday school

phenomenon is brought into focus as a student practice. To this end, the basic methodological assumptions of functional analysis are outlined. Using the results of a research project on copying homework as an example, the contribution of the documentary method to student research is explored.

Keywords

Reconstructive Student Research, Documentary Method, Homework, Functional Analysis, Copying Homework

1 Einleitung

Das Abschreiben von Hausaufgaben stellt, ebenso wie Hausaufgaben an sich, ein alltägliches Phänomen im schulischen Kontext dar; in der Wissenschaft wird es jedoch kaum theoretisch oder empirisch bearbeitet (Kohler 2017). Diese Randständigkeit ist nicht allein der Tatsache geschuldet, dass Hausaufgaben überwiegend im Verborgenen abgeschrieben werden und das Abschreiben kaum offen thematisiert wird: Die Hausaufgabenforschung ist im Wesentlichen psychologisch fundiert und interessiert sich insbesondere für (individuelle) Kompetenzzuwächse oder, allgemeiner formuliert, die messbaren Effekte schulisch initiierten Lernens (z. B. Göllner et al. 2017; Hofer et al. 2009). In Rahmen dieses Forschungsparadigmas erscheint das Abschreiben als unzulässige Kompensation fehlender Anstrengung oder Abkürzung des Lernprozesses aufgrund von personalen Defiziten seitens der Schüler:innen, die das intendierte Lernen letztlich verhindern (Katenbrink & Kohler 2021). Fasst man hingegen Hausaufgaben als ein komplexes und prozesshaftes schulisches Phänomen auf (Kohler 2017), dessen Funktion erst im interaktiven Prozess zwischen Vergabe, Bearbeitung und Kontrolle bzw. Nutzung der Ergebnisse im Unterricht hergestellt wird, kann hinterfragt werden, ob das Abschreiben alleine über diese individuellen Defizite zu erklären ist. Indem das Abschreiben nun nicht länger als bloße Täuschung oder illegitime Abkürzung verstanden wird, soll eher beschreibend gefragt werden, worauf innerhalb des Hausaufgabenprozesses und die darin inhärenten komplexen und durchaus ambivalenten Erwartungen Schüler:innen mit ihrem Abschreiben reagieren. Aufgeworfen wird damit die Frage der Zurechnung, der Genese des Abschreibens, indem wir diskutieren, auf welche schulischen Bezugsprobleme das Abschreiben eine funktionale Antwort darstellt. Angeschlossen wird hierzu an ein analytisches Angebot innerhalb der Dokumentarischen Methode, nämlich die funktionale Analyse (Jansen & Vogd 2017; Vogd 2010). Diese funktionale Analyse sehen wir zugleich als eine Möglichkeit, dokumentarische Schüler:innenforschung weiterzuentwickeln. In einem ersten Schritt leiten wir mit Blick auf die rekonstruktive Schüler:innen- und Peer-Forschung (Kap. 2) her, wie hier das Abschreiben thematisiert und erklärt wird. Danach klären wir methodologisch und methodisch die

funktionale Analyse (Kap. 3), um anschließend mögliche Erträge einer funktionalen Analyse exemplarisch zu entfalten (Kap. 4). Abschließend wagen wir einen Ausblick auf das Potenzial einer praxeologischen, wissenssoziologisch fundierten Schüler:innenforschung für die Gewinnung von Erkenntnissen zu den Anforderungen und Erwartungen an Schüler:innenpraktiken einerseits und zu den Bearbeitungen dieser Erwartungen andererseits.

2 Der Blick der rekonstruktiven Schüler:innenforschung auf das Abschreiben

Wie zuvor bereits angedeutet, gibt es, von wenigen Ausnahmen abgesehen (z. B. Fuhrmann 2022), kaum qualitative bzw. rekonstruktive Studien, die sich ausschließlich Hausaufgaben oder dem Abschreiben dieser Aufgaben widmen. Vielmehr wird das Abschreiben als eine mögliche Schüler:innenpraktik exemplarisch und beispielhaft innerhalb anderer Thematiken verhandelt. Ein erstes Beispiel ist das Themenfeld Hilfe und Unterstützung unter Schüler:innen, wie es vor allem in der schulischen Peer-Forschung betrachtet wird. In diesbezüglichen Studien wird aufgezeigt, dass die Unterstützung fraglos und selbstverständlich gegeben wird. Über „die Regel guter Nachbarschaft“ (Breidenstein 2006, S. 195) geben die Peers sich gegenseitig Auskunft und stellen Notizen und Hausaufgaben zum Abschreiben zur Verfügung. Nach Georg Breidenstein (ebd., S. 195f.) etabliert sich hier eine „Solidarität unter Gleichen“ und ein „Zusammenstehen gegenüber schulischen Anforderungen“. Das Abschreiben bzw. insbesondere das zur Verfügung-Stellen der richtigen Lösung kann als kollaborativer Austausch (um)gedeutet und somit als Unterstützung unter Schüler:innen interpretiert werden. Nach Laura Fuhrmann (2022, S. 248) bilden sich auf diese Weise sogar „Komplizennetze“ unter Schüler:innen. Damit wird das Abschreiben zugleich unter eine Perspektive subsumiert, wonach Handlungen, die den pädagogischen Intentionen oder allgemeiner der schulischen Ordnung zuwiderlaufen, als (kollektive) Distanzierungen von schulischen Ansprüchen verstanden werden. Aus dieser Sicht wird das Abschreiben von Hausaufgaben ebenso wie andere den schulischen Erwartungen auf den ersten Blick nicht entsprechenden Praktiken der Peer-Kultur als „komplexe schulische Gegenwelt[en]“ (Breidenstein 2020, S. 5) zugeordnet. Beschrieben wird somit u. a. anhand des Abschreibens vor allem, wie sich Peer-Beziehungen und -Interaktionen in Reaktion auf und in Abgrenzung von ‚schulischen Anforderungen‘ konstituieren, ohne weiter zu beleuchten, um welche Anforderungen es sich handelt. Diese schulischen Anforderungen werden eher in habitustheoretischen Auslegungen rekonstruktiver Forschungen thematisiert. So wird hier u. a. der Umgang bzw. die Bearbeitung von Hausaufgaben als Teil der Bildungsorientierung erfragt (Helsper et al. 2007). Gefasst werden

Hausaufgaben aus dieser Perspektive als eine schulische Anforderung, die dann schüler:innenseitig unterschiedlich bearbeitet wird. Die Genese der Bearbeitung und der Nicht-Bearbeitung wird jedoch ebenfalls in der Peerorientierung sowie der familialen Bildungsorientierung gesucht (Helsper 2020). In einer ‚klassischen‘ Auslegung der Soziogenese der Dokumentarischen Methode werden diese Orientierungen dann wiederum dem Herkunftsmilieu der Schüler:innen zugerechnet. Auch hier wird abgeblendet, dass die (Nicht-)Bearbeitung bzw. das nicht regelkonforme Abschreiben von Hausaufgaben auch in Schule und Unterricht selbst Sinn bzw. Funktion haben kann und damit kommt der Anteil des schulischen Kontextes an dieser Schüler:innenpraxis nicht in den Blick. Schüler:innenpraxen können jedoch auch aus einer funktionalistischen Perspektive als ein spezifischer Modus der Bearbeitung komplexer Probleme im schulischen Kontext verstanden werden. Damit wird diese Praxis weniger entlang vor- oder außerunterrichtlich erworbener Erfahrungshintergründe untersucht, sondern als handlungspraktische Reaktion auf situative Anforderungen begriffen (Nassehi 2008). Die zentrale Beobachtungshaltung ist dann die Frage, für welches Problem eine beobachtbare Praxis eine Lösung ist (Vogd 2010).

3 Funktionale Analyse als Spielart einer dokumentarischen Schüler:innenforschung

Für die empirische Erfassung der Lösungen sowie der Bezugsprobleme braucht es eine Methodologie, die es erlaubt, einerseits die Eigenlogik der Praxis und ihres Vollzugs in den Blick zu nehmen und andererseits die Funktionalität dieser Praxis innerhalb ihres Kontextes zu rekonstruieren. Wir nehmen an, dass diese doppelte Fokussierung von Funktionalität durch die dokumentarische Methode möglich gemacht wird – was nicht zuletzt auch durch deren praxeologische Grundlegung zu erklären ist (Bohnsack 2014b; Vogd 2010). Zentral ist hierfür, dass insbesondere durch Ralf Bohnsack unter Rückgriff auf Karl Mannheim und Alfred Schütz ein Handlungs- bzw. Praxisbegriff zugrunde gelegt ist, der einen der Praxis vorgängigen Sinn im Sinne von Intentionen und Motiven, aber auch von Regel- und Wertesystemen im Sinne objektiver Strukturen oder erster Bezugsprobleme suspendiert (Bohnsack 1992). „Es gibt eine Einstellung auf die Funktionalität eines jeden geistigen Gebildes, auf die Funktionalität sowohl bezüglich des individuellen wie des kollektiven Lebens. Diese Einstellung auf die Funktionalität ist keine theoretische, sondern eine vorthoretische“ (Mannheim 1980, S. 70).

3.1 Funktionale Analyse in der dokumentarischen Methodologie

In ursprünglicher Auslegung betrachtet die Dokumentarische Methode letztlich die ‚Funktionalität‘ als stark milieugebunden, indem als *modus operandi* von

Habitus resp. Praxen insbesondere das existenziell erlebte und geteilte Erfahrungswissen rekonstruiert wird. (Bohnsack 1989, 2017). Dazu macht die Dokumentarische Methode zunächst über die sinngenetische Typenbildung ein Angebot zur Analyse impliziter Handlungsmuster bzw. Eigenlogiken des Handelns, über die die Beforschten in der Regel selbst nicht explizit verfügen, die aber als handlungsleitend verstanden werden (Bohnsack 2014b). Gleichzeitig geht die eigentliche Zielstellung der Dokumentarischen Methode noch weiter: Als soziologische Methode fragt sie nach der Entstehung dieser sinngenetischen Muster. In Anschluss an den Handlungs- und Erfahrungsbegriff von Mannheim (1964) wird diese Genese, also die Funktionalität, in einem spezifischen Erfahrungsraum verortet. Etwas vereinfacht erklärt: Innerhalb eines spezifischen Erfahrungsraums generieren die gemeinsam geteilten Erfahrungen – verstanden als „eine Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen“ (ebd., S. 542) – kollektiv geteiltes, konjunktives, handlungsleitendes Wissen. So zeichnete Bohnsack (1989) in seiner ersten rekonstruktiven Studie nach, inwieweit erfahrungsraumsspezifische Lagerungen wie Milieu, Geschlecht, Generation, aber auch Region (z. B. entlang der Kontrastierung Stadt-Land) spezifische kollektive Handlungsorientierungen von Jugendgruppen ausbilden. Bereits in dieser Studie führte Bohnsack aus, dass auch das Erleben von Schule durch diesen existenziellen, konjunktiven Erfahrungshintergrund geprägt ist, wenn beispielsweise junge Lehrlinge Schule als einen negativen Horizont für das Erfahren von Selbstständigkeit (ebd., S. 30), Gymnasiasten hingegen Schule als einen Ort des Leistungsdrucks erfahren (ebd., S. 48).

Insbesondere die Verbindung von Jugend- und Milieuforschung bietet ertragreiche Anknüpfungspunkte für Forschungen zum Schüler:innenhabitus. Sie ermöglicht es nicht nur, sinngenetisch homo- und heterologe Muster des Handelns von Schüler:innen und damit typische Orientierungen von Schüler:innen herauszuarbeiten, sondern sie ermöglicht es über die soziogenetische Typenbildung insbesondere in Kombination mit schulkulturellen Perspektiven auch, habituelle Bildungs- und gegebenenfalls Transformationsprozesse in Schüler:innenbiographien nachzuzeichnen (Helsper et al. 2014). Angenommen wird, dass der primäre, familiär erworbene Herkunftshabitus Ausgangspunkt für weitere Habitusfigurationen darstellt. So wurzelt der Schüler:innenhabitus unter anderem in den Bildungs- und Schulorientierungen des familiären Raums. Die Ausgestaltung des Habitus geschieht erst in der Auseinandersetzung mit den schulischen Anforderungen im Kontext konkreter Schulkulturen (Kramer 2014). Somit wird es möglich, für je spezifische Schulen bzw. Schulkulturen gleichsam Schulmilieus, also Schüler:innen-, peerkulturelle und/oder professionelle Milieus, im Sinne kollektiver, handlungsleitender Orientierungen zu rekonstruieren. Zentraler Fluchtpunkt der Rekonstruktion und der Ergebnisse bleibt jedoch der individuelle, milieugebundene Habitus (Helsper et al. 2007).

Auch wenn die Rekonstruktion milieugebundener Habitusformationen sowie schulischer Milieus (Nohl 2014) sich als ertragreich erwiesen hat, schlagen wir eine Verschiebung weg vom Milieu hin zu den Bearbeitungen des sozialen Kontextes vor, die innerhalb der Dokumentarischen Methode bisher vorrangig für organisationales Handeln (Jansen & Vogd 2017; Goldmann 2017) und professionelle Praktiken (Katenbrink & Schiller 2023) diskutiert wurde. Über den Vorschlag der funktionalen Analyse wird eng an die zentrale Idee der Soziogenese angeschlossen, insofern diese als eine Rekonstruktion des Herstellungsprozesses von Handlungsorientierungen nach Bohnsack (2007, S. 181) „zum Erfassen jener Funktionalität, die dem Gebilde, der Handlung, der Äußerung, dem Begriff innerhalb dieses Handlungs- und Interaktionszusammenhanges zukommt“, führt. Die Annahme von Funktionalität gründet auf der Kopplung von Praktiken und jeweiligem sozialen Kontext: „Die Bedeutung einer Handlung, einer Äußerung oder Geste, eines Begriffes erfasse ich dann, wenn ich jenen existentiellen sozialen Zusammenhang, jene Handlungspraxis mir rekonstruktiv vergegenwärtige, für welche diese Äußerung einerseits Ausdruck ist, deren Bestandteil sie andererseits aber zugleich darstellt“ (ebd.).

Diese Verwobenheit von konjunktiver, performativer und handlungspraktischer Logik einerseits sowie kommunikativer, propositionaler und theoretischer Logik andererseits konstituiert die Praxis, insofern der Praxis selbst beide Logiken inhärent sind. Zugleich besteht eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 56) zwischen konjunktiver und kommunikativer Logik: Die kommunikative Logik ist dabei unmittelbar explizierbar und lässt sich als Common-Sense-Wissen verstehen. Sie manifestiert sich in Form von institutionalisierten Normen und Erwartungen, die in den performativen Praktiken aufgerufen und zugleich auch enttäuscht werden können. Die auf der Ebene der Sinnogenese rekonstruierten typischen habitualisierten Praxen stellen Bearbeitungen dieser Diskrepanz dar (ebd.). Die dem Abschreiben inhärenten, typischen Handlungsmuster sind demnach Ergebnis der Bearbeitung einer Spannung zwischen normativen, institutionalisierten Erwartungen an Schüler:innen und der performativen Logik von Schüler:innenpraktiken. Als eine Möglichkeit zur Analyse dieser Kopplung bietet Bohnsack selbst die funktionale Analyse an, die Werner Vogd unter Rückgriff auf die Systemtheorie weiter ausformuliert. Die zentrale Idee der funktionalen Analyse ist es, dass Handlungen als Antwort auf ein klares Bezugsproblem gesehen werden, die wiederum Bezugsprobleme generieren, welche ebenfalls zu lösen sind (Vogd 2010). Zu rekonstruieren gilt es nun diesen sich ständig wiederholenden Problem-Lösungs-Zusammenhang als ein stabiles Muster und wiederum in genetischer Absicht das Muster dieses Musters bzw. dessen latente Struktur. Zu fragen ist also nach den Bezugsproblemen und den Bearbeitungsmustern, die die inkorporierten, handlungsleitenden Orientierungen resp. den Habitus generieren. Ebenfalls in Anschluss an Vogd (2010) besteht die Gemeinsamkeit von praxeolo-

gischer Perspektive auf den modus operandi des Habitus und funktionaler Analyse darin, dass es nicht länger um Handlungsintentionen, frei entscheidende Subjekte oder bewusste wollende Akteur:innen, sondern um die Praktiken geht, die „einer bestimmten, wiedererkennbaren inferenziellen Logik folgen“ (ebd. 125). Das Ziel der funktionalen Analyse im Sinne dokumentarischer Methodologie lässt sich dann wie folgt bestimmen: „Bestimmte Bezugsprobleme gebären bestimmte Praxisformen, die dann als bewährte und sich repetierende Orientierungen eine gewisse Stabilität generieren. Aus praxeologischer Perspektive erscheint diese dann als ein Habitus, der jeweils mehr oder weniger im Einklang mit den Ansprüchen eines jeweils historisch gegebenen sozialen Feldes stehen kann.“ (ebd.)

Betrachtet man mit dieser funktionalen Perspektive die eingangs dargestellten Forschungsergebnisse zum Abschreiben, dann lässt sich wiederum bestimmen, welche Bezugsprobleme in der jeweiligen Forschungstradition in den Blick kommen. Die rekonstruktive Peer-Forschung betrachtet dann vor allem die Bearbeitungen des Bezugsproblems der „Doppelstruktur des Schülerjobs“ (Bredenstein 2006, S. 130), also die Bearbeitung der ambivalenten Verwobenheit von Schüler:innen- und Peer-Praktiken. Die peerkulturellen Bearbeitungen der schulischen Anforderungen folgen aus dieser Perspektive der Solidarisierung unter den Peers und damit zugleich einer Distanzierung von Schüler:innenrollen bzw. den schulischen Anforderungen. In einer habitustheoretischen Schüler:innenforschung hingegen wird implizit als Bezugsproblem die Frage der (Nicht-)Passung oder Spannung zwischen Herkunftshabitus und Schüler:innenhabitus rekonstruiert. In Anschluss an die funktionale Analyse wollen wir hingegen die habituellen Praktiken, die sich als grundlegende Muster des Abschreibens rekonstruieren lassen, als Lösung noch empirisch zu bestimmender Bezugsprobleme des schulischen Kontextes verstehen. Diese Bezugsprobleme sind im Schulischen selbst inhärent bzw. in der polykontextualen Organisation wiederum selbst erzeugt.

3.2 Methodisches Vorgehen bei der funktionalen Analyse

Grundsätzlich entspricht die funktionale Analyse von qualitativ erhobenen Daten dem üblichen Vorgehen einer dokumentarischen Interpretation: Dem thematischen Verlauf und der Formulierenden Interpretation folgen die Reflektierende Interpretation und die Typenbildung (Karies 2021). Auch wenn die funktionale Analyse vor allem im Bereich der Soziogenese neue Wege beschreitet, werden bereits bei der Reflektierenden Interpretation und dem damit einhergehenden Wechsel der Analysehaltung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ spezifische Fokussierungen vorgenommen. Im Sinne der sich beständig wiederholenden Muster des Problem-Lösungs-Zusammenhangs gilt es die Vollzugspraxis des vorliegenden Datums durch die Muster in der Diskurspraxis in den Blick zu nehmen: „In einem praxeologischen Verständnis ist die Frage nach dem Sinn einer Handlung oder Äußerung diejenige nach der Struktur, nach dem generativen Muster oder der generativen

Formel, dem *modus operandi* des handlungspraktischen Herstellungsprozesses. Die Identifikation dieses generativen Musters, also dessen Interpretation, setzt die Beobachtung einer Handlungspraxis voraus“ (Bohnsack 2013, S. 231). Zu beobachten ist, wie der Sinn einer Praxis nach und nach durch die jeweiligen kontingenten und selektierenden Anschlussnahmen hervorgebracht wird. Dies wird möglich durch das zentrale Moment der komparativen Analyse innerhalb der dokumentarischen Methode. Indem verschiedene Reaktionen respektive Anschlussnahmen als funktional äquivalent gesehen werden, kann die Regelmäßigkeit der Reaktionen und damit der Praxis herausgearbeitet werden (Bohnsack & Nohl 2013, S. 301). Auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung werden so durch fallbezogene und zugleich komparative Sequenzanalysen zum einem homo- und heterologe Muster der Art und Weise von diskurspraktischen Anschlussnahmen und zum anderen homologe und heterologe Muster der Anschlussnahmen an die Normen und Erwartungen rekonstruiert. Insbesondere die heterologen Muster werden dabei als funktionale Äquivalente aufgefasst (Bohnsack 2013), d. h. als unterschiedliche Bearbeitungen desselben Problems. In einer stärker fallvergleichenden Perspektive wird dann danach gefragt, um welche Probleme es sich handelt.

4 Exemplarische Einblicke in eine funktionale Analyse von Schüler:innenpraktiken

Anhand erster, explorativer Ergebnisse aus einem Anforschungsprojekt zum Abschreiben von Hausaufgaben soll ein Einblick in die Perspektive einer funktionalen Analyse gegeben und überlegt werden, inwieweit diese Analyse Erträge für eine dokumentarische Schüler:innenforschung generiert. Im Folgenden wird zunächst kurz das Forschungsdesign erläutert.

4.1 Das Abschreiben von Hausaufgaben – ein Anforschungsprojekt

Im Rahmen des Projektes wurden 19 qualitative Leitfadeninterviews mit Schüler:innen aus weiterführenden Schulen von Studierenden der Universität Tübingen sowie studentischen Hilfskräften der Universität Bielefeld durchgeführt und transkribiert. In Form von Impulsfragen wurden die Schüler:innen gebeten, ihre Erfahrungen mit Hausaufgaben allgemein, zum Umgang mit Hausaufgaben im Unterricht sowie zum Abschreiben von Hausaufgaben zu erzählen. Aktuell liegen zu acht Interviews Falldarstellungen vor, die die Ergebnisse der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation bündeln. Als ein erstes Ergebnis ist festzuhalten, dass, wie bereits an anderer Stelle dargelegt wurde (Kohler et al. 2014), Erfahrungen mit Hausaufgaben und dem Abschreiben von Hausaufgaben in hohem Maße mit der Klassenstufe zusammenhängen. Es zeigte sich im Projekt, dass insbesondere Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe mit dem

Abschreiben von Hausaufgaben das Problem bearbeiten, dass ein ‚Scheitern‘ an Hausaufgaben nicht nur als ein Hinweis auf ein Vermittlungs- und Verstehensproblem, sondern auch als eine individuell zurechenbare Nicht-Leistung ausgelegt werden kann. Zur Verdeutlichung dieses Problem-Lösungs-Zusammenhangs wird in einem ersten Schritt aufgezeigt, dass Hausaufgaben bzw. deren Aufgreifen im Unterricht aus der Sicht der Schüler:innen einerseits zur Erzeugung zurechenbarer Schüler:innenleistungen und andererseits für die schülerseitige (Re-)Produktion des richtigen Wissens genutzt werden können (Bezugsproblem). Anders als in den eingangs dargestellten Forschungszugängen wird eher selten bei den Schüler:innen ein Bezug zu Peer-Zusammenhängen hergestellt oder das Abschreiben als Regelbruch verhandelt, sondern es verbleibt verbunden mit den wahrgenommenen schulischen Anforderungen, die sich schon darin zeigen, wie wiederum von den Schüler:innen Kontrolle und Auswertung der Hausaufgaben erlebt werden.

4.2 Kontrolle und Auswertung von Hausaufgaben: Zurechnung von Leistung und Produktion des ‚richtigen Wissens‘ als Bezugsproblem

Die schüler:innenseitigen Anschlussnahmen an die exmanente, im Interviewleitfaden enthaltene Frage danach, wie Lehrkräfte im Unterricht die Hausaufgaben kontrollieren, zeigen zwar eine große Varianz bei der Regelmäßigkeit der Kontrolle und auch bezüglich der Folgen dieser Kontrolle, insbesondere bei Nicht-Erledigung der Aufgaben. Auch wenn durch die exmanente Frage die Kontrollen von Hausaufgaben als propositionaler Gehalt eingeführt wird, dokumentieren die selbstläufigen Anschlussnahmen der Schüler:innen an diesen Gehalt fallübergreifende homologe Muster vor allem in Hinblick auf die explizierten Kontrollformen. So fällt auf, dass die Schüler:innen aller Jahrgangsstufen selten von einem Einsammeln und ausführlichem Kommentieren der Hausaufgaben berichten und stattdessen vorwiegend zwei Formen der Kontrolle, die zugleich zwei verschiedene Anforderungen transportieren, unterscheiden. Die erste Form ist eine eher zeiteffiziente Sicht-Kontrolle:

I: Okay. Kommen wir nun zur Hausaufgabenkontrolle im Unterricht. Wie werden denn Hausaufgaben eigentlich im Unterricht kontrolliert? Wie läuft es da ab?

Am: Meistens in neun von zehn Fällen bespricht man es gemeinsam. Manchmal laufen auch die Lehrer rum und gucken nach, ob du es gemacht hast. Und manchmal kommt man auch einfach durch, ohne erwischt zu werden, wenn man die Hausaufgaben nicht gemacht hat. (Schüler, 6. Klasse)¹

Das ‚Rumlaufen‘ und ‚Gucken‘ kann als rasche Kontrolle der Erledigung von Hausaufgaben beschrieben werden. In den Daten zeigt sich, dass im Falle einer

¹ Transkribiert wurde nach den TiQ-Regeln (Bohnsack 2014a, S. 253 ff.). Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, wurden die Zitatauszüge für den Beitrag sprachlich geglättet und überwiegend von formalen Transkriptionsregeln befreit.

Nicht-Erledigung die Schüler:innen gebeten werden, die Aufgaben nachzuholen, oder sie bekommen einen ‚Strich‘; mehrere Striche führen dann teilweise zu weiteren Maßnahmen, wie zum Nachsitzen oder zu einem Elternbrief. Bei dieser Art von Kontrolle wird lediglich oberflächlich die bloße Erledigung überprüft. Indem also die Qualität der Bearbeitung keiner (bewertenden) Überprüfung unterzogen wird, gerät das Erledigen an sich zur zentralen Leistung. Wie die Antwort von Am auf die Frage nach der Kontrolle zeigt, geht es bei dieser Sichtkontrolle um das (Nicht-)Gemachthaben, das aber auch teilweise verdeckt werden kann.

Unter dem Stichwort ‚Kontrolle‘ berichten Schüler:innen auch von einer weiteren und für sie zentralen Form der Hausaufgabenkontrolle bzw. -auswertung, nämlich vom Durchsprechen der Hausaufgaben. Diese Form ist eine gemeinsame, interaktive Form, bei der durch ein Lehrer:innen-Schüler:innen-Gespräch die Ergebnisse der Hausaufgaben zum Thema gemacht und ausgewertet werden. Anders als bei den schüler:innenseitigen Ausführungen zur Sichtkontrolle erscheint nicht länger die Frage der (Nicht-)Erledigung als das Ziel der Überprüfung, sondern der Inhalt oder auch die Qualität der Erledigung rückt in den Mittelpunkt:

I: Ja (.) wie ist es dann konkret im Unterricht bei der Kontrolle?

Aw: Ähm wie ist es ähm wir haben ja meistens mehrere Aufgaben und entweder ist es so dass der Lehrer dann alle detailliert durchspricht oder sagt die und die Aufgaben waren die schwierigsten die besprechen wir jetzt kurz alle. Ähm wenn jemand noch irgendwie Einzelfragen hat ähm oder zu anderen irgendwie Aufgaben die man noch nicht durchgesprochen hat ähm die ähm erklärt der Lehrer meistens dann auch noch. Also wenn man nachfragt sonst bespricht er dann halt nur die wichtigen. (Schülerin, 11. Klasse in der gymnasialen Oberstufe)

Aw elaboriert in Anschluss an die Frage nach der konkreten Kontrolle im Unterricht die Kontroll- und Auswertungsform des Durchsprechens in unterschiedlichen Varianten: Entweder werden alle Aufgaben genau besprochen oder die Lehrkraft geht selektiv vor, indem nur die „schwierigsten“ oder die „wichtigen“ thematisiert werden. Mit diesen Kriterien wird u. a. auf die Lösbarkeit, also die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler:innen das richtige Ergebnis produzieren können, abgehoben. Das Besprechen ist eine gemeinsame Praxis („die besprechen wir“), die – dies legen unsere Daten insgesamt nahe – überwiegend in Form eines klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs stattfindet. Hierbei tragen die Schüler:innen auf Nachfrage der Lehrkraft ihre individuellen Lösungen bzw. Antworten vor, die dann wiederum von der Lehrkraft als richtig oder falsch bewertet werden. Gemäß den kommunikationstheoretischen Forschungen zu Unterrichtsgesprächen wird so sichergestellt, dass exemplarische Schüler:innenlösungen „in den Dienst der klassenöffentlichen Darstellung des richtigen Wissens gestellt“ (Meseth 2011, S. 190) werden. Bei schwierigen und wichtigen Aufgaben ist es folglich besonders bedeutsam, dass die Schüler:innen das ‚richtige Wissen‘ kennen. Das Ziel der Auswertung besteht aus Schüler:innensicht also darin, dass alle

zumindest einmal das ‚richtige Wissen‘ gehört haben und zumindest theoretisch über dieses verfügen könnten:

Bw: Also zum Beispiel unser Deutschlehrer der macht das immer mündlich und der lässt dann auch ähm wenn man sich mal nicht meldet nimmt der einen trotzdem dran um zu gucken ob ders verstanden hat. (Schülerin, 8. Klasse Gymnasium).

Die Darstellung bzw. (Re-)Formulierung des richtigen Wissens wird gleichgesetzt mit dem Verstehen. Rekuriert wird dabei auf die didaktische Funktion von Hausaufgaben (Kohler 2017), also die Annahme, Hausaufgaben dienen dem (fachlichen) Lernen. Die Leistung, die durch diese Kontrolle in den Blick genommen wird, ist somit, dass Schüler:innen bei der Hausaufgabenerledigung das ‚richtige Wissen‘ zur Darstellung bringen bzw. es „verstehen“.

In dem von der zuvor zitierten Schülerin aufgerufenen Drannehmen ohne vorherige Meldung dokumentiert sich zugleich ein fließender Übergang zu der eingangs ausgeführten Kontrollpraxis, denn das Drannehmen von Schüler:innen, die sich nicht melden, kann auch der Kontrolle der Erledigung dienen, insofern ein Ausbleiben einer Antwort oder auch ‚falsches Wissen‘ als Nicht-Erledigung gedeutet wird. Dabei wird Verstehen, die Darstellung des ‚richtigen Wissens‘, eng mit einer Leistungskontrolle verkoppelt: Einerseits erfordern Hausaufgaben eine individuelle, eigenständige Bearbeitung, die insbesondere mittels Sichtkontrolle als individuell zurechenbare Schüler:innenleistung belohnt oder im Fall der fehlenden Bearbeitung sanktioniert wird. Andererseits kann im Rahmen eines klassenöffentlichen Gesprächs kontrolliert werden, ob das ‚richtige Wissen‘ durch Schüler:innen dargestellt werden kann. Dies ist insofern eine kollektive Leistung des Unterrichtsgesprächs, weil sich diese Darstellung über das Kommunikationsschema ‚Lehrer:innenfragen-Schüler:innenantwort-Lehrer:innenbewertung‘ interaktiv vollzieht (Wenzl 2014; Meseth 2011). Durch die Kontroll- und Hausaufgabenlogik ist es möglich, die Darstellung bzw. (Re-)Formulierung des ‚richtigen Wissens‘ zu einer individuellen, d. h. der Person zurechenbaren Leistung zu machen. Gleichzeitig ist impliziert, dass eine zuverlässige, aufgabengemäße Bearbeitung der Hausaufgaben dazu befähigt, diese Leistung in der schulischen Situation erbringen zu können.

4.3 Funktional äquivalente Bearbeitungen dieses Bezugsproblems

Über die Schilderung der Kontrollformen reproduziert sich eine Normalerwartung: Alle Hausaufgaben sind zu bearbeiten (Stichwort Sichtkontrolle) und auf der Basis der Hausaufgaben können die Schüler:innen das ‚richtige Wissen‘ zum Unterricht beitragen (Stichwort Durchsprechen). Ein mögliches Scheitern, z. B. aus Zeitmangel oder durch (kognitives) Nicht-Können, ist riskant, weil Hausaufgaben auch dazu genutzt werden, Leistung und Nicht-Leistung Schüler:innen zuzurechnen. Insbesondere Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe elaborieren

zwei funktional äquivalente Praktiken, die den dargestellten Problemhorizont in unterschiedlicher Form bearbeiten. Die erste Praktik bezieht sich darauf, dass Schüler:innen die Erledigung von Hausaufgaben priorisieren:

Cw: Einmal dass ich halt selber den Sinn dahinter sehe und auch dass ich dann weiß, dass mich das vielleicht ein bisschen weiter bringt, oder dass ich dann. Also oft sind ja Hausaufgaben auch so Vorbereitungen für die nächste Unterrichtsstunde, und sind dafür dann ja auch sinnvoll. Und dann würd ich dann eben in dem Fall schauen wie weit ich mich vorbereite, also auch das Ausmaß der Hausaufgaben. Das schau ich mir @dann auch nochmal an@. Ich weiß nicht ob das so normal ist. Aber ich geh jetzt nicht davon aus dass jeder wirklich alle Hausaufgaben einhundert prozentig dann. Also das ist ja auch, also so viel Zeit hat man ja auch gar nicht. (Schülerin, 12. Klasse gymnasiale Oberstufe)

Leitend bei der Priorisierung der Hausaufgaben ist deren „Sinn“. Sinnvolle Hausaufgaben sind die, bei denen Cw etwas lernt, die sogar einen persönlichen Gewinn versprechen („mich das vielleicht nen bisschen weiter bringt“). Andere sinnvolle Hausaufgaben sind jene, mit denen sich Cw auf die nächste Unterrichtsstunde vorbereitet. Durch den ergänzenden Modus („auch“) sind dies zunächst zwei gleichwertige Begründungen für Cw, um zu entscheiden, welche Aufgabe sie mit welchem Engagement behandelt. Hier dokumentiert sich ein strategisches Ins-Verhältnis-Setzen zu den Erwartungen an die Schüler:innenrolle, bei der sich Cw zugleich als lerninteressierte Schülerin hervorbringt. Dieser strategische Umgang wird legitimiert durch einen Sachzwang, der fast natürlichen und ständigen Zeitnot. Zeit ist ein endliches Gut und nicht im ausreichenden Maß vorhanden, sodass die idealtypische Erwartung („alle Hausaufgaben einhundertprozentig“) nicht der empirische Normalfall und somit die priorisierte Bearbeitung von Hausaufgaben eine übliche und legitime Praxis ist. Im weiteren Fortgang, nachdem die interviewende Person noch einmal bittet, genauer das Vorgehen zu erzählen, zeigt sich die Verkopplung von ‚Lerngewinn‘ und ‚Verwertung‘:

Cw: Wenn ich mir dann dachte ja das ist es quasi wert zu machen oder wert drüber (...) mehr zu erfahren, als ich eh schon drüber weiß, um mich dann noch weiter zu melden, oder ob ichs quasi einfach mir nächste Stunde dann im Unterricht angucke und mich dann so melde. (Schülerin, 12. Klasse gymnasiale Oberstufe)

Hier dokumentiert sich, dass der Mehrwert des Lernens, das persönliche Weiterkommen, vor allem ein schulischer ist: Cw nützt der Wissenserwerb bei der mündlichen Beteiligung im Unterricht. Und diese Beteiligung ist leitend für die häusliche Bearbeitung von Aufgaben: Die Schülerin befasst sich nur mit den Aufgaben, die sie nicht ohne Vorbereitung (richtig) beantworten kann. Das Ziel der Hausaufgabenbearbeitung liegt somit in der Beteiligung am Unterrichtsgespräch, die – das wird in anderen Interviews explizit verhandelt – wiederum gute mündliche Noten nach sich zieht. Dies scheint mit Blick auf die vorgestellten Kontrollformen und ihre Logiken plausibel: Die Erledigung von Hausaufgaben trägt

nicht nur dazu bei, dass Schüler:innen in der Lage sind, das ‚richtige Wissen‘ zur Darstellung zu bringen und negative Sanktionen für die Nicht-Erledigung von Hausaufgaben zu vermeiden, sondern führt auch dazu, dass die Darstellung des ‚richtigen Wissens‘ als Ergebnis der Bearbeitung der Hausaufgaben zu einer den individuellen Schüler:innen zurechenbaren Leistung wird.

Mit Blick auf ein zu verhinderndes Scheitern an Hausaufgaben erscheint das Abschreiben² als funktional äquivalent zur vorherigen Praxis:

Dw: ehm durchaus also (kommt) @natürlich irgendwie doch häufiger@ vor dass man irgendwie jemanden abschreiben lässt oder dass man dann doch irgendwo abschreibt ehm es wird durchaus gemacht jetzt zum Beispiel ja eh kann ich sogar sagen letztens in ehm für eh Mathe ich war irgendwie ich hatte mittwochs Mathe und am Dienstagabend ich war total fertig und ich habs einfach nicht hinbekommen und hab dann halt eine Freundin gefragt ob ichs einfach abschreiben kann weil ich die Aufgabe halt einfach überhaupt nicht verstanden hab und dann im Nachhinein hab ich das dann doch verst: also hätt ichs verstehn können, aber so war des dann halt oder dann nochmal ähm in anderen Fächern wenn des Leute nicht verstehen oder einfach vergessen haben mach ich es durchaus auch dass ich mal mein Heft denen einfach geb und dass dies dann einfach abschreiben. Ehm ich versuchs zu vermeiden weil ich es einfach auch nicht mag wenn Leute meine Lösungen haben und ich versteh des auch wenn andere Leute nicht wollen dass man die Lösungen abschreibt. Aber ab und zu passiert des durchaus (Schülerin, 12. Klasse gymnasiale Oberstufe)

Für Dw ist das Abschreiben eine alltägliche Praxis, in welcher flexibel die eine oder die andere Position im Prozess eingenommen wird. Mal wird abgeschrieben, mal werden die eigenen Lösungen zur Verfügung gestellt. Diese als regelhafte und allgemeingültig („man“) formulierte Rahmung normalisiert das Abschreiben und negiert damit implizit, dass es sich um abweichendes, regelbrüchiges Verhalten handelt. An diese Normalisierung schließt Dw dann auch unmittelbar mit einem eigenen Erlebnis an und erzählt von einer Situation, in der sie von einer Freundin die Mathematikhausaufgaben abgeschrieben hat. Die Elaboration kreist dabei vor allem um Begründungen bzw. Legitimationen des Abschreibens, auch gegenüber der Freundin. So ruft Dw auf, dass sie „total fertig“, also so erschöpft sei, dass sie die Hausaufgaben in Mathematik nicht erledigen könne. De-thematisiert wird damit zugleich, warum sie die Hausaufgaben erst unmittelbar am Abend vor der nächsten Mathematikstunde zu bearbeiten versucht und warum sie so erschöpft ist. Die Erschöpfung und der Zeitmangel führen zu einem Scheitern an einer Aufgabe, die für Dw eine fachlich-kognitive Herausforderung darstellt: Sie kann

2 Auch das Abschreiben wurde als propositionaler Gehalt durch die Interviewfragen aufgerufen und somit wiederum als Phänomen resp. Praktik vorausgesetzt. Und nur in wenigen Interviews wird es vor dieser Frage thematisch. Das explizite Aufrufen des Abschreibens bearbeitet die Problematik, dass das Abschreiben pädagogisch häufig negativ bewertet ist, und schafft so den Raum für die Schüler:innen, dieses zu thematisieren. Gemäß unserer funktionalen Perspektive ist insgesamt nicht so sehr relevant, ob Schüler:innen selbstläufig Abschreiben ansprechen, sondern wie sie an diesen propositionalen Gehalt Anschluss nehmen.

die Aufgabe nicht lösen, sie versteht sie nicht. Das Abschreiben, das Dw eingangs grundsätzlich normalisiert, wird in dieser Elaboration durch ein (zeitliches, kräfte-mäßiges und/oder fachlich-kognitives) Scheitern gerahmt. Diese beständige Gefahr des Scheiterns, den sich Schüler:innen ausgesetzt sehen, ermöglicht offenbar das Aufrufen der in der Peer-Forschung dargestellten Solidarität unter Peers. Dabei geht es jedoch gar nicht um das subversive Unterlaufen oder eine peerkulturelle Umdeutung der schulischen Ordnung, sondern die schulische Ordnung oder konkrete Erwartungen an sich werden in dieser Legitimation reproduziert. Diese Rahmung ist dabei offenbar von größerer Relevanz als der Akt des Abschreibens selbst, der nur über die Anfrage bei Dws Freundin thematisiert und gar nicht zu Ende erzählt wird. Stattdessen führt sie noch einmal aus, dass sie selbst ihr Heft und damit ihre Lösungen zur Verfügung stellt, wenn Mitschüler:innen an den Aufgaben scheitern oder diese einfach zu erledigen vergessen haben. Die abschließende Konklusion offenbart schließlich die Brisanz des Abschreibens, die nicht im schulischen Regelbruch liegt, sondern in dem Umstand, dass Schüler:innen ihre Lösungen teilen müssen. Für Dw selbst ist klar, dass Lösungen nicht gerne geteilt werden und sie selbst teilt auch ihre Lösungen nicht gerne. Aber hin und wieder kommt es dann doch dazu. Im weiteren Gespräch stellt sich heraus, dass daher auch die von Dw angeführten Begründungen für das Abschreiben wichtig sind. Sie selbst teilt ihre Hausaufgaben nicht mit Schüler:innen, die ihre Hausaufgaben grundsätzlich nicht selbst anfertigen:

Dw: Da würde ich das überhaupt nicht machen. Also des sehe ich dann auch nicht ein weil es ist ja doch auch die Zeit und die Energie die ich da reinvestiert hab und wenn des wenn man mal die Zeit und die Energie nicht hat dann ist des in Ordnung dann verstehe ich des. Aber nicht wenn des dauernd passiert.

Hier dokumentiert sich, dass Dw die schulischen Erwartungen, das Leistungsprinzip, das sich auch bei Engagement im Bereich Hausaufgaben erfüllen lässt, nicht in Frage stellt. Zugleich verweist genau dies auf das schüler:innenseitige Problem: Ein z. B. zeitliches Scheitern an Hausaufgaben kann gelegentlich passieren, gleichzeitig ist es riskant, weil es als mangelnde Leistungsbereitschaft und fehlendes Leistungsvermögen ausgelegt werden kann. Auch hier offenbart sich wieder einmal, dass es im schulischen Unterricht kein Lob des Fehlers gibt, sondern die Darstellung ‚richtigen Wissens‘ von zentraler Bedeutung ist. Selbst wenn in den Aussagen der Schüler:innen aufscheint, dass Aspekte von Vermittlung (Stichworte: Verstehen und Lernen) mit Hausaufgaben und dem Thematisieren der erarbeiteten Ergebnisse in Verbindung gebracht werden, bleibt insbesondere das Besprechen der Aufgaben eng mit „Kontrolle“ verbunden. Die Nicht-Darstellung des ‚richtigen Wissens‘ wird dann zu einer Nicht-Leistung und ist nicht länger ein Vermittlungsproblem.

5 Fazit

Die Ausführungen der Schüler:innen zu den Kontrollpraktiken von Lehrkräften offenbaren, dass aus ihrer Perspektive über Hausaufgaben nicht primär Vermitteln und Verstehen sichergestellt werden sollen, sondern die (Re-)Formulierung des ‚richtigen Wissens‘ zu einer individuell zurechenbaren Leistung gemacht wird. Ein kognitives oder zeitliches Scheitern an Hausaufgaben wird gleichsam im Umkehrschluss als Nicht-Leistung ausgelegt. Mit den Praktiken der priorisierenden Anfertigung von Hausaufgaben und des Abschreibens bearbeiten Schüler:innen die idealtypische Erwartung an Schüler:innen, dass „jeder wirklich alle Hausaufgaben einhundertprozentig“ (Schülerin, 12. Klasse) bearbeitet. Das So-tun-als-ob der Schüler:innen stabilisiert zugleich schulische Normen: Indem Schüler:innen, selbst wenn sie nicht in der Lage waren, die Hausaufgaben umfassend und vollständig zu bearbeiten, im Unterricht die richtigen Lösungen bzw. Produkte parat haben, halten sie nicht nur den Unterricht aufrecht, sondern stützen auch die Norm, wonach die didaktische und erzieherische Funktion der Hausaufgaben wichtig sei, die beinhaltet, dass Schüler:innen individuell ihre Aufgaben zu bearbeiten und sich dabei Wissen anzueignen oder es zu vertiefen hätten. Zugleich reproduziert sich damit auch ein spezifisches Problem: Die Nicht-Erfüllung der normativen Verhaltenserwartung im schulischen Kontext über die Verkopplung mit der Zurechnung von individueller Leistungserbringung stellt für die Schüler:innen ein Risiko dar. Das Scheitern an der Normalerwartung kann im Unterricht als ein individuelles Leistungsversagen oder eine individuelle Leistungsverweigerung ausgelegt werden. Insbesondere bei Schüler:innen der Oberstufe ist somit das Abschreiben weniger als eine Peer-Praktik zu verstehen, über die sich Schüler:innen in Distanz zu schulischen Erwartungen vergemeinschaften. Das Abschreiben kann hier als funktionale Bearbeitung des schulischen Kontexts oder genauer der (Leistungs-)Erwartungen der Schüler:innenrolle gedeutet werden, welche auf der Oberfläche fraglos erfüllt, im Grunde aber umgedeutet und mit eigenem Sinn gefüllt werden. Hier kann auch ein Blick auf praxeologische Schüler:innenforschung geworfen werden: In dem rekonstruierten funktionalen Muster dokumentiert sich eine Passung zwischen dem idealtypischen und konkreten Schüler:innenhabitus (Helsper 2020). Gleichzeitig lässt sich zeigen, wie die Schule selbst spezifische Normen und Erwartungen produziert und somit zentralen Anteil an der Erzeugung von (Nicht-)Passung hat. In unseren bisherigen Rekonstruktionen deutet sich bereits an, dass in den Ausführungen von Mittelstufenschüler:innen das Abschreiben zumindest in Teilen noch stärker peerkulturell gerahmt wird. Somit bestünde ein weiterer wichtiger Schritt darin, Erzählungen zum Abschreiben verschiedener Schul- oder Klassenstufen in den Blick zu nehmen, um Entwicklungen nachzuzeichnen. Zugleich zeigt sich mit diesem Ergebnis, dass die funktionale Analyse im Rahmen der Dokumentarischen

Methode einen Weg bietet, anhand von narrativen Interviews mit Schüler:innen Schüler:innenpraktiken zu rekonstruieren.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1992). Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen-Interpretieren-Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (S. 139-160). Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180–190). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [2. erw. u. akt. Aufl.] (S. 241–279). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2014a). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2014b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2013). Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw., akt. Aufl., S. 303-307). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, G. (2020). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fuhrmann, L. (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göllner, R., Damian, R. I., Rose, N., Spengler, M., Trautwein, U., Nagengast, B. & Roberts, B. W. (2017). Is doing your homework associated with becoming more conscientious? *Journal of Research in Personality*, 71, 1–12.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2020). Schülerbiografie und Schülerkarriere. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S. & Ziems, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), S. 477–490.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung). Wiesbaden: VS Verlag.

- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Zivkovic, I. & Dietz, F. (2009). Value orientations and studying in school-leisure conflict. A study with samples from five countries. *Learning and Individual Differences*, 19, S. 101-112.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode. Metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Opladen: Barbara Budrich.
- Katenbrink, N. & Kohler, B. (2021). Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/327/729>
- Katenbrink, N. & Schiller, D. (2023). Was ist das Problem? Gedanken zur funktionalen Analyse in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 333-353). Wiesbaden: VS Verlag.
- Karies, C. (2021). Variationen Formulierender und Reflektierender Interpretation in der dokumentarischen Interviewanalyse. In K. Graalmann, S. Jäde, N. Katenbrink & D. Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe* (S. 95–116). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kohler, B. (2017). *Hausaufgaben. Überblick und Praxishilfen für Halbtags- und Ganztagschulen*. Weinheim: Beltz.
- Kohler, B., Merk, S., Heller, F., Riedl, R. & Zengerle, I. (2014). Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. *Schulpädagogik heute*, (5), 9, S. 1-25; zugleich: Kohler, B., Merk, S., Heller, F., Riedl, R. & Zengerle, I. (2014). Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 216-247). Immenhausen: Prolog.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozess des Habitus. 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, S. 183–202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), S. 177–197.
- Nassehi, A. (2019). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79–106). Frankfurt: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* [3. akt. Auflage]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogd, W. (2010). Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems* (S. 121–140). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.

Autorinnen

Katenbrink, Nora, Dr., akad. Rätin auf Zeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul(entwicklungs)forschung, Professionstheorie und -forschung, Schüler:innenforschung.

E-Mail: nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Kohler, Britta, Dr., außerplanmäßige Professorin mit *venia legendi* für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkte: Hausaufgaben, Ganztagschulen, Umgang mit Heterogenität, Perspektiven unterschiedlicher schulischer Akteur:innen.

E-Mail: britta.kohler@uni-tuebingen.de