

"Un/doing differences" im Unterricht: Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung

Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

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*, 19(1-2), 113-129. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.08>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Kerstin Rabenstein und Julia Steinwand

„Un/doing differences“ im Unterricht

Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung

“Un/doing Differences“ in the Classroom

Considering the Contingency of Differentiations in Ethnographic Research

Zusammenfassung

Die ethnographische Differenzforschung leistet u.a. dadurch einen Beitrag zur Forschung zu Bildungsungleichheiten, dass sie den Fokus auf die Prozesse der Differenzierung und damit die Untersuchung von Differenzierungspraktiken als Eröffnung ungleicher, hierarchisierter Positionierungen untersucht. In diesem Beitrag wird ein Vorschlag für die Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung zu Unterricht diskutiert, der auf die Kontingenz der Aktualisierungen von Differenz im Zusammenhang mit der Konstruktion von Leistung und weiteren sozialen Kategorisierungen im Unterricht zu antworten versucht. An zwei empirischen Beispielen werden Entwicklung und Ertrag eines Forschungsansatzes diskutiert, der die Frage danach, wie welche Differenzen im Unterricht aktualisiert werden, im Forschungsprozess immer wieder zu öffnen versucht.

Schlüsselwörter: Ethnographie, Differenz, Kontingenz, Fallrekonstruktionen

Abstract

Among other things, ethnographic research on doing differences contributes to the research on educational inequalities by focusing on the processes of differentiation: practices of differentiation are analysed and understood as unequal, hierarchical positions. This article discusses a proposal for the further development of ethnographic research on doing differences in teaching and learning. It tries to respond to the contingency of updating differences in connection with the construction of achievement and further social categorisations in teaching and learning. Looking at two empirical examples, the article discusses the development and potential of a research approach that, within the research process, consistently tries to re-open the question of how which differences are being updated in teaching and learning.

Key words: ethnography, difference, contingency, case reconstruction

Die Stärke ethnographischer Forschung im Kontext von Bildungsungleichheit wird in ihrem Fokus auf die Prozesse gesehen, in denen Unterscheidungen aktualisiert, hervorgerufen, verfestigt oder modifiziert werden. Der Beitrag knüpft an die Diskussion in der qualitativen respektive ethnographischen Unterrichtsforschung an, die über die Beobachtung von Schulwahlprozessen an den Gelenkstellen des Bildungssystems in Deutschland hinaus danach fragt, wie welche Differenzierungsprozesse *im* Unterricht einen Beitrag zur (Re-)Produktion von Un-

gleichheiten leisten (Rabenstein u.a. 2013; Budde/Rißler 2014; Hackbarth 2017; Eckermann 2017). In dieser Diskussion wird die Frage nach der Entstehung von Leistungsordnungen im Unterricht aufgegriffen (z.B. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011) und das Erkenntnisinteresse gegenüber einer ethnographischen Differenzforschung, die etwa mit einem Fokus auf Geschlechterordnungen (z.B. Breidenstein/Kelle 1998) als Kindheits- oder Jugendforschung bzw. schulische Sozialisationsforschung zu verstehen ist, auf die Differenzierungen verschoben, die in pädagogischen Praktiken im Unterricht zu beobachten sind. In der Annahme, dass die soziale Konstruktion schulischer Leistung als historisch kontingent zu betrachten ist (Verheyen 2014), wird die Entstehung hierarchisierter, ungleicher Positionierungen von Schüler*innen im Unterricht im Zusammenspiel von situativ aktualisierten normativen Erwartungen an Leistung mit weiteren sozialen Differenzen untersucht. Im Folgenden werden wir begründet an zwei Beispielen aus der empirischen Forschung plausibilisieren, wie im Forschungsprozess die Frage danach, welche Differenzen wie aktualisiert werden – soweit möglich – immer wieder zu öffnen.

Für diesen Vorschlag zur Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung zu Unterricht schließen wir zunächst an die These Hirschauer (2014) zur Kontingenz sozialer Unterscheidungen an (1). Anschließend skizzieren wir die methodologischen Prämissen, die es ermöglichen, die Frage nach Leistungs-differenzierungen im Zusammenspiel mit Differenzierungsprozessen entlang weiterer Differenzkategorien zu fokussieren (2). An zwei empirischen Fällen zeigen wir sodann die Produktivität des Ansatzes für die Beobachtung und Rekonstruktion der Vielschichtigkeit von Differenzierungsprozessen (3) und resümieren anschließend seinen Ertrag und seine Grenzen (4).¹

1 Differenzierungspraktiken im Unterricht: Von der Kontingenz der Unterscheidungen

Das Anliegen unseres Zugangs, „ein prozesshaftes Verständnis von Differenzen als Differenzierungen“ (Hirschauer/Boll 2017, S. 7) theoretisch auszuweisen und in der Empirie fruchtbar zu machen, teilen wir mit der ethnographischen Differenzforschung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012; Diehm/Kuhn/Machold 2013b). Diese Forschungsrichtung nimmt die sozialen Kategorisierungen auf, die u.a. in sozialstatistischen Datenerfassungen, gesellschaftlichen Diskursen und der empirischen Bildungsforschung als hegemoniale Setzungen für die Beobachtung verwendet werden (race, gender, class, dis/ability, age usw., vgl. Waldschmidt 2014), und de-konstruiert zugleich ihren Gebrauch, indem sie die Praktiken ihres Gewordenseins und Werdens detailliert beschreibt und theoretisch aufschlüsselt (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012). Angesichts des Anspruchs, einen prozessbezogenen Blick auf die Herstellung von Differenz zu entwickeln, werden dabei die Gefahr der Reifizierung von Differenzen im Forschungsprozess intensiv diskutiert und Anregungen für einen reflexiven Umgang mit der Beobachtung von Differenzproduktionen ausgearbeitet (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013a; Budde 2014; Idel/Rabenstein/Ricken 2017). Damit einher geht die Verschiebung von einer zunächst vorgenommenen Fokussierung der qua-

litativen Differenzforschung zu Unterricht tendenziell auf einzelne Differenzlinien, wie z.B. zu Gender (vgl. Breidenstein/Kelle 1998), Ethnizität/Rassismus (vgl. Mecheril/Shure 2015; Geier 2015; Rose 2015; Artamonova 2016), Behinderung (vgl. Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013; Fritzsche 2014; Herzmann/Merl 2017), hin zu der Tendenz, mehr als eine Kategorie in den Blick zu nehmen (vgl. Weber 2006; Sturm/Wagner-Willi 2015; Waburg/Herwartz-Emden 2015). Intensiv diskutiert wird, wie das Verhältnis unterschiedlicher Differenzlinien zueinander zu denken ist – als ‚Überkreuzung‘, ‚Achsen‘ oder ‚Interdependenzen‘ (vgl. Fritzsche/ Tervooren 2012) –, die Forschungshaltung einer „selektiven Dominanz spezifischer Leitdifferenzen“ (Hirschauer 2014, S. 180) wird damit aber noch nicht überwunden. Hirschauer (2014) führt für die soziologische Differenzforschung aus, dass das Anliegen, verschiedene Differenzlinien in der Forschung zu beachten, bislang aus zwei Gründen uneingelöst bleibe.

Erstens bringe die empirische Forschung Verallgemeinerungen in Bezug auf die beobachteten Differenzierungen mit sich, indem sie die je spezifischen Funktionen und Wirkmechanismen und damit die Unterschiede der Differenzen übergehe. Zur Erläuterung dieses Gedankens müssen hier einige wenige Hinweise reichen: Genderdifferenzen sind beispielsweise binär kodiert (männlich/weiblich), gelten als tendenziell nicht veränderbar und werden also in hohem Maße naturalisiert; sie schreiben Individuen existentielle Verschiedenartigkeit zu und verweisen damit auf Prozesse, in denen „komplementäre Paarbeziehungen“ (Hirschauer 2014, S. 171) hervorgebracht werden. Die Differenz von ‚dis/ability‘ referiert demgegenüber auf Normalität und die Abweichung davon; sie setzt ebenso wie ‚gender‘ und ‚race‘ am Körper an und wird ähnlich wie beide als lebenslange Konstante verhandelt. Im Unterschied dazu werden z.B. bei ‚class‘, eine Kategorie, die hierarchisierte Unterscheidungen von gesellschaftlichem Status prozessiert, ähnlich wie bei ‚Alter‘ (evtl. auch bei ‚Nation‘), Veränderungen zumindest potenziell mitgedacht und zwar – beispielsweise im Fall von ‚class‘ – als soziale Mobilität. Während ‚gender‘ also auf soziale Ordnungsbildung nach ‚Paaren‘ zielt, sind ‚Ethnizität‘, ‚Nation‘ und ‚Religion‘ Differenzierungen, die – jeweils in anderer Art und Weise – auf die Herstellung von Kollektiven verweisen. Die Differenzkategorie ‚race‘ wird von Hirschauer (2014) als eine der Kategorie ‚Ethnizität‘ verwandte, ihr gegenüber jedoch direkt am Körper ansetzende, weniger auf Kollektivierung, denn als auf „Deklassierung“ (ebd., S. 171) bestimmter Gruppen zielende verortet. Bei Differenzierung nach ‚Leistung‘ handelt es sich wiederum um eine andere Art der Klassifizierung: Sie arbeitet nicht mit „binären Oppositionen“ nach dem „Muster von wir/die Unterscheidungen“, sondern mit „Ordinalskalen (i.S. von besser/schlechter)“ (Hirschauer 2014, S. 171). Mit der Differenzierung nach Leistung verbunden ist also die Entstehung von hierarchisierten Positionen und damit einhergehenden Rangordnungen (ebd.). In diesem Sinne wirken Leistungsbewertungen nicht nur differenzierend, sondern vor allem individualisierend: Sie bringen Subjekte als verantwortlich für ‚ihre‘ Leistung hervor (vgl. Ricken 2018). Leistungsdifferenzen können zwar als veränderbar gedacht werden, oft aber werden sie als Begabungen naturalisiert. Dieser Unterschiedlichkeit von Differenzen in der empirischen Forschung angemessen zu begegnen, stellt eine große Herausforderung dar – wir kommen darauf zurück; gleichwohl erlaubt erst der Blick auf die unterschiedlichen Differenzen auch den Blick auf die Kontingenz der je aktualisierten Unterscheidungen.

So attestiert Hirschauer (2014) der Forschung zweitens ein Desinteresse an der Möglichkeit, dass die zu beobachtenden Differenzen aufgrund ihrer je bestimmten Funktionen und Wirkungsweisen – zeitweise – auch nicht vorkommen

und irrelevant sein können, übergangen oder abgebaut werden. Er fasst dieses Problem mit dem Begriff einer „halbierte(n) Kontingenz“ (ebd., S. 180). Plausibel wird der Gedanke im Zusammenhang mit der ausgemachten unterschiedlichen „Intensität dieser Mitgliedschaften“ (ebd., S. 172; Hervorhebung im Original): So kann unterschieden werden zwischen „institutionell abgesicherten“ Mitgliedschaften (Staatsangehörigkeit), sozial aktiven Mitgliedschaften (Gruppen), „distanzierten“, „ruhenden“ Zugehörigkeiten sowie solchen Mitgliedschaften, die in der Beobachtung als Beobachterkonstruktionen entstehen (ebd.).

Die Verfahren der standardisierten Sozialforschung fixieren Konstanz und Relevanz der (mit Fragebögen abgefragten) individuellen Bedeutung einzelner Kategorien und damit der mit ihnen einhergehenden Mitgliedschaften, die Kontingenz der „changierenden sozialen Relevanz dieser Zugehörigkeiten“ wird dabei also missachtet (vgl. Hirschauer 2014). Die ethnographische Differenzforschung interessiert sich demgegenüber für Differenzen als Elemente im Prozess sozialer Ordnungsbildung. Allerdings lässt sich ein *undoing* – das Ruhem von Unterscheidungen – nicht beobachten, sondern allenfalls ihr Ungeschehen-Machen, ein Absehen von ihnen bzw. ihr Aussetzen. Mit *undoing* ist also kein empirischer Beobachtungsgegenstand bezeichnet, vielmehr wird so die Kontingenz von Unterscheidungen in die Beobachtung einbezogen und damit auf Konjunkturen ihrer Nutzung aufmerksam gemacht – mit doppeltem Effekt: In den Blick kommen können einerseits Bewegungen der De-Thematisierung, Neutralisierung und des Negierens von Differenzmarkierungen (vgl. Hirschauer 2014, S. 181) und andererseits kann nach den Selektionsprozessen, der Bedeutung und Funktion des Auftauchens bestimmter Differenzierungen gefragt werden (vgl. Hirschauer/Boll 2017, S. 12).

Vor dem Hintergrund dieser Verortung unserer gegenstandstheoretischen Annahmen wollen wir im Folgenden die methodologischen Weichenstellungen einer ethnographischen Differenzforschung zur Entstehung ungleicher hierarchisierter Positionierungen im Unterricht und die Weiterentwicklungen im Sinne einer im Forschungsprozess wiederkehrenden Öffnung der Frage nach den je zu beobachtenden Aktualisierungen von Differenzierungen skizzieren.

2 Zur Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung zu Unterricht: Methodologische Weichenstellungen

Der Zusammenhang von Differenzierungsprozessen in Bildungseinrichtungen respektive im Unterricht nach Leistung und weiteren ‚sozialen‘ Differenzierungen stellt sich als ein komplexer, in der Schul- und Unterrichtsforschung theoretisch und methodologisch erst ansatzweise aufgeschlossener dar (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013b; Rabenstein u.a. 2013). Praxistheoretisch wird Leistung als soziale Konstruktion und somit als Produkt eines rekursiven Prozesses im Unterricht zu beobachten versucht. Der Prozess der sozialen Konstruktion von Leistung lässt sich in der Verkettung von Praktiken beobachten, in denen Leistung als Erwartetes und Aufgetragenes im Unterricht auftaucht, von Praktiken, in denen Schüler*innen etwas als von ihnen Geleistetes aufführen, und von Praktiken, in denen etwas, was Schüler*innen tun bzw. getan haben, als Leistung bewertet wird (vgl.

Kalthoff 2006). Als rekursiv ist dieser Prozess zu verstehen, insofern in Praktiken der Leistungsbewertung rückbezüglich Erwartungen an Leistung und Aufgeführtes als Leistung aufgerufen, justiert und modifiziert werden. Diese Analyseperspektive erlaubt insgesamt, das, was als Leistung gilt oder geltend gemacht wird, keineswegs als nur fachlich-kognitiv zu verstehen, sondern als ein Bündel von Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Haltungen etc. (vgl. Rabenstein/Idel/Ricken 2015). Dieses Bündel von Fähigkeiten ist als historisch kontingent zu verstehen (vgl. Reh/Ricken 2018). Zwei Herausforderungen einer solchen ethnographischen Differenzforschung im Unterricht sind indes im Blick zu behalten.

Einerseits werden Leistungsdifferenzierungen im Unterricht in der Logik des meritokratischen Leitgedankens als eine Differenzierung verstanden, die für sich beansprucht, von zugeschriebenen (sozialen) Unterscheidungen abzusehen: Sie will als „neutraler Akt gelten, als eine von Klassifizierungen bereinigte Klassifikation“ (Hirschauer 2014, S. 171). Unter Umständen ist also für die Feldbeobachtung mit Tabuisierungen und Leerstellen – bzw. wie Kalthoff es einmal in Bezug auf die Beobachtbarkeit sozialer Klassenzugehörigkeiten formuliert hat – mit einem „Vergessenmachen“ (Kalthoff 2006, S. 110) von Differenzen zu rechnen. Andererseits ist davon auszugehen, dass soziale Klassifizierungen, wie gender, class, ethnisch kodierte Zuschreibungen etc. in Adressierungen von Schüler*innen durch Lehrkräfte wirksam gemacht werden und sich diese Zuschreibungen nicht zuletzt auch in der Notengebung niederschlagen (vgl. Rabenstein u.a. 2013). Mit den folgenden zwei Weichenstellungen versuchen wir, auf diese Frage der Zusammenhangsbildung von Leistungs- und weiteren Differenzierungen heuristisch zu antworten (vgl. für eine detaillierte Darstellung Rabenstein u.a. 2013; Rabenstein/Steinwand 2016).

Erstens gehen wir davon aus, dass soziale Differenzen in pädagogischen Praktiken auf verschiedene Weise in einen Zusammenhang zu Leistungszuschreibungen gebracht werden können. Zur Verfeinerung, aber nicht Festlegung der ethnographischen Beobachtungen, können Möglichkeiten der Zuschreibungen sozialer Kategorisierungen in Praktiken der Differenzierung nach Leistung heuristisch aufgeschlossen werden. Drei Möglichkeiten haben wir bislang entworfen: Erstens können Differenzen *thematisiert* werden, zweitens können sie *in Adressierungen* als spezifische Merkmale von Personen aufgerufen werden und drittens können sie in Praktiken des Signifizierens als ‚*Indikator*‘ für Leistungszuschreibungen genutzt werden (vgl. Rabenstein u.a. 2013).

Zweitens schlagen wir vor, von Relativierungen und Temporalisierungen der Prozesse des *un/doing differences* auszugehen, um die Kontingenz und damit die Prozesshaftigkeit von Differenzierungen analysieren zu können (Hirschauer 2014, S. 181). Differenzierungen müssten sich in der Tendenz als „Bewegungen multipler Kategorisierungen zwischen Verstärkung und Überlagerung, Stabilisierung und Vergessen, Thematisierung und Dethematisierung“ (Hirschauer 2014, S. 181) beobachten lassen. Das heißt, sie müssen nicht immer auftauchen, weil sie zudem – in der Zeit beobachtet – konjunkturell auftauchen oder eben auch: nicht auftauchen können. Zudem können die aufgerufenen Mitgliedschaften dabei von unterschiedlicher Dauer, Intensität und unterschiedlich weitgehend damit naturalisiert sein.

Im Folgenden werden wir mit diesem gegenüber früheren Darstellungen (vgl. Rabenstein u.a. 2013) theoretisch weiterentwickelten Ansatz zwei Fälle von *un/doing differences* im Unterricht und damit die Entstehung hierarchisierter Positionierungen untersuchen.

3 Bewegungen zwischen Aktualisierungen und Neutralisierungen sozialer Differenzen in Unterrichtspraktiken. Empirische Rekonstruktionen

Die beiden folgenden Rekonstruktionen stammen aus dem ethnographischen Forschungsprojekt GEMSE², in dem wir Differenzordnungen in einem reformorientierten, individualisierten Unterrichtsetting zweier Lerngruppen einer großstädtischen Sekundarschule untersucht haben.³ Wir skizzieren kurz die Strategien des Samplings in der Datenerhebung und -auswertung sowie das Vorgehen bei der Rekonstruktion, um sodann an beiden Szenen detailliert die Beobachtungsmöglichkeiten der Differenzierungsprozesse darzustellen (3.1) und die Ergebnisse anschließend zu vergleichen (3.2).

Bereits zu Beginn der Beobachtungen im Feld zeigte sich, dass in dem von uns untersuchten individualisierten Unterricht nur punktuell über den Tag verteilte Gelegenheiten eines gemeinsamen Unterrichtsgesprächs zu beobachten waren. Daraufhin haben wir in den Beobachtungen zunächst vor allem solche Praktiken fokussiert, in denen sich Schüler*innen angesichts der „knappen Ressource Lehrkraft“ (Breidenstein 2014, S. 36) aufeinander beim Arbeiten beziehen. Diese Praktiken lassen sich als konstitutiv für das ‚Gelingen‘ dieses Unterrichts verstehen. Mit der Rekonstruktion der Re-Adressierungen in diesen basalen Arbeitspraktiken des individualisierten Unterrichts, wie informieren, zeigen und regulieren, haben wir Differenzierungen entlang von hierarchisierten Unterscheidungen nach Arbeitshaltung, Arbeitsstand und Wissen unter den Schüler*innen zeigen können (vgl. Steinwand 2018). Hier entstehen also Positionierungen von Schüler*innen als mehr oder weniger den unterrichtlichen Anforderungen gegenüber konform und einander Un/Gleiche (vgl. ebd.). Für diese Praktiken können wir festhalten, dass in ihnen *doing differences* in erster Linie mit Blick auf unterrichtliche Normen von Leistung zu beobachten ist, ein *doing differences* in Bezug auf andere Differenzlinien (wie gender, ethnicity, class usw.) hingegen eher in den Hintergrund zu treten scheint (vgl. Idel/Rabenstein/Ricken 2017). In anderen Situationen, in denen diese basalen Arbeitspraktiken weniger im Zentrum standen, haben wir allerdings Aktualisierungen sozialer Differenzierungen beobachten können.

Am Beispiel der Rekonstruktion von zwei solcher Situationen, in denen unterschiedliche Differenzierungen eine Rolle spielen, wollen wir im Folgenden das Potenzial einer Beobachtung von Differenzierungen diskutieren, in der das Interesse vorab nicht auf bestimmte Differenzkategorien festgelegt wird. Wir rekonstruieren dafür beide Situationen sehr detailliert, da damit der Versuch verbunden ist, zu zeigen, *wie* sich die oben theoretisch begründeten Weichenstellungen in den Rekonstruktionen niederschlagen.

3.1 Empirische Rekonstruktionen kontingenter Aktualisierungen von Differenzen

Die zunächst rekonstruierte, mithilfe einer Videokamera beobachtete Situation ist die einer ‚Kontaktaufnahme unter Peers‘ während der Planarbeit. Zu solchen Kontaktaufnahmen haben die Schüler*innen in einem Arrangement, in dem sie selbstständig über die Gestaltung ihrer Arbeitsphasen entscheiden können und damit auch darüber, wann sie einmal eine Pause einlegen etc., immer wieder Gelegenheit. Die zweite hier vorgestellte Situation ist einem Beobachtungsprotokoll zu einem ‚Kennlernspiel‘ entnommen, das zu Beginn des Schuljahres in einer Jugendeinrichtung stattfindet. Für die folgende Darstellung haben wir sowohl Video als auch Protokoll in mehrere Sequenzen unterteilt und stellen alternierend ausgewählte Ausschnitte der videographierten Szenen als szenische Beschreibungen⁴ bzw. Protokollauszüge sowie die sich daran je anschließende Rekonstruktionen dar.⁵ Am Ende resümieren wir den Ertrag der von uns vorgenommenen methodologischen Weichenstellungen für die Beobachtung von Differenzierungsprozessen.

3.1.1 Situation 1: Vom Aufrufen rassistischer Diskurse in Inszenierungen von ‚Spaß‘ im Kontext legitimer Territoriumspraktiken

Für die Rekonstruktion des Situationsverlaufs setzen wir in dem Moment ein, in dem sich ein Schüler einem Tisch nähert, an dem drei Mitschüler sitzen.

Die Kamera fokussiert seit einiger Zeit den Gruppentisch, an dem die Schüler Ferdi, Eddy, Dario und Jolle sitzen. Die Kamerafrau steht, die sitzenden Schüler und der Tisch sind leicht von oben fokussiert, dicht am Tisch zwischen zwei Schülern und schräg gegenüber dem Platz, an dem Dario saß. Dario ist im Klassenzimmer unterwegs, seine Arbeitsmaterialien liegen aufgeschlagen auf dem Tisch. Ferdi, Eddy und Jolle blicken auf ihre Unterlagen, sie scheinen nicht gerade in's Arbeiten vertieft zu sein. Dann kommt Vincent langsam auf den Tisch zu. Er hat es nicht eilig, geht aber zielstrebig zu dem von Dario verlassenen Platz und setzt sich auf den freien Stuhl, bleibt mit dem Oberkörper dabei in etwas Distanz zum Tisch. Schon als Vincent sich dem Tisch nähert, drehen die am Tisch sitzenden Schüler ihre Köpfe in seine Richtung und schauen in einer Art prüfend-abwartenden Haltung zu ihm. Einer sagt: „Du läufst auch immer nur rum“, ein anderer fragt: „Was machst du jetzt, Vincent?“. Vincents gemurmelte Antwort (ich arbeite) bleibt von den anderen unkommentiert.

In Bezug auf diese Situation fällt zweierlei auf: Erstens können wir mit Kontextwissen aus der teilnehmenden Beobachtung wissen, dass zwei jahrgangshöhere Schüler Vincent als Jahrgangsjüngeren adressieren. Zweitens ist zu berücksichtigen, dass sie dabei Unterrichtsrelevantes in Anschlag bringen: sie adressieren ihn als weniger ‚erfahrenen‘ Schüler, dessen Arbeitsverhalten sie im Horizont der unterrichtlichen Normen beobachten und kommentieren können. Dabei geht es nicht darum, Vincent vom Herumlaufen abzuhalten. Vorgeführt wird ihm vielmehr, dass die Älteren über die Möglichkeit verfügen, sein Verhalten legitimerweise in Bezug auf unterrichtliche Erwartungen zu beobachten und zu bewerten.

Möglicherweise wird hier die Situation im Sinne einer Art ‚Bewährungsprobe‘ installiert: Vincent ist weder aufgefordert worden, sich an den Tisch zu setzen, er wird auch nicht gerade herzlich empfangen, noch bringt er selbst ein bestimmtes Anliegen vor, das es erforderlich macht, hier Platz zu nehmen. Stattdessen scheint es um das Erproben der Akzeptanz der an dem Tisch sitzenden jahrgangsalteren Schüler zu gehen. Dass Vincent angibt zu ‚arbeiten‘, bedient die auf-

gerufenen unterrichtlichen Normen – gleichwohl ist offensichtlich, dass er in diesem Moment nicht an einer Aufgabe arbeitet. Beobachten lässt sich an dieser Sequenz demnach, wie sich peer- und lernkulturelle Praktiken und damit unterrichtsrelevante, auf Leistung bezogene Differenzierungen (Arbeitshaltung) und Hierarchisierungen unter Peers nach Jahrgang (Alter) überlagern.

Im Anschluss setzt sich die Sequenz wie folgt entlang des Videos von uns beschrieben fort.

Nach kurzer Zeit nähert sich Dario – von Vincent aus gesehen von rechts – dem Tisch. Während Dario auf seinen Sitzplatz – und das heißt: auf Vincent – zugeht und auf ihn zeigt, fängt er an zu tanzen und fragt dabei singend: „Was macht der Nigger auf meinem Platz?“. Weiter tänzelnd und singend streckt er seine Hand aus über seinen Kopf: „Runter von meinem Platz.“ Vincent sitzt ohne erkennbare Reaktion da, er schaut nicht zu Dario, sondern weiter geradeaus zum Tisch und zu den anderen am Tisch sitzenden Schülern. Eddy und Jolle lachen, auch Ferdi beginnt zu lachen.

In der Rekonstruktion kommt mit dieser Sequenz eine weitere Differenzierungspraktik in den Fokus: Eine rassistische Wortwahl in der Adressierung eines Schülers verweist auf Deklassierungskontexte. Verbunden mit dieser ist wiederum eine Praktik der Durchsetzung des Anspruchs auf den eigenen Arbeitsplatz zu beobachten, was in der Rekonstruktion als legitim im Sinne unterrichtlicher Normen verstanden wurde. Erforderlich ist für die Rekonstruktion ein genauer Blick auf den Modus, in dem die rassistisch konnotierte Praktik vollzogen wird: Der zum Gruppentisch hinzukommende Schüler Dario adressiert Vincent rassistisch im Modus eines ‚Spiels‘: Er singt und tänzelt, inszeniert also die Art und Weise, wie er sein Territorium behauptet, als Schauspiel und damit im ‚als-ob-Modus‘. Die Inszenierung, die Dario beginnt, wird auch mit den Reaktionen der Zuschauenden, ihrem Lachen, zu einer Vorführung – in die Vincent allerdings ungefragt hineingezogen wird. Mit der Wahl des Begriffs ‚Nigger‘ kann der Schüler Dario auf verschiedene Kontexte referieren⁶ – etwa auf ‚Jugendsprache‘, die sich an Selbstbezeichnungen im Rap orientiert. Zusätzliche Brisanz erfährt die Begriffsnutzung angesichts von Vincents Hautfarbe, denn er ist schwarz, und mithin könnte Dario auch im Sinne einer Analogie distinktiver Platz- bzw. Raumzuweisungen in Apartheids-Regimen auf die Raumordnung in der mehrheitlich weißen Lerngruppe verweisen. Mit dem Wechsel der Wirklichkeitsebenen – dem Changieren zwischen ‚Ernst‘ und ‚Spiel‘ – macht Dario sich dabei allerdings tendenziell unangreifbar für Kritik an der rassistischen Adressierung, die er hier nutzt, insofern er für etwas ‚nur im Spiel‘ Gesagten nicht verantwortlich gemacht werden kann.

Die Situation setzt sich folgendermaßen fort:

Direkt an Gesang und Tanz anschließend macht Dario einen Schritt auf Vincent zu und sagt: »Scherz!«, Vincent grinst. Dario spricht weiter: „Jetzt mal ernsthaft. Verpiss dich!“ Die Kamera schwenkt leicht nach rechts und nimmt nun einen bisher nicht sichtbaren Schüler am Tisch in den Blick, der zu Dario sieht und dabei mit seinem Stift auf die Kamera zeigt. Die Kamera schwenkt zurück und Dario schaut direkt hinein – er winkt und singt: „Hallo Kamera, hallo Kamera, wie geht es dir?“, woraufhin Vincent seinen Blick zu ihm wendet und sagt: „Du weißt schon, das wird alles auf Video aufgenommen“. Noch während Vincent redet, beginnt Dario, sich zu Vincent auf den Stuhl zu quetschen; er schiebt diesen dabei ganz langsam vom Stuhl hinunter. Vincent erhebt sich schließlich und sagt währenddessen: „Alles, was du gesagt hast, kann ich vor Gericht gegen dich verwenden“. Damit erntet er Lacher der am Tisch sitzenden Schüler. Als er steht, wendet er sich ab und geht. Dario ruft ihm hinterher, dass Vincent ihn ja auch ‚Türke‘ nennen würde.

Wir rekonstruieren diese Sequenz schrittweise: Dario markiert die rassistische Ansprache auch retrospektiv („jetzt mal ernsthaft“) als „Scherz“. Dass Darios vorangegangene Äußerung gegen die unterrichtlichen Normen verstößt, wird durch den Verweis auf die Kamera indes mindestens von einem anderen Schüler am Tisch bestätigt. Wenn Dario sich nun direkt an die Kamera bzw. die diese führende Forscherin wendet, begrüßt er diese – wieder im ‚als ob‘-Modus – als ‚gerade erst Hinzugekommene‘ bzw. als eine, vor der er sein Tun nicht zu rechtfertigen braucht. Zeitgleich fährt er mit der Inszenierung des ‚Spiels‘ fort, denn er beginnt Vincent nun auch körperlich vom Stuhl zu verdrängen. Insofern den Stuhl besetzt zu halten, hier mit einer größeren Auseinandersetzung einhergehen würde, tritt Vincent den Stuhl ‚diskret‘ an Dario ab (er lässt sich hinunterschieben) und bestätigt damit dessen Anspruch auf diesen.

Wenn Vincent dabei auf die Videoaufzeichnung und deren Verwendbarkeit vor Gericht verweist, ist zwar klar, dass hier niemand vorhat, vor Gericht zu ziehen. Zugleich verdeutlicht dieser Verweis allen Anwesenden, dass Darios Äußerung auch über die am Tisch Sitzenden hinaus zu Gehör gekommen und sogar dokumentiert wurde. Dann scheint auch im Abgang Vincents die von Dario initiierte Theater-Szenerie aufgenommen zu werden, indem das Geschehene in einem Schlusssatz kommentiert wird, der prospektiv auf eine (wenngleich unwahrscheinliche) Zukunft verweist, in der sich beide vor Gericht wiedersehen. Auch die Kamera wird in dieses Spiel einbezogen – zunächst von Dario als Zuschauerin ohne Disziplinierungspotenzial, dann von Vincent als ‚Zeugin‘ – und bereitet der Inszenierung damit zusätzlich eine Bühne.

Darios abschließende Bemerkung darüber, dass auch er von Vincent zuschreibend-abwertend – nämlich entlang einer auf Nation zielenden Differenzmarkierung – als ‚Türke‘ benannt werde, lässt wiederum Deutungsvarianten zu: Sie kann als partielle Abschwächung des zuvor Gesagten verstanden werden – allerdings in Verbindung mit der Aktualisierung einer territorialen Differenzierung (Nation), die strukturell von der vorherigen Verwendung des kolonial-repressiven Begriffs zu unterscheiden ist, *und* als Antwort auf die Prognose Vincents – er würde vor Gericht Vincents Klage mit einem Verweis auf dessen eigene diskriminierende Sprachpraxis entgegenen. Mit diesem Ausgang der Situation geht zudem die Infragestellung von Vincents Zugehörigkeit zur Gruppe der Schüler am Tisch einher – nicht nur ‚darf‘ er Darios Platz nicht einnehmen, er wird auch aus der Gruppe am Tisch ausgeschlossen; vorstellbar wäre alternativ gewesen, dass er sich einen weiteren Stuhl heranholt und sich neben Dario setzt.

Abschließend kommentieren wir den Ertrag der Rekonstruktion. Die in Rechnung gestellte Kontingenz von Differenzierungsprozessen hat in der mikroanalytischen, wiederholten Betrachtung der vorliegenden Situation erlaubt, mehrere Differenzierungen im Verlauf zu rekonstruieren. Die erste auf die Angemessenheit von Vincents Arbeitshaltung bezogene aktualisierte Differenz setzt im Sinne einer Differenzierung nach Leistung auf die Produktion eines für sein Arbeiten selbst verantwortlichen bzw. verantwortlich gemachten Individuums und wirkt insofern individualisierend. Indem diese Differenzmarkierung entlang einer zweiten peerkulturell bedeutsamen Differenz, hier auch durch die jahrgangsübergreifenden Unterrichtsarrangements legitime und institutionalisierte Rangordnung zwischen Jahrgangsalteren/Erfahrenen und Jüngeren/Unerfahrenen erfolgt, wirkt sie zudem hierarchisierend. Zudem werden – im Kontext von Unterricht: legitime – territoriale Ansprüche (auf den eigenen Arbeitsplatz) durch den Einsatz rassistischer Diskurse eine entmächtigende Differenzzerzeugung durchgesetzt.

Zugleich wird deutlich, dass rassistische Abwertungen keine legitime Sprachpraxis im Unterricht darstellen: So werden sie nicht nur durch Tanzen und Singen auf eine fiktionale Wirklichkeitsebene verschoben, sondern auch gestisch und sprachlich in den Reaktionen der Mitschüler als ‚Straftat‘ im Beisein einer verlässlichen ‚Zeugin‘ (Kamera bzw. Forscherin) markiert. Beide Praktiken verweisen in der Tendenz auf die Kontingenz der aktualisierten Differenzen, indem in ihnen vorher aktualisierte Differenzierungen de-thematisiert und ungeschehen gemacht werden. Die abschließende Bemerkung des Schülers Dario, die als Neutralisierung der vorangegangenen diskriminierenden Adressierung verstanden werden kann, ist allerdings wiederum mit dem Aufrufen einer weiteren Differenz – einer territorialen Differenzmarkierung (Nation) – verbunden, so dass die Differenzaktualisierung nur verschoben wird. Insgesamt gesehen, scheint gerade das Agieren an den Grenzen des Legitimen peerkulturelle Aushandlungen um Hierarchien bzw. ein peerkulturelles Machtgebaren nach sich zu ziehen, das in der vorliegenden Situation durch die Jahrgangsmischung noch zusätzlich an Bedeutung und Brisanz gewinnt.

3.1.2 Situation 2: Vom Aufrufen sexualisierter Diskurse in Bezugnahmen von Schüler*innen und Pädagog*innen auf das Schweigen in einem Kennlernspiel

Im zweiten Fall rekonstruieren wir ebenfalls ein, wenn auch etwas anderes Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungen. Zu beobachten ist insbesondere, wie in eine kollektiv entstehende Zuschreibung nicht angemessener Beteiligung einer Schülerin an einem Lernspiel ein Anschluss an Diskurse der weiblichen sexualisierten Devianz eingelassen ist.

Eingeleitet wird das Spiel mit der Aufforderung an die Schüler*innen, den eigenen Namen verknüpft mit einem Modelabel oder einem Kleidungsstück mit demselben Anfangsbuchstaben zu nennen und die zuvor genannten Kombinationen zu wiederholen.

Petra beginnt: Petra – Prada. Mareike – Marc O’Polo.

Das Spiel haben wir als eines rekonstruiert, das einen Prozess der Vergemeinschaftung und der Individualisierung in Gang setzt: Zu Mitgliedern einer (Spiel-) Gemeinschaft werden die Anwesenden, indem sie sich im Stuhlkreis einfinden und mitspielen, ihren Namen nennen und sich so füreinander mit Namen ansprechbar machen. Im Moment des Dran-Seins, des Nennens der memorierten und mehr noch des eigenen Namens geraten Einzelne dabei für ihre Mitspieler*innen als ‚Individuen‘ in den Blick – sie zeigen sich als welche, die memorieren können, die sich etwas einfallen lassen können und die den Regeln des Spiels folgen, unter Umständen mit diesen Regeln spielen können oder eben: auch nicht.

Bei Suse kommt der Fluss des Spiels ins Stocken. Sie sagt einfach gar nichts. Vor allem die Pädagog*innen schauen sie erwartungsvoll an, und es entsteht eine unangenehme Stille, manche murmeln.

Während das Tun der ersten beiden Schülerinnen in der Beschreibung als regelkonform erscheint, beschreibt die Forscherin das Schweigen der Schülerin Suse als außergewöhnlich: Es unterbricht den Verlauf des Spiels. Wie das Nicht-Sprechen von den Anwesenden verstanden wird, lässt sich mit Blick auf die Reaktionen der anderen Teilnehmer*innen rekonstruieren.

Richard, einer der Mitarbeiter des Zentrums, sagt so etwas wie: ‚Sag einfach irgendwas, wie heißt du denn?‘ Suse schweigt.

Einer allgemeinen ‚Stille‘ folgt die Reaktion des Pädagogen in Form einer vereinfachenden Re-Formulierung des Spiel- bzw. Arbeitsauftrages; in dieser ‚Hilfestellung‘ wird die Deutung von Suses Schweigen als Nicht-Wissen oder Nicht-Können explizit. Die Partizipation an dem Spiel – darauf deutet diese und die weiteren Reaktionen der anderen Beteiligten – ist daran gekoppelt, zum richtigen Zeitpunkt (wenn man dran ist) das Richtige (nämlich die eigene Namenskombination und die der anderen) laut zu sagen.

Petra sagt: ‚Mit S gibt es nur Slip‘.

In Reaktion auf das Ausbleiben des von Suse erwarteten Beitrags wird seitens der, wie wir aus der Feldbeobachtung wissen, jahrgangsalteren Schülerin Petra, die den Namen der Mitschülerin im Unterschied zum Pädagogen Roland kennt, eine Alliteration als ‚einzig mögliche‘ eingebracht, die den Namen der Mitschülerin mit einem intimen, tendenziell sexuell konnotierten Kleidungsstück verbindet. Dieser Vorschlag birgt beschämendes Potenzial in mehrfacher Hinsicht: Vorgeführt wird, dass Suse das nicht kann, was Petra kann – nämlich einen zum eigenen Namen passenden Begriff zu finden.

Mit der Wahl des Kleidungsstücks wird zudem nicht nur der zuvor etablierte Referenzrahmen (hochpreisiges Modelabel vs. Kleidungsstück) unterbrochen, sondern möglicherweise mit Blick auf Milieudifferenzen, vor allem aber entlang einer sexuellen Konnotation der Mitschülerin eine Position unangemessenen (sexuellen) Verhaltens bzw. weiblicher Devianz zugewiesen. Mit dem Aufrufen unterschiedlicher Differenzmerkmale (Leistungsdefizit, Armut, Devianz) kann dieses ‚Hilfeangebot‘ für Suse zum Fallstrick werden, insofern sich über das Spiel hinaus die Alliteration ‚Suse Slip‘ und die damit verbundenen Zuschreibungen in das Gedächtnis ihrer Peers und Lehrpersonen einschreiben könnten.

Wir kürzen die Rekonstruktion etwas ab: Mit der sich anschließenden Frage der Lehrerin: „Ist dir Slip recht, Suse?“ und einer durch Suses erneut ausbleibende Reaktion entstehende Stille, werden zugleich die vorher aktualisierten Differenzierungen ratifiziert: Nicht-Können oder Nicht-Wissen von Schüler*innen kann und darf in diesem Spiel durch Mitschüler*innen bearbeitet werden. Die Beförderung eines ungestörten Spielverlaufs steht im Vordergrund der pädagogischen Zielsetzung. Zugleich wird erneut die Spielanforderung vereinfacht, dabei aber auf der Erwartung beharrt, dass Suse sich zum dem Vorschlag äußern muss, damit das Spiel weitergehen kann. Im Weiteren schaltet sich die Beobachterin ein – zunächst die Situation reflexiv protokollierend („Ich finde das furchtbar gemein, und da ich neben Suse sitze, beginne ich, mit ihr zu flüstern. Ich habe das Gefühl, sie beschützen zu müssen.“) und sodann aktiv, indem sie zu ihr sagt: „Es gibt noch Socken oder Sommerkleid, was magst du lieber?“ Über ihre Einschätzung der Situation legitimiert sie diese Intervention, in der Suse mit dem genannten Kleidungsstück eine neutrale Alternative und durch das Flüstern ein halböffentlicher Kommunikationsraum eröffnet werden. Nicht zuletzt wird damit zugleich eine ‚Schutzbedürftigkeit‘ als Merkmal der Schülerin aufgerufen, entlang derer die Intervention legitimiert wird. Als daraufhin Suse ihr Schweigen flüsternd unterbricht, indem sie leise ‚Socken‘ sagt, antwortet die Beobachterin laut: „Suse – Socken“ und wiederholt ihrerseits die Namen der Schülerinnen vor ihr und fügt an: ‚Janne – Jeans‘. Durch die Übernahme von Suses Pflicht zu sprechen und das

anschließende Fortfahren im Spielverlauf markiert die Beobachterin Suses Flüßtern – unwidersprochen durch andere Anwesende – als ausreichende Spielbeteiligung. Insofern darauffolgend die Forscherin für die eigene Namens-Alliteration ein ähnlich unpräzises Kleidungsstück wählt, nämlich Jeans, etabliert sie den, von ihr Suse zugeschriebenen, alternativen Referenzrahmen als angemessen und betreibt damit – neben einer De-Thematisierung der sexuellen Devianz – auch ein *undoing class*.

Wir fassen das Zusammenspiel der Aktualisierungen von Differenzen im Sinne des Entsprechens unterrichtlicher Partizipationserwartungen und damit von Leistung und sozialer Kategorisierungen zusammen: Das Schweigen der Schülerin Suse wird konsensual als Nicht-Wissen bzw. Nicht-Können zugeschrieben und zugunsten des ‚Spielflusses‘ (oder: des Unterrichtsfortgangs) bearbeitet. In den ‚vorsagenden‘ Explikationen möglicher Antworten werden zugleich weitere Differenzen, die wir als ‚Milieu‘ und ‚(sexuelles) Verhalten‘ rekonstruieren, aktualisiert bzw. neutralisiert. Hier werden also – auf Peerebene initiiert und vonseiten der pädagogischen Professionellen nicht bearbeitet – abwertende und potenziell beschämende Zuschreibungen sozialer Merkmale in legitime unterrichtliche Differenzsetzungen eingeflochten. Für eine weitere Theoretisierung der Befunde wäre die erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Sexualisierungen und Grenzverschiebungen in Schule und Unterricht einzubeziehen.

3.2 Fallvergleich

Wir haben für die Empirisierung der theoretischen Anliegen in diesem Beitrag die beiden vorliegenden Situationen deswegen gewählt, weil wir bei ihnen im Vergleich zu den rekonstruierten ‚basalen Arbeitspraktiken‘ Differenzierungen im Sinne schulischer Leistung (verstanden hier als Differenzierungen in Bezug z.B. auf Arbeitsverhalten und Reaktionen auf unterrichtliche Erwartungen an Partizipation) im Zusammenspiel mit weiteren sozialen Differenzierungen beobachtet haben. Gemeinsam ist beiden Situationen, dass in ihnen im Kontext unterrichtlich legitimer Differenzsetzungen nach Leistung und Alter/Jahrgangszugehörigkeit auf peerkulturell, in außerunterrichtlichen Diskursen verhandelte Differenzen referiert wird. Dabei ist es entscheidend, wie und mit welchen Effekten diese Referenzen erfolgen.

In beiden Situationen werden einerseits im Kontext unterrichtlich legitimer Differenzsetzungen Aktualisierungen von Differenzen, wie *race/Ethnizität* bzw. *class/Devianz*, in degradierender Art und Weise und damit differenzverstärkend wirksam. Andererseits wird in beiden Fällen ein Bezug auf die unterrichtlichen Normen, deren Geltung möglicherweise durch die Anwesenheit von Beobachterinnen (mit und ohne Kamera) in Erinnerung gerufen wird, zur De-Thematisierung der aktualisierten Differenz genutzt. Im Ergebnis können wir beide Situationen tendenziell, wie Hirschauer (2014, S. 187; Hervorhebung im Original) es formuliert, eine sowohl „*dynamische Differenzverstärkung*“ als „*Differenzminimierung*“ festhalten.

Wir erklären die Differenzverstärkung damit, dass es in beiden Fällen um Macht und ermächtigende bzw. entmächtigende Effekte in einer hierarchisierten Ordnung unter Alters-/Jahrgangungleichen im Zusammenhang mit der legitimen Durchsetzung unterrichtlicher Normen geht. In beiden Fällen könnte man

jedoch sagen, dass diese doppelte Abwertung (innerhalb und jenseits der unterrichtlichen Normen) nicht ‚nötig‘ gewesen wäre, um die unterrichtlichen Normen – im Sinne eigener Territoriumsansprüche bzw. Spielanforderungen – durchzusetzen. Die Illegitimität dieser Differenzverstärkung im Kontext von Unterricht zeigt sich auch daran, dass wir in beiden Fällen (Versuche von) ‚Neutralisierungen‘ dieser gewissermaßen zu Unrecht aufgerufenen Differenzsetzungen beobachten.

Die in beiden Rekonstruktionen herausgearbeitete Neutralisierungsbewegung ist durchaus unterschiedlich: Einmal wird sie vor dem Hintergrund, dass von Vincent die Beobachtung der Kamera als Regulationsinstanz aufgerufen wird, von demjenigen, der selbst mit der rassistischen Adressierung die Verdrängung von Vincent von seinem Arbeitsplatz initiiert hat, realisiert; die Kommentierung der vorherigen Ansprache als illegitim erfolgt hier im Zusammenspiel mit dem Aufrufen des Beobachtet-werdens durch die Kamera. Im zweiten Fall wird die Beobachterin in Anwesenheit der in den Interaktionsverlauf involvierten sozialpädagogischen Fachkraft und der Lehrkraft aktiv. Die Neutralisierung besteht in der Eröffnung einer Handlungsoption angesichts des bis dahin als alternativlos eingespielten Handlungsvorschlags und trägt damit – insofern dem Handlungsvorschlag von der Schülerin zugestimmt wird – gleichsam zur Wiederaufnahme des Spiels bei. Diese Neutralisierungsbewegungen lassen sich in einem ersten Schritt als eine vorläufige Zurücknahme der Differenzierungen und der mit ihnen verbundenen Hierarchisierungen verstehen. Diesbezüglich wären die beobachteten Neutralisierungsbewegungen noch genauer zu analysieren. Das Einrücken in das schulisch Erwartbare geschieht im ersten Fall durch eine Absicherung gegenüber Sanktionen, im zweiten Fall durch eine Absicherung gegenüber moralischen Ansprüchen an Solidarität.

Deutlich wird, dass sich in der Rekonstruktion ein spezifisches Wissen um rassistische Diskurse in Schule und Unterricht bzw. Sexualisierungen im Kontext öffentlicher Erziehung einbezogen werden müssen, um diese Differenzierungspraktik in ihrer spezifischen Konnotation angemessen zu erfassen. Die Frage von Aktualisierung und/oder Vergessenmachen der rassistischen bzw. devianten Adressierung hätte auch in der Feldforschung weiter verfolgt werden können. Die jeweiligen Fachdiskurse angemessen zu rezipieren, stellt eine Herausforderung in dem stark ausdifferenzierten Diskurs der Differenzforschung dar. Zugleich ermöglicht das hier versuchte Offenhalten des Erkenntnisinteresses für Aktualisierungen unterschiedlicher Differenzierungen, nach der situativen Funktion dieser Aktualisierung einer Differenzverstärkung zu fragen.

4 Stabilität oder Kontingenz der Differenzierungen? Fazit und Ausblick

Die für die Rekonstruktionen vorgenommenen methodologischen Weichenstellungen ermöglichen, im Detail Einzelheiten des Aktualisierens, Legitimierens, Inszenierens und Un-Geschehenmachens unterrichtlich legitimer Differenzsetzungen in Verbindung mit unterrichtlich nicht legitimen Differenzsetzungen zu rekonstruieren und ihr Zusammenspiel im Verlauf als Verstärkung und Neutralisie-

rung von Differenz zu beschreiben. De- und Re-Stabilisierungsbewegungen wären in einer weitergehenden Forschung der hier rekonstruierten Differenzierungen zu untersuchen. Dabei wären die Situationen, in denen Differenzierungen aktualisiert und verstärkt werden, mit Beobachtungen, in denen diese Aktualisierungen und Verstärkungen ausbleiben, zu kontextualisieren.

In der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung zu Unterricht könnte über die bisher im Fokus stehende Frage nach den subjektivierenden Effekten diskriminierender Differenzaktualisierungen stärker der Frage nach den Praktiken der Differenzverstärkung sowie -minimierung nachgegangen werden. Dabei wäre auch die Frage nach den ‚Aggregatzuständen‘, in denen Differenzen in Praktiken aufgerufen werden (Hirschauer 2014, S. 186), in den Mittelpunkt der Beobachtung zu rücken: Die Untersuchung subjektivierender Effekte von Differenzierungsprozessen ließe sich dann im Zusammenhang mit der Frage nach Stabilität oder Kontingenz der Aktualisierungen von Differenzierungen weitergehend bearbeiten.

In Bezug auf unterrichtliche Differenzordnungen wäre zudem das Zusammenspiel von Differenzierungen nach Leistung mit weiteren sozialen Kategorisierungen ins Zentrum zu rücken. Anhand von Beobachtungen könnte unterschiedlichen Aggregatzuständen, in denen Differenzierungen nach Leistung vorkommen, nachgegangen werden: Sind eher naturalisierende Zuschreibungen von Leistung als Produkt einer Person oder auch Konstruktionen von Leistung als Ergebnis einer Interaktion zu beobachten? Und wie spielen sie im Klassenzimmer jeweils mit als mehr oder weniger fixierte oder als kontingent gehandhabte Differenzierungen zusammen? Zu untersuchen wäre in Zukunft, wie die zu beobachtenden ‚Aggregatzustände‘, in denen Zuschreibungen von Leistungspotentialen bzw. deren Negation mit Diskriminierungen und der Entstehung von Ungleichheitsordnungen einhergehen, systematisch zusammengehören.

Der hier ins Spiel gebrachte methodologische Ansatz setzt dabei auf die mikroanalytische Beobachtung der Vielschichtigkeit von Re-Adressierungen im Sinne rekursiver wechselseitiger Bezugnahmen. Prozesse über längere Zeit und von größerer Reichweite geraten dabei tendenziell (zunächst) ebenso aus dem Blick wie die Aufsichtung von Erfahrungen, die Individuen in solchen Situationen machen, und die sich u.a. in Form von Vorstellungen zeigen könnten, die sie in Bezug auf sich selbst entwickeln. Eine diskursanalytische Untersuchung der Konjunkturen der Hervorbringung und Relevantmachung bestimmter Differenzen würde darüber hinaus erlauben, ‚epochale‘ Entwicklungen zu beschreiben. Die Entwicklung eines hier ins Spiel gebrachten inter-differenztheoretischen Diskurses, der die Unterschiede zwischen verschiedenen Differenzlinien nicht nivellieren, sondern wechselseitige Anschlüsse eröffnen würde, stellt dabei eine große Herausforderung dar.

Anmerkungen

- 1 Wir danken für Anregungen zu unseren Überlegungen in diesem Beitrag Cornelia Dietrich (Lüneburg), Markus Dederich (Köln), Petra Herzmann (Köln) und Nicolle Pfaff (Essen).
- 2 Das Verbundprojekt „Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen“ (GemSe) wurde von 2011 bis 2013 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Kennzeichen 01JC1111 A

- bis E gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.
- 3 Beide Situationen wurden mittels eines video-ethnographischen Forschungsdesigins in zwei jahrgangs- und leistungsgemischten Lerngruppen einer reformorientierten Sekundarschule erhoben. Die Erhebungen mit flexibler und fokussierter Handkamera sind in teilnehmenden Beobachtungen mit ‚pen und pencil‘ eingebettet und können so mithilfe von Feldwissen kontextualisiert werden (vgl. Rabenstein/Steinwand 2016).
 - 4 Szenische Beschreibungen verstehen wir als im Prozess der Auswertung entstehende Protokolle, sie dienen dem Nachvollzug des rekonstruierten Verlaufs einer Situation, sie sind als Konstruktionen, nicht als Abbilder des Geschehenen zu verstehen (vgl. Rabenstein/Steinwand 2016); vgl. für eine erste Rekonstruktion der beiden Fälle Rabenstein/Schäffer/Gerlach/Steinwand 2017.
 - 5 Re-Adressierungen rekonstruieren wir mithilfe des von Reh und Ricken (2012) ausgeführten sequentiellen Vorgehens auf die in den entstehenden Selbst- und Anderen-Verhältnisse als Figurationen (Norbert Elias), entlang derer sich Rückschlüsse in Bezug auf die normative Ordnungsbildung ziehen lassen (vgl. ausführlich Rabenstein/Steinwand 2016). Wir berücksichtigen auch, wie die Kamera die Beobachteten beobachtet und wie von den Beobachteten – in Form von Reaktionen auf die Kamera – wiederum die Kamera bzw. die Kameraführung beobachtet wird.
 - 6 Im Hinblick auf die Verwendung des Begriffs ‚Nigger‘ ist den aus den Race-Studies bekanntem Umstand Rechnung zu tragen, dass hier Signifizierungsprozesse von Hautfarbe mit sozialräumlichen Segregationen und Deklassierungen einhergehen und sich in Bezug auf hierarchisierende Wirkungen wechselseitig verstärken (vgl. Hirschauer 2014, S. 185). Zu rekonstruieren wäre der Zusammenhang dieser Adressierung zu der reproduzierten Raumordnung, die für Vincent unter „Weißen“ bzw. im migrationsgesellschaftlichen Peerraum u.a. von ‚Vincent‘ und ‚Dario‘ entsteht.

Literatur

- Artamonova, O. A. (2016): »Ausländersein« an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld.
- Breidenstein, G. (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M./Haider, M./Kirschhock, E.-M./Ranger, G./Renner, G. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft, Wiesbaden, S. 35–50. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_3
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.
- Breidenstein, G./Menzel, C./Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 153–168. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_7
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten. In: Tervooren, A./Göhlich, N./Engel, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld, S. 133–149.
- Budde, J./Rißler, G. (2014): Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen. In: Erziehung und Unterricht, 164. Jg., H. 3/4, S. 333–341.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013a): Ethnomethodologie und Ungleichheit? In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 29–52.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013b): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. Jg., H. 5., S. 644–655.

- Eckermann, T. (2017): Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen. Wiesbaden.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, A./Göhlich, N./Engel, M./Mieth, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld, S. 329–345.
- Fritzsche, B./Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 25–39.
- Geier, T. (2015): „Doing Ethnicity“ durch Interkulturellen Unterricht: Thematisierung nationalethnischer Differenz. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 123–138.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Herzmann, P./Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, H. 6, S. 97–110.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43. Jg., H. 3, S. 170–191.
- Hirschauer, S./Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Weilerswist, S. 7–26.
- Idel, T.-S./Rabenstein, K./Ricken, N. (2017): Zu Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden, S. 139–156.
- Kalthoff, H. (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. In: Georg, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Konstanz, S. 93–122.
- Mecheril, P./Shure, S. (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 109–121.
- Rabenstein, K./Schäffer, M./Gerlach, J./Steinwand, J. (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): *Inklusion. Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, S. 265–276.
- Rabenstein, K./Idel, T.-S./Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In: Budde, J./Blosse, N./Bosson, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 241–258.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): Ethnografie pädagogischer Differenzordnungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim/München, S. 242–262.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Mieth, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, S. 35–56.

- Reh, S./Ricken, N. (Hrsg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden.
- Ricken, N. (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, S./Ricken, N. (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, S. 43–63. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_3
- Rose, N. (2015): Performative (An-)Sprache – Zur Herstellung von Differenz in Anrufungsprozessen. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 193–211.
- Steinwand, J. (2018): *Individualisierung und Ungleichheit*. Dissertationsschrift in Vorbereitung. Georg-August-Universität Göttingen.
- Sturm, T./Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: *Gender*, 7. Jg., H. 1, S. 64–78.
- Verheyen, N. (2014): Die soziale Konstruktion individueller Leistung. Forschungsperspektiven zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaften. In: *Neue politische Literatur*, 59. Jg., H. 1, S. 63–87.
- Waburg, W./Herwartz-Emden, L. (2015): Herstellung von Heterogenität und Homogenität nach dem Übertritt ans Gymnasium: Geschlecht und kulturelle Herkunft als relevante Differenzkategorien. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 259–282.
- Waldschmidt, A. (2014): Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. In: *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, 25. Jg., H. 2, S. 173–193.
- Weber, M. (2006): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 195–206. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3_11
- Zaborowski, K.U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden.