

Wenn niemand zu Schaden kommen darf: eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung

Fritzsche, Bettina

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fritzsche, B. (2015). Wenn niemand zu Schaden kommen darf: eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 173-190. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49043-2>

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>

Bettina Fritzsche

Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung

When no one must suffer: A cultural comparative analysis of practices of conflict management in schools

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Praktiken der Differenzbearbeitung bezüglich der sie rahmenden Normen der Anerkennung sowie ihrer inkludierenden bzw. exkludierenden Effekte untersucht. Theoretische Bezugspunkte sind hierbei neben praxistheoretischen Überlegungen das Anerkennungskonzept Judith Butlers sowie dessen Rezeption in der Erziehungswissenschaft. Die Spezifik dieses Zugangs wird auf der Grundlage einer rekonstruktiven Interpretation zweier videografierter Szenen aufgezeigt, die jeweils Praktiken der Konfliktbearbeitungen zeigen. Diese stammen aus einem ethnografisch angelegten, kulturvergleichenden Forschungsprojekt, das auf eine Untersuchung der pädagogischen Beziehungen an einer Berliner und einer Londoner Grundschule ausgerichtet war. Die komparative Analyse der beiden Szenen erlaubt es einerseits, kulturspezifisch differierende Normen der Anerkennung und entsprechender inkludierender und exkludierender Effekte herauszuarbeiten und andererseits die Potenziale eines einerseits anerkennungstheoretischen und andererseits praxeologisch und videografisch orientierten Zugangs auszuloten.

Stichworte: Inklusion, Kulturvergleich, Praxistheorie, Anerkennungstheorie

Abstract

In this contribution the practical handling of differences is analysed as being framed by norms of recognition, which are examined in relation to their inclusive, respectively exclusive effects. The theoretical framework of this approach is informed by practice theory as well as Judith Butler's theory of recognition and its reception in education. This approach is demonstrated by an interpretation of two video scenes, which both show practices of handling conflicts. Those scenes are taken from an ethnographic, cross-cultural and comparative research project, which targeted pedagogical relationships in two primary schools, situated in London and Berlin. On the basis of a comparative analysis of both scenes, on the one hand, culturally different norms of recognition and their inclusive and exclusive effects can be shown. On the other hand, the potential of the chosen theoretical framework and methodical approach based on video-analysis is carved out.

Keywords: Inclusion, cultural comparison, practice theory, recognition theory

Es ist ein notwendiges und unumgängliches Charakteristikum von Unterricht, beständig Differenzen hervorzubringen und zu reproduzieren. In diesem Sinne lässt sich aktuellen Debatten zum „Umgang mit Heterogenität“ eine Perspektive gegenüberstellen, die die Produktion dieser Differenzen in und durch schulische Praktiken in den Blick nimmt, anstatt deren Bedeutung in Schulklassen als gegebenes Faktum, mit dem nun „umgegangen“ werden muss, zu fassen (vgl. Kampshoff 2009; Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Reh/Rabenstein 2012; Sturm 2012, 2013, 2015; Rabenstein/Steinwand 2013; Rabenstein u.a. 2013). Eine solche Analyseeinstellung zu verfolgen, muss dabei nicht bedeuten, dass eine Orientierung an der normativen Forderung, Schule müsse es leisten, alle Schüler_innen zu inkludieren, notwendig aus dem Blick gerät. Differenzproduktionen im Unterricht geschehen auf vielen verschiedenen Ebenen: Es werden Leistungsdifferenzen verhandelt ebenso wie andere Differenzen zwischen Schüler_innen, die oftmals auch mit deren Zuordnung zu spezifischen sozialen Kategorien verbunden sind. Neben Differenzen zwischen Schüler_innen spielen Differenzen zwischen Pädagog_innen eine Rolle, ebenso wie Differenzen zwischen unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. Weiterhin kommen Differenzen zwischen verschiedenen normativen Ordnungen, wie etwa zwischen den mehr oder weniger expliziten schulischen und peer-kulturellen Regeln zum Tragen.

In meinem Beitrag möchte ich unter Bezug auf eine ethnografisch angelegte kulturvergleichende Studie zu pädagogischen Beziehungen an Grundschulen diskutieren, inwiefern schulische Differenzbearbeitungen mit Prozessen der Inklusion bzw. Exklusion verbunden sind. Ich werde dabei zunächst den metatheoretischen Rahmen meiner Vorgehensweise sowie die aus diesem resultierende Fragestellung vorstellen, dann auf methodologische und methodische Überlegungen eingehen, anschließend die Interpretation zweier kurzer Videosequenzen vorstellen und schließlich im Fazit die Potenziale einer praxis- und anerkennungstheoretisch fundierten Analyse des Umgangs mit Differenz in Schule ausloten.

1. (Re-)aktualisierungen von Normen der Anerkennung in schulischen Praktiken

Wenn mich im Folgenden das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler_innen als Anerkennungsverhältnis interessiert, so gehe ich dabei im Anschluss an Judith Butler (2007; 2009) und ihrer Rezeption in der Pädagogik (z.B. Balzer 2007; Ricken 2006; Reh/Rabenstein 2012) davon aus, dass Anerkennung durch die Anderen Bestandteil jeder menschlichen Beziehung, jeder vollzogenen Adressierung anderer und Bedingung unseres Selbstverständnisses als Subjekte ist. Zentral für Butlers Subjektverständnis ist auch die Annahme einer primären Verletzbarkeit und Abhängigkeit von anderen, die alle betrifft und die grundsätzlich von den existierenden „Normen der Anerkennung“ (Butler 2009, S. 188) abhängig ist. Anerkennung besitzt die Macht, einer Verletzbarkeit ihr Recht zu verschaffen, indem diese als Verletzbarkeit anerkannt wird (etwa im Rahmen einer Anti-Diskriminierungsgesetzgebung), jedoch auch, diese erst zu konstituieren und festzuschreiben.

Im Sinne Butlers (2007, S. 42f.) findet ein Anerkennungsgeschehen weiterhin nie nur zwischen zwei Personen statt, sondern stets im Horizont von Normen, die

erst die Kriterien dafür liefern, als wer jemand anerkannt oder eben nicht anerkannt wird.

Normen der Anerkennung, die sich oftmals in Adressierungsprozessen zeigen (Reh/Ricken 2012), können sowohl explizit formuliert sein als auch implizit wirken (Butler 2009, S. 73) – außerdem haben wir es nicht mit einem monolithischen Block kohärenter Normen zu tun, sondern mit konkurrierenden und teilweise widersprüchlichen Normsystemen. In Bezug auf eine Untersuchung der in Schulen wirksamen Normen der Anerkennung ist davon auszugehen, dass auf einer expliziten Ebene der Leistungserfolg das wichtigste Kriterium der Anerkennung im schulischen Rahmen ist (vgl. Helsper/Sandring/Wiezorek 2005, S. 191). In den hier vorgestellten Videoszenen finden Adressierungen außerdem unter impliziter Bezugnahme auf das normative Ideal einer bestimmten schulischen Ordnung statt. Adressierungen z.B. als „schlimmste Klasse der Schule“, „Petze“ aber auch – auf einer formalisierten Ebene – als „Klassensprecherin“ gehen mit ambivalenten Subjektivationen einher.

Weiterhin sind Normen nicht als „Überbau“ sozialer Praktiken zu verstehen, stattdessen werden sie in und durch Praktiken beständig re-aktualisiert und idealisiert (Butler 2009, S. 85). Erst durch ihre Aktualisierung in Praktiken erzeugen sie soziale Realitäten (ebd., S. 90).

Die empirische Untersuchung eines solchermaßen verstandenen Anerkennungsgeschehens ist also auf eine Untersuchung von Praktiken und der diese rahmenden Normen der Anerkennung ausgerichtet. Hilfreich für eine Analyse von Praktiken sind praxistheoretische Überlegungen, wie sie u.a. von Pierre Bourdieu vorgelegt und von Theodore Schatzki systematisiert wurden. Als verschiedenen praxistheoretischen Ansätzen gemeinsam beschreibt Schatzki (2012, S. 13f.) die Vorstellung von Praktiken als organisierte Konstellation der Aktivitäten mehrerer Menschen sowie die Annahme, dass wichtige Eigenschaften des menschlichen Lebens in diesen Aktivitäten verwurzelt seien.

Bourdieu zufolge ist das Ziel einer praxeologischen Erkenntnisweise, „aus den verschiedenen Praxisformen das generative Prinzip zu entwickeln“, welches wiederum auf objektive Strukturen schließen lasse (1972/2009, S. 148).

In mehreren aktuellen praxistheoretisch inspirierten Studien hat es sich als sinnvoll erwiesen, den Zusammenhang zwischen Praktiken und sozialen (Wissens-)Ordnungen über eine Hinzuziehung des von Butler entwickelten Normbegriffs zu konzeptionalisieren (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Balzer/Bergner 2012; Reh/Rabenstein 2012).

Vor dem Hintergrund praxis- und anerkennungstheoretisch fundierter Überlegungen werde ich in diesem Beitrag eine (kultur-)vergleichende Analyse von Praktiken der Differenzbearbeitung und der diese rahmenden Normen der Anerkennung vornehmen. Da – wie bereits angedeutet – der Umgang mit Differenzen in Schule heute oftmals mit der normativen Forderung nach einer Inklusion aller Schüler_innen verknüpft wird, lege ich hierbei den Fokus auf inkludierende bzw. exkludierende Effekte der jeweiligen Normen. Die Begriffe der Inklusion und Exklusion werden dabei heuristisch eingesetzt und sehr allgemein bestimmt als zu rekonstruierende Prozesse des Einschlusses bzw. Ausschlusses aus jeweils empirisch zu rekonstruierenden und teilweise nur situativ bestehenden Gemeinschaften.

2. Methodologie und Methoden

Das Forschungsprojekt „Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen“¹, dem die im vorliegenden Beitrag analysierten Daten entnommen sind, ist auf eine anerkenntnistheoretisch fundierte Rekonstruktion der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler_innen an einer primary school in London und einer Grundschule in Berlin ausgerichtet. Im Zuge einer ethnografischen Vorgehensweise werden diese Beziehungen auf der Grundlage einer Vielzahl unterschiedlicher Daten untersucht, die neben (videogestützten) Beobachtungen auch verschiedene Befragungsverfahren und Dokumentenanalysen einbeziehen. Im Folgenden konzentriere ich mich auf Videoaufnahmen von Interaktionen im Klassenzimmer. Diese werte ich mit der Dokumentarischen Methode aus, also einem Zugang, der im Anschluss an Karl Mannheims (1931/1995) praxeologische Wissenssoziologie auf eine Rekonstruktion des impliziten und in kollektiven Erfahrungsräumen habituell verankerten konjunktiven Wissens der Akteure sowie auf das WIE des Vollzugs sozialer Praktiken ausgerichtet ist (Bohnsack 2003, S. 187ff.).

Beide im Rahmen des Projekts beforschten Grundschulen liegen im Innenstadtbereich und sind, insbesondere im Bereich pädagogischer Beziehungen, in Schulinspektionen sehr positiv bewertet worden. Außerdem verfügen beide über eine vergleichsweise heterogene Schülerschaft in Bezug auf die soziale Herkunft und familiäre Migrationserfahrungen. Die Lerngruppen in der Berliner Schule sind jahrgangsgemischt, die in London hingegen jahrgangsgetrennt.

Ein Vergleich der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler_innen dieser zwei Schulen erlaubt selbstverständlich keine Rückschlüsse über pauschalisierend betrachtete „typisch englische“ respektive „typisch deutsche“ pädagogische Beziehungen. Wie am Ende dieses Beitrags beispielhaft angedeutet werden wird, erlaubt dieser Vergleich es jedoch durchaus, die im Zuge einer komparativen Analyse herausgearbeiteten Homologien und Differenzen mit den in den beiden Ländern differierenden bildungspolitischen, institutionellen und mentalitätsgeschichtlichen Rahmenbedingungen in Verbindung zu bringen.

Aus der Forschung zu den Herausforderungen des Kulturvergleichs in den Sozialwissenschaften ist bekannt, dass Studien, die ein ausgewähltes Feld einer jeweils „eigenen“ mit dem entsprechenden einer „anderen“ Kultur vergleichen, Gefahr laufen, die jeweils vertraute Kultur als dominante Vergleichsfolie zu verwenden. In meinem Forschungsprojekt verfolge ich unterschiedliche Strategien, um dies zu vermeiden. Nach Karl Mannheim (1931/1995) gehe ich davon aus, dass das Wissen auch der Forschenden keineswegs objektiv, sondern standortgebunden ist und diese Standortgebundenheit kontinuierlich reflektiert und transzendiert werden sollte. Im Sinne der Dokumentarischen Methode tue ich dies unter anderem, indem ich bei der Interpretation meines Materials meine eigenen gedankenexperimentellen Vergleichshorizonte nach und nach durch empirische Vergleichshorizonte ergänze und ersetze.² Das heißt, dass die Daten der beiden Schulen stets in komparativer Analyse mit ähnlichen Daten aus der jeweils anderen Schule ausgewertet werden. Dies geschieht, indem ich Videoszenen, die ich vergleichen möchte, hintereinander schneide und die komparative Analyse der beiden Szenen wesentlicher Bestandteil der Interpretation ist. In Bezug auf die in diesem Beitrag diskutierten Szenen bedeutet dies, dass ich die Spezifik des beobachteten Umgangs mit Verletzbarkeit an beiden Schulen im direkten Vergleich

mit der jeweils anderen Schule herausarbeite. Meine Interpretation der Szenen ist weiterhin orientiert an den von Monika Wagner-Willi und mir (2015) entwickelten Arbeitsschritten einer dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideos.³

3. Zum Umgang mit Verletzbarkeit: Videointerpretationen

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Überlegungen werde ich nun zwei Videoszenen einer komparativen Analyse unterziehen. Beide Aufnahmen sind im Rahmen des genannten Forschungsprojekts entstanden und in einer Londoner bzw. einer Berliner Grundschule aufgezeichnet worden. Ausgewählt habe ich zwei Sequenzen, in denen die Verletzbarkeit bzw. Verletzung einzelner Schülerinnen explizit zum Thema gemacht wird, in der Annahme, dass diese ergiebig in Bezug auf die Frage nach Differenzbearbeitungen und Fragen der Inklusion bzw. Exklusion seien. In beiden Szenen kommt es zu Beginn einer Unterrichtsstunde zur Verhandlung einer soeben während der Pause stattgefundenen Konfliktsituation zwischen Peers.

Ich werde nun zunächst unter Zuhilfenahme von anonymisierten Standbildern aus den Videos den Handlungsverlauf der beiden Szenen nachzeichnen. Anschließend stelle ich meine Interpretation in drei Schritten vor: *Erstens* vergleiche ich systematisch die in den beiden Schulen jeweils beobachteten Praktiken, wobei ich insbesondere nach Praktiken der Differenzbearbeitung frage, *zweitens* rekonstruiere ich die diese Praktiken rahmenden Normen der Anerkennung und frage nach deren inkludierenden bzw. exkludierenden Effekten und *drittens* verorte ich diese Analyse im Kontext des Gesamtprojekts und stelle Überlegungen zur Bedeutung kulturspezifischer Rahmenbedingungen für die beobachteten Unterschiede vor.

3.1 Londoner Szene

Die in der Londoner Klasse 5B aufgenommene Szene wurde mit einer Standkamera und einer Handkamera aufgezeichnet. Im Bildausschnitt der Standkamera sind mehrere Schüler_innen zu sehen, die an frontal ausgerichteten Pulten stehen (Abb. 1). Die im Vordergrund sichtbaren Schüler nennen wir Adam und Caleb⁴. In der Reihe hinter diesen beiden steht links Rasheed, dessen Kopf zumeist zwischen den Köpfen Adams und Calebs sichtbar ist, sowie neben ihm Shanice. Das Display der Standkamera ist nach vorne gedreht, was es den Schüler_innen ermöglicht, sich selbst in diesem kleinen Bildschirm zu sehen, worauf auch einige von ihnen im Verlauf der Szene spielerisch reagieren. Nicht zu sehen in diesem Bildausschnitt ist, dass sich hinter den frontal ausgerichteten Pulten und den stehenden Schüler_innen ein Tisch befindet, an dem Kioni und Darcy sitzen, eine Schülerin und ein Schüler, denen ein ‚besonderer Förderbedarf‘, also „special educational needs“ bescheinigt wird.

Der Fokus der Handkamera ist auf die Lehrerin ausgerichtet, die vor einem eingeschalteten Smart Board stehend agiert (Abb. 2).



Abb. 1: Szenenbeginn, Standkamera
(links vorne Adam, rechts vorne Caleb,
zwischen ihren Köpfen Rasheeds Kopf)



Abb. 2: Szenenbeginn: Handkamera

Zu Beginn der Szene stehen die Schüler_innen wartend an ihren Plätzen, Caleb macht Bewegungen, die er dann im Display der Kamera beobachtet, und verweist Adam auf dieses Spiel, Adam lächelt hierauf leicht (Abb. 3).



Abb. 3: Calebs Spiel mit der Kamera

Die Lehrerin Mrs Lawry schließt währenddessen die Türe des Klassenraumes, dann positioniert sie sich vor dem Smart Bord und sagt: „So, well done for the assembly, you have done what expected from you“.⁵ Hierbei wirft sie mit ihren Händen ihre Haare zurück und faltet sie dann vor ihrem Körper (Abb. 4 + 5).



Abb. 4 und Abb. 5: Mrs Lawry positioniert sich vor der Klasse

Während die Kamera auf sie zoomt, richtet Mrs Lawry ihren Blick auf Rasheed und sagt: „Rasheed, we need to speak about that“. Rasheed blickt sie währenddessen mit leicht gesenktem Kopf weiterhin an und hebt seine vorher auf seiner Stuhllehne positionierten Hände mit nach außen gedrehten Handflächen leicht an (Abb. 6). Die Lehrerin fährt fort mit den Worten: „No, excuse me, I am talking to you, we have to talk to you about the way you behaved in assembly, you nearly let everybody down, Mrs Craig was observing you, the way you, s=just, needs to push Kioni. You know Kioni from many, many years, so don't strive to pretend you don't know her and you have to push her away.“



Abb. 6: Rasheed zeigt seine Handinnenflächen

Rasheed schaut nun meist mit ernster Miene nach unten in Richtung der Tischplatte, hierbei hält er sich wieder an der Lehne seines Stuhls fest und schwenkt, sich auf dieser abstützend, den Oberkörper leicht vor und zurück. Die neben ihm stehende Shanice kaut währenddessen an ihren Nägeln, Caleb inszeniert sich weiterhin für die Kamera. Rasheed bewegt kurz die Lippen, hierauf kritisiert die

Lehrerin ihn dafür, dass er rede und fordert ihn auf, das Schaukeln seines Stuhles sein zu lassen. Rasheed richtet sich mit unverändert ernster Miene auf und blickt sie an. Die Lehrerin fordert nun die Schüler_innen auf, sich „very quietly“ hinzusetzen, hierbei lässt sie ihre Blicke über die Klasse streifen. Rasheed hat währenddessen wieder angefangen, seinen Oberkörper vor und zurück zu schaukeln (Abb. 7).



Abb. 7: Schüler_innenhaltungen während der Ansprache der Lehrerin

3.2 Berliner Szene

Die in der jahrgangsübergreifenden Berliner Klasse 4–6 gefilmte Szene wurde mit einer Handkamera aufgezeichnet. Diese wurde während der Aufnahme häufig geschwenkt, so dass zumeist die jeweils sprechende Person im Bild ist.



Abb. 8: Frau Mey positioniert sich vor der Klasse

Im Fokus der Kamera steht zunächst die Klassenlehrerin, Frau Mey, am Bildrand ist zu sehen, dass die Schüler_innen an Gruppentischen verschiedener Größe positioniert sind. Die Lehrerin hat eine Hand zum Kopf geführt, die andere hält sie mit gestrecktem Zeigefinger vor ihrem Gesicht, dabei sagt sie: „und Lotte ist, als Klassensprecherin, mischt sie sich da jetzt ein, aber nur für kurze Zeit, weil wir haben's brandeilig“. Hierbei hält sie ihre Ellenbogen am Körper und be-

wegt ihre Unterarme mit kleinen schnellen Bewegungen auf und ab, zwei von den im Bildausschnitt zu sehenden Schüler_innen zeigen auf (Abb. 8). Eine Stimme ist nun zu hören, die sagt: „Ej, darf ich noch ganz kurz einen Satz sagen?“ „Einen Satz nur“ antwortet Frau Mey, auch jemand anderes möchte noch was sagen.

Lotte gerät ins Bild, die, während sie mit einem grünen Papierbündel spielt, sagt: „Wenn Katharina irgendwas passiert, irgendwie bei, keine Ahnung, irgendwas, da ist sie immer, sie ist richtig empfindlich (.) schlimm“ (Abb. 10). Die Lehrerin sagt nun: „So, und wir sagen, wir haben eine Regel, wann ist es petzen, wann ist es sagen, bitte, lass uns die noch mal wiederholen, äh, Laura.“ Die neben Lotte sitzende Laura sagt in Richtung der Lehrerin blickend: „Wenn einer zu Schaden gekommen ist, ist es sagen, und wenn nicht, ist es petzen“ (Abb. 9).



Abb. 9: Im Vordergrund Lotte, neben ihr Laura

Frau Mey meint: „Und an der Stelle, ist es so eine, würd ich sagen“ – die leise Stimme einer Schülerin ist zu hören, die etwas Unverständliches sagt, Frau Mey blickt nach rechts und fährt fort: „lass mich mal eben, würde ich mal sagen, ist es genau in der Mitte, weil, es ist ihr ein Schaden entstanden aber jetzt nicht so einer, dass man's unbedingt sagen muss (.) weil man, sondern“ – in diesem Moment wirft Katharina leise ein: „Aber gu-, aber der hat mich im, der hat mich ins Gens Gesicht getroffen“. Hierauf sagt die Lehrerin: „Ja (.) (blöd)“, mehrere Stimmen von Schüler_innen sind zu hören, vor allem diejenige Lottes, die laut ruft: „Aber sie ist so empfindlich“.

Die Lehrerin ruft Ayla auf, die lächelnd erklärt, alle hätten ihr Schneebälle ins Gesicht geworfen. Frau Mey fragt Ayla, ob das Spaß gemacht habe, was sie verneint, dann möchte die Lehrerin wissen, ob wirklich alle auf sie gegangen seien, eine Stimme sagt: „Nein nicht alle“, Ayla wiederholt: „nicht alle, viele“. Frau Mey möchte wissen, ob es weh tat, woraufhin Ayla meint, es sei kalt gewesen, die Lehrerin fordert sie dann noch zwei Mal auf, die Namen derjenigen zu nennen, die dies getan hätten.

Als Ayla nicht antwortet, sagt sie: „Okay dann, es ist deine Entscheidung“ und nimmt Niklas dran, der seinen erhobenen Arm nun senkt und sagt: „Also, ich glaub, Milan hat wirklich, ihr nicht absichtlich ins Gesicht geworfen und außerdem ich hab diese Pause mindestens fünfzehn Bälle ins Gesicht geworfen und ich hab nicht mal geheult“, wobei er seine Unterarme zunächst auf- und ab und dann mit nach oben gerichteten Handflächen auseinander bewegt und gleichzeitig die

Schultern hochzieht (Abb. 10), parallel wirft die Lehrerin zwei Mal ein: „Das ist doch schon geklärt“.



Abb. 10: Niklas zeigt seine Handinnenflächen

Anschließend fordert Frau Mey Milan auf, sich bei Katharina zu entschuldigen, worauf Milan sofort aufsteht und sich lächelnd auf Katharina zubewegt, gleichzeitig sagt Frau Mey: „Aber natürlich nur, wenn du’s wirklich ernst meinst, gebt ihr euch ihr die Hand und dann ist gut, ja. Und jetzt komm- wir, gehen wir über, zu dem Thema, das wir eigentlich haben.“

3.3 Komparative Video-Rekonstruktionen

Komparative Rekonstruktion der Praktiken

In beiden analysierten Szenen wird ein außerhalb des Unterrichtsgeschehens stattgefundenener Konflikt zwischen Schüler_innen bearbeitet, wobei jeweils ein aggressiver Akt von Seiten eines Schülers gegenüber einer Schülerin vollzogen wurde und die Klassenlehrerin sich als Instanz präsentiert, die dafür verantwortlich ist, dieses Geschehen zu beurteilen und hieraus Konsequenzen ziehen. Die zentrale Bedeutung der Frage nach Schuld und Unschuld in beiden Szenen zeigt sich auch in der von den Schülern Rasheed und Niklas homolog vorgenommenen Geste des Vorzeigens ihrer Handinnenflächen, die in konventioneller Weise eine gestische Form der Demonstration der eigenen Unbewaffnetheit und Unschuld darstellt.

Mit den Worten der Berliner Lehrerin gesprochen, geht es in beiden Szenen um die Anforderung, dass „niemand zu Schaden kommen darf“. Der jeweilige normative Kontext dieser Anforderung und die Aushandlung des Konfliktes verlaufen in beiden Szenen jedoch auf durchaus verschiedene Weise.

Ein zunächst auffallender Unterschied sind die verschiedenen Körperhaltungen der beiden Lehrerinnen zu Beginn der Szenen: Während sich die Londoner Lehre-

rin vor der Klasse als Person positioniert, der es bewusst ist, nun im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen, muss die Berliner Lehrerin gestisch und verbal um diese Position ringen. Dies zeigt sich in ihrer Gestik der erhobenen Arme und des gestreckten Zeigefingers und in Aufforderungen wie „pscht“, „nur ein Satz“ oder „lass mich mal eben“.

Auch in der Anordnung der Schüler_innen im Raum und an ihrer Körperhaltung lassen sich große Unterschiede erkennen:

In der Londoner Klasse müssen die Schüler_innen hinter ihren frontal ausgerichteten Bänken stehend, selbst wortlos einem längeren Redebeitrag ihrer Lehrerin zuhören, das heißt, in einer Haltung, die Spannung, Disziplin und Aufmerksamkeit für das vorne sich abspielende Geschehen vermittelt. Hierdurch wird gleichzeitig die Klasse in eine Mitverantwortung für den kritisierten Übergriff in der Pause genommen.

Die dominante Position der Londoner Lehrerin dokumentiert sich auch auf der verbalen Ebene, indem sie den Schüler_innen keine Chance einräumt, sich aktiv bei dem in der Szene verhandelten Konflikt einzubringen. Selbst minimale Gesten Rasheeds, wie seine Unschuldbezeugung durch ein Vorzeigen der Handflächen oder ein leichtes Bewegen der Lippen, werden unmittelbar durch die Lehrerin sanktioniert. Konterkariert wird diese Atmosphäre einer scheinbaren disziplinierten, kollektiven Aufmerksamkeit durch Calebs andauerndes Spiel mit dem Display der Videokamera, was ihm möglich ist, da die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf Rasheed gerichtet ist. Er nutzt insofern die Forschungssituation, um sich der kollektiven Disziplinierung und Aufmerksamkeitsfokussierung zu entziehen, sich stattdessen zu zerstreuen und mit sich selbst zu befassen und auch gegenüber der Zeugenschaft der Kamera eine Distanz zu dem von der Lehrerin inszenierten öffentlichen Tribunal zu demonstrieren. Auch andere Schüler_innen nutzen die Fokussierung der Lehrerin auf Rasheed als eine Art persönliches Aufmerksamkeitsmoratorium, in dem sie sich selbstbezogenen Tätigkeiten widmen, wodurch sie gleichzeitig ein Desinteresse an der Schelte Rasheeds herausstellen.

Wie stark die Notwendigkeit eines disziplinierten Verhaltens aus Sicht der Schüler_innen an dessen Wahrnehmung durch die Lehrerin gebunden ist, zeigt sich auch darin, dass Rasheed der Aufforderung der Lehrerin, mit dem Wippen seines Stuhles aufzuhören, nur nachkommt, so lange sie ihn anblickt, sobald sie ihre Aufmerksamkeit von ihm abzieht, wippt er wieder.

In der Berliner Klasse hingegen sitzen die Schüler_innen auf oftmals eher einander als der Lehrerin zugewandten Plätzen und mehrere von ihnen beschäftigen ihre Hände spielerisch mit Papierschnipseln. Auch machen viele Schüler_innen ihr Interesse deutlich, sich mit eigenen Beiträgen in das Geschehen einmischen zu wollen und dies wird ihnen auch zugestanden.

Die Lehrerin hingegen macht deutlich, dass sie sich verpflichtet fühlt, zumindest einzelnen Schüler_innen das Wort zu erteilen, wobei sie gleichzeitig die Notwendigkeit, mit „dem Thema, das wir eigentlich haben“, zu beginnen und somit die Knappheit zeitlicher Ressourcen für die aktuelle Konfliktbearbeitung betont.

Insgesamt ist die in Berlin aufgenommene Szene als kontinuierliches Ringen darum, wer wann und wieviel sagen darf, zu charakterisieren. Manche Schüler_innen sind hierbei erfolgreicher als andere, am erfolgreichsten bleibt die Lehrerin, jedoch auch ihr kommt diese Position nicht automatisch zu und sie muss sie aktiv verteidigen.

Ein weiterer auffälliger Unterschied zwischen beiden Szenen ist, dass in London das verhandelte Geschehen nicht als Konflikt zwischen Rasheed und Kioni inter-

pretiert wird, sondern als Konflikt zwischen Rasheed und dem Klassenkollektiv, das durch sein Fehlverhalten gegenüber schulischen Autoritäten in Misskredit geraten ist („you nearly let everybody down, Mrs Craig was observing you“). Die Lehrerin inszeniert sich als Teil dieses Kollektivs und als dessen einzig legitimes Sprachrohr. Konsequenterweise besteht eine Auflösung des Konflikts schließlich in einer Rüge Mrs Lawrys gegenüber Rasheed, die mit der Erwartung einhergeht, dass dieser sie widerspruchlos und demütig akzeptiert. Die Schüler_innen entziehen der Lehrerin jedoch oftmals ihre Aufmerksamkeit und beschäftigen sich auf versteckte Weise mit anderen Dingen. Mit Butler gesprochen kann in Bezug auf diese Szene gesagt werden, dass die Schüler_innen sich ihrer Adressierung als Mitglieder eines schulischen Kollektivs, das sich der Aufrechterhaltung einer spezifischen schulischen Ordnung verpflichtet hat und Rasheeds Anfechtung dieser Ordnung kollektiv anklagt, entziehen, indem sie sich dieser Ordnung selbst nur scheinbar anpassen.⁶ Die implizite Beschwörung eines sie selbst als Lehrerin einschließenden Kollektivs durch Mrs Lawry wird somit infrage gestellt, mithilfe ihrer scheinbaren Anpassung stellen die Schüler_innen stattdessen eine Gemeinschaft her, die die Lehrerin exkludiert, Rasheed jedoch inkludiert.

Die vergleichsweise partizipative Thematisierung eines außerhalb des Klassenraumes stattgefundenen Übergriffs führt in Berlin hingegen dazu, dass verhandelt wird, ob es sich hierbei um eine Angelegenheit unter peers handelt (in diesem Fall wäre Katharinas Klage ein „Petzen“) oder um eine schulische Angelegenheit.

Die Regelung, dass Übergriffe nur dann zu schulischen Angelegenheiten werden, wenn jemand „zu Schaden“ gekommen ist, führt dazu, dass der Effekt von Milans Aggression auf Katharina, also deren subjektive Empfindung, zum Gegenstand der Debatte wird. Ob Katharinas Empfindung als vollgültiger Schaden anerkannt wird, kann sie jedoch nicht alleine entscheiden, sondern dies wird im Klassenkollektiv ausgehandelt. Die ihr unterstellte Überempfindlichkeit wird mit einer Entsolidarisierung mit ihren Mitschüler_innen in Verbindung gebracht, die durch ihre vermeintlich übertriebene Wahrnehmung des selbst erlittenen Schadens zu Unrecht in die Situation einer öffentlichen Anklage geraten. Wie stark die Frage nach Milans Schuld und seiner möglichen Entschuldigung hier an das subjektive Empfinden der einzelnen Beteiligten zurückgebunden wird, zeigt sich auch darin, dass die von der Lehrerin vorgeschlagene Lösung des Konflikts in einer Geste der Entschuldigung Milans gegenüber Katharina bestehen soll, die jedoch nur dann Gültigkeit hat, wenn er es „wirklich ernst meint“.

In beiden Szenen lassen sich unterschiedliche Praktiken der Differenzbearbeitung rekonstruieren: Als Parallele fällt zunächst auf, dass beide Mädchen, die vorgängig Übergriffen durch Mitschüler ausgesetzt waren, als besonders konstituiert werden: In London charakterisiert die Lehrerin Kioni als Schülerin, deren Verhalten durchaus Aggressionen hervorrufen kann, was jedoch im vorliegenden Fall nicht hätte geschehen dürfen, da Rasheed Kioni schon lange kennt. Kioni, die ihrerseits am Rande des Geschehens – nämlich an dem Tisch für Schüler_innen mit „special educational needs“ – positioniert ist, wird als Schülerin dargestellt, die durch ihr provokatives Verhalten eine potentielle Bedrohung des Ansehens des Klassenkollektivs darstellt und der in Kenntnis dieser Problematik begegnet werden muss. Rasheed hingegen, der diesem Ansehen aktiv geschadet hat, wird öffentlich degradiert und somit durch die Lehrerin exkludiert. Die zahlreichen kleinen Akte des Widerstandes seiner Mitschüler_innen gegenüber den Disziplinierungsmaßnahmen konstituieren jedoch auf versteckte Weise eine Gemeinschaft unter peers, die die Lehrerin aus-, Rasheed jedoch einschließt.

In Berlin hingegen wird Katharina von der Lehrerin ebenso wie von ihren Mitschüler_innen als Schülerin konstituiert, die aufgrund ihrer übertriebenen Empfindsamkeit verursachen kann, dass peer-Angelegenheiten zu öffentlichen Angelegenheiten und einzelne ihrer Mitschüler unrechtmäßig angeklagt werden. Auch sie bedroht die Solidarität der Gemeinschaft, hierbei jedoch einer Gemeinschaft unter peers, die die Lehrerin nicht einschließt. Es kommt zu einer Entsolidarisierung der Schüler_innen gegenüber Katharina und zu einer Solidarisierung mit ihrem Aggressor Milan.

Komparative Rekonstruktion der Normen der Anerkennung und ihrer Effekte der Inklusion bzw. Exklusion

Vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten Annahme, dass Praktiken der Differenzbearbeitung stets von Normen der Anerkennung gerahmt sind, die ihrerseits inkludierende bzw. exkludierende Effekte haben, wende ich mich dieser Ebene in einem gesonderten Analyseschritt zu.

In der Londoner Szene wird die Aggression Rasheeds gegenüber Kioni vor dem Hintergrund der Norm eines verantwortungsvollen und respektvollen Verhaltens gegenüber den Erwartungen verschiedener schulischer Autoritätsinstanzen, die einen reibungslosen Ablauf des offiziellen schulischen Geschehens fordern, verhandelt. Der Verstoß Einzelner gegen diese Norm wird gleichzeitig als Entsolidarisierung mit einem Klassenkollektiv bewertet, das die Lehrerin einschließt.

In der Berliner Szene hingegen geraten zwei schulische Normen in Konflikt: Einerseits gilt die Norm, dass niemand „zu Schaden kommen“ darf und, falls dies doch geschieht, es offiziell verhandelt und entschuldigt werden muss. Gleichzeitig wird im Zuge dieser Verhandlung und insbesondere bei der Entschuldigung die Demonstration authentischer Gefühle erwartet („aber natürlich nur, wenn du’s wirklich ernst meinst“). Andererseits gilt die ebenso wichtige Norm einer Solidarität unter Schüler_innen, die mit dem Anspruch einhergeht, dass Mitschüler_innen nicht ohne angemessenen Anlass gegenüber der offiziellen Instanz der Lehrkräfte angeklagt werden.

Die Norm, der zufolge Handlungen, die dazu führen, dass andere „zu Schaden kommen“ authentische individuelle, öffentliche Entschuldigungen erfordern, zieht nach sich, dass die subjektiven Empfindungen einzelner Schüler_innen überaus wichtig in entsprechenden Konflikten und deren Gefühle zum Gegenstand öffentlicher schulischer Verhandlungen werden.

Diese Normen haben nun verschiedene Konsequenzen für den Umgang mit der Verletzbarkeit der Beteiligten:

In Berlin hat die Norm der Solidarität unter Schüler_innen zur Konsequenz, dass die Katharina von Seiten mehrerer Mitschüler_innen, jedoch auch von Seiten der Lehrerin unterstellte übertriebene Empfindlichkeit letztlich als größeres Problem betrachtet wird, als Milans Akt der Aggression gegenüber Katharina. Ayla hingegen erweist sich als geschickt darin, sich sowohl die Solidarität der Lehrerin zu sichern, indem sie sich als Opfer der Attacken ihrer Mitschüler_innen präsentiert, und gleichzeitig deren Solidarität nicht zu verlieren, indem sie den erlittenen Schaden herunterspielt und die Namen der Täter_innen verschweigt. Indem die Szene auf eine Entschuldigung Milans gegenüber Katharina hinausläuft, wird dieser zwar auf einer expliziten, kommunikativen Ebene zugestanden, durch ihn verletzt worden zu sein, auf einer impliziten, konjunktiven Ebene wird ihr durch die Adressierung als überempfindlich jedoch das Recht, die eigene Ver-

letzbarkeit einzuklagen, abgesprochen. Stattdessen wird ihr die Position der „Petze“ zugewiesen, die gegen die Normen der Peer-Gemeinschaft verstößt und deshalb aus dieser exkludiert wird.

In London erfährt Rasheed zwar von der Lehrerin eine öffentliche und explizite Degradierung, die ihn in gewisser Weise aus der Klassengemeinschaft exkludiert, gleichzeitig wird jedoch auf der konjunktiven Ebene weder seine noch Kionis Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Mitschüler_innen in Frage gestellt.

Anders als die anderen zu sein, wird im Falle Kionis in London als Umstand, mit dem die anderen souverän umgehen müssen, gedeutet, im Fall Katharinas in Berlin jedoch als Problem, das auf sie selbst zurückfällt. Gerade der scheinbar partizipative Stil des Umgangs mit Konflikten führt in Berlin außerdem dazu, dass es in der analysierten Situation zur öffentlichen Verhandlung individueller Gefühle kommt, die im Zeichen des Schutzes vor Verletzungen steht, selbst jedoch neue Verletzungen produziert.

Kontextualisierung der Interpretationen in Bezug auf Projektergebnisse: Kulturspezifische Rahmenbedingungen der rekonstruierten Differenzen

Die im Zuge des Forschungsprojekts „Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen“ erfolgte komparative Analyse zwischen der in Berlin und der in London gelegenen Grundschule ermöglichte es, Unterschiede in den Normen der Anerkennung, die die jeweiligen pädagogischen Beziehungen rahmen, herauszuarbeiten. Diese zeigen sich auch in den in diesem Beitrag vorgestellten Rekonstruktionen: Als markanter Unterschied erscheint insbesondere, dass Beziehungen zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen in London einerseits stärker durch Regularien strukturiert werden, als dies an der Berliner Schule der Fall ist. (In diesem Sinne empfinden sich etwa die Lehrer_innen in London als selbst sehr stark durch zahlreiche schulische „policies“ sowie Inspektionen kontrolliert, vgl. Fritzsche 2015; Zur Bedeutung von „policies“ und Inspektionen im englischen Schulsystem, vgl. u.a. Kotthoff 2003 und Piper/Stronach 2008). Auch sind Normen der Anerkennung an der Londoner Schule sehr stark mit Adressierungen von Schüler_innen und Lehrer_innen als Mitglieder einer schulischen Gemeinschaft verbunden. Diese Adressierungen ließen sich als Muster von Interaktionen im Klassenzimmer rekonstruieren, manifestieren sich jedoch auch in Praktiken wie der täglichen assembly sowie im Tragen der Schuluniform.⁷ An der Berliner Schule hingegen spielten weder explizite Regeln noch Bezüge auf eine gesamtschulische Gemeinschaft eine besondere Rolle hinsichtlich der untersuchten pädagogischen Beziehungen. Diese waren eher durch eine Norm der Adressierung von Schüler_innen als „ganze Personen“ und Praktiken der Individualisierung geprägt.⁸

Im Rahmen dieser verschiedenen kulturellen und normativen Kontexte erweisen sich die pädagogischen Beziehungen an der Londoner Schule im Vergleich zur Berliner Schule als deutlich hierarchischer, was auch dazu führt, dass der den Schüler_innen zugestandene Handlungsspielraum in der analysierten Interaktion viel geringer ist. Die starke Orientierung der Lehrerin an der Norm eines Schülerverhaltens, das der kollektiven Verpflichtung zur Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung entspricht, hat gleichzeitig zur Folge, dass individuelle Emotionen von Schüler_innen nicht zum öffentlichen Verhandlungsgegenstand werden. In diesem Kontext erwartet die Lehrerin außerdem, dass eine Reaktion auf individuelle Provokationen zugunsten einer Achtung der schulischen Ordnung zurückgestellt wird, was letztlich zur Konsequenz hat, dass Kionis Mitschüler_innen

aufgefordert sind, deren Besonderheit zu achten und entsprechend auf sie zu reagieren. Dies führt zwar dazu, dass Rasheed einer öffentlichen Demütigung ausgesetzt ist. Andererseits zeigt sich in der analysierten Szene, dass es den Schüler_innen gelingt, sich widerständig gegenüber der Adressierung als ein, die Lehrerin einschließendes, innerschulisches Kollektiv zu verhalten und sich mit ihrer teilweise demonstrativen Distanz zum offiziellen Unterrichtsgeschehen als eine Rasheed solidarisch einschließende konjunktive Gemeinschaft zu präsentieren, die auch Kioni zumindest nicht explizit ausschließt.

Der vergleichsweise partizipative Stil der Berliner Lehrerin ermöglicht es hingegen zwar mehreren Schüler_innen, sich in den verhandelten Konflikt einzubringen, hat jedoch auch zur Folge, dass die als besonders konstituierte Schülerin Katharina die verletzende Erfahrung einer Entsolidarisierung durch ihre Mitschüler_innen macht. Im Sinne einer Norm, der zufolge nur ein wirklich erlittener Schaden einer Kompensation bedarf, die wiederum nur durch eine authentisch erfahrene Reue erfolgen kann, kommt es in der rekonstruierten Situation zur öffentlichen Verhandlung individueller Gefühle, die spezifische Verletzbarkeiten erst hervorbringt.

Ganz im Sinne Norbert Rickens (2013a, S. 8) lässt sich der normative Anspruch einer individualisierenden Reaktion auf Schüler_innen hier als „eine Form der machtvollen Zergliederung und Trennung voneinander“ lesen bzw. als eine Form der Immunisierung (Esposito 2004). Ricken (2013b) fordert im Anschluss an Esposito stattdessen die Etablierung von „Praktiken der Communisierung“, die von der gegenseitigen Bezogenheit und Angemessenheit aufeinander ausgehen und sich dem Anspruch des anderen aussetzen, Praktiken also, die an der Norm der Verantwortung gegenüber der Verletzbarkeit all unserer Gegenüber orientiert sind und somit notwendig inkludierend wirken. Eine solchermaßen verstandene Form der Inklusion lässt sich letztlich in keiner der beiden Szenen beobachten.

4. Fazit

Anhand der angeführten Videoszenen ließen sich schulische Praktiken der Bearbeitung verschiedener Differenzen herausarbeiten: Einerseits stehen in den Szenen Differenzen zwischen normativen schulischen Erwartungen in Bezug auf ein angemessenes Verhalten von Schüler_innen und dem tatsächlichen Verhalten Einzelner zur Diskussion, andererseits werden hierbei auch Differenzen zwischen peerkulturellen Normen und institutionellen Normen der Organisation Schule deutlich. In der Weise, wie die jeweiligen Konflikte ausgetragen wurden, spielten zudem Differenzen zwischen den Schüler_innen einerseits und den agierenden Lehrerinnen andererseits eine Rolle, jedoch auch Differenzen zwischen Schüler_innen, wobei sowohl die Geschlechterdifferenz, als auch die Konstitution „besonderer Schüler_innen“ von Bedeutung waren: In den beiden Szenen stehen nicht nur jeweils der Status zweier Jungen, die gegen schulische Regeln verstoßen, zur Debatte, sondern auch der Status zweier Mädchen, die – aus unterschiedlichen Gründen – als im Verhältnis zu den anderen Schüler_innen grundlegend different konstruiert werden.

Der gewählte Zugang bei der Analyse dieser beiden Situationen birgt meines Erachtens folgende Potenziale: Eine Untersuchung der Normen, die Praktiken

und insbesondere Praktiken der Differenzbearbeitung im Unterricht rahmen, schärft den Blick für die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Normsysteme, an denen sich schulische Akteure orientieren: Diese Normsysteme sind eben nicht nur an Forderungen nach Inklusion und Bildungsgleichheit ausgerichtet, sondern sollen auch die Differenz zwischen schulischen und Peer-Angelegenheiten handhabbar machen oder einen geregelten Ablauf des öffentlichen schulischen Geschehens gewährleisten. Die Frage nach den Konsequenzen für die Verletzbarkeit der Beteiligten kann zudem für die komplexe Verwobenheit von Inklusions- und Exklusionsprozessen in Praktiken der Differenzbearbeitung sensibilisieren. In diesem Sinne zeigt sich, dass in London die Adressierung Rasheeds durch die Lehrerin als Schüler, dessen Verhalten dem Klassenkollektiv schade, letztlich einen inkludierenden Effekt hat, während die vergleichsweise partizipative Diskussion der Attacke Milans auf Katharina in der Pause in Berlin eine Besonderung und Isolation Katharinas mit sich bringt.

Eine vergleichende und insbesondere eine kulturvergleichende Untersuchung von Praktiken der Differenzbearbeitung und der sie rahmenden Normen ermöglicht einen Zugang zu einem großen Spektrum verschiedener Normen, auf die schulische Akteur_innen Bezug nehmen, sowie auf deren Re-Aktualisierung in Praktiken der Interaktion. Wie anhand der vorgelegten komparativen Analyse aufgezeigt, kann weiterhin die Besonderheit spezifischer Muster von Praktiken vor der Vergleichsfolie eines ähnlich gelagerten Beispiels aus einem andern kulturellen Kontext prägnanter herausgearbeitet werden.

Schließlich birgt die Analyse von Videoaufnahmen das Potenzial, der Verhandlung von Normen auf der nonverbalen, körperlichen Ebene von Praktiken auf die Spur zu kommen. In diesem Sinne wäre es zum Beispiel ohne eine Analyse der nonverbalen Handlungen der Schüler_innen in der Londoner Szene nicht möglich gewesen, deren stillschweigende Konstitution einer die Lehrerin ausschließenden Klassengemeinschaft nachzuzeichnen.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wurde von 2010 bis 2014 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert, GZ FR 2846/2–1.
- 2 Vgl. Bohnsack 2003, S. 200. Für weitere Strategien einer Kontrolle der Standortgebundenheit im Kulturvergleich vgl. auch Fritzsche 2012.
- 3 Vgl. auch den Beitrag von Monika Wagner-Willi und Tanja Sturm in diesem Heft.
- 4 Die aus Anonymisierungsgründen gewählten Maskierungen, die ich zusammen mit meiner studentischen Hilfskraft Holle Wegner erstellt habe, weisen in Bezug auf ihre geschlechtliche und kulturelle Konnotation eine möglichst große Ähnlichkeit mit den ursprünglichen Namen auf. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine personalisierte und nachvollziehbare Weise der Beschreibung, hat jedoch den Nachteil, neue Etikettierungen zu produzieren.
- 5 Mrs Lawry spricht Englisch nicht als Muttersprache. Zu den Transkriptionsregeln: unterstrichen bedeutet, dass betont gesprochen wurde, = verweist auf eine Wortverschleifung, (.) ist eine Pause bis zu einer Sekunde, (blöd) markiert eine unsichere Transkription.
- 6 Erving Goffman (1973, S. 182ff.) spricht in diesem Kontext von „sekundärer Anpassung“. Hiermit ist ein Verhalten gemeint, mit welchem Mitglieder einer Organisation unerlaubte Mittel verwenden, um die Erwartungen der Organisation hinsichtlich dessen, was sie tun sollten, zu umgehen.

- 7 Die Bedeutung der schulischen Gemeinschaft steht sowohl in Zusammenhang mit der christlichen Tradition des englischen Schulsystems, die sich auch in der ritualisierten Struktur der assemblies widerspiegelt, als auch mit der verpflichtenden Schulinspektion, deren Ergebnisse veröffentlicht werden und in einem Ranking widerspiegeln, das wiederum Auswirkungen auf das Schulwahlverhalten der Eltern hat. Die in meine Studie involvierte Schule war zum Untersuchungszeitraum als „outstanding“ (herausragend) bewertet worden, weshalb, wie ein Mitglied der Schulleitung einmal erläuterte, das Tragen der Schuluniform auch mit der Erwartung eines herausragenden Verhaltens der Schüler_innen bereits auf dem Schulweg verbunden war.
- 8 Zur Bedeutung von Individualisierung als normativer Horizont im deutschen Schulsystem vgl. u.a. Rabenstein 2015, zum Anspruch, Schüler_innen als ganze Personen zu adressieren Pongratz 2004 und Kolbe u.a. 2009.

Literatur

- Balzer, N. (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung – Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn, S. 49–75.
- Balzer, N./Bergner, D. (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 247–279. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_10
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Auflage. Opladen. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-89614-8>
- Bourdieu, P. (1972/2009): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Butler, J. (2007): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt am Main.
- Butler, J. (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main.
- Esposito, R. (2004): *Immunitas. Schutz und Negation des Lebens*, Zürich/Berlin.
- Fritzsche, B. (2012): Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen □ Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. Beitrag zum Schwerpunktheft ‚Kulturvergleichende qualitative Forschung‘ der Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF), Jg. 13, Nr. 1 (2012), S. 93–109.
- Fritzsche, B. (2015): Responsive Differenzbearbeitungen. Eine Diskussion der Potenziale und Grenzen einer reflexiv-responsiven Vorgehensweise am Beispiel einer kulturvergleichenden ethnographischen Studie. In: Althans, B./Engel, J. (Hrsg.): *Responsive Organisationsforschung – Feedbackkulturen im Übergang* (im Erscheinen).
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, H. 1, S. 28–44.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, R./Baltruschat, A./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Wiesbaden, S.131–152
- Goffman, E. (1973): *Asyle. Über die Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main.
- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 179–206. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6
- Kampshoff, M. (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim, München, S. 35–52.

- Kolbe, F.-U./ Reh, S./ Fritzsche, B./ Idel, T.-S./ Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4>
- Kotthoff, H.-G. (2003): *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen* (Bd. 1: Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft). Münster.
- Mannheim, K. (1931/1995): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.
- Piper, H./ Stronach, I. (2008): *Don't touch! : The educational story of a panic*. London u.a.
- Pongratz, L. A. (2004): *Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft*. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 243–259.
- Rabenstein, K. (2015): *An den Grenzen des Förderns. Eine videografische Studie zu Subjektivation in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag (im Erscheinen).
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): *Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 5, S. 668–690.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2013): *Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im deutschen Heterogenitätsdiskurs*. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 81–98.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2012): *Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 225–246. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_9
- Reh, S./Ricken, N. (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung von Subjektivation*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, S. 35–56
- Ricken, N. (2006): *Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (2), S. 215–230.
- Ricken, N. (2013a): „Streit trennt, Streit verbindet“ – Das Problem der Heterogenität zwischen Immunsisierung und Communisierung. Vortrag auf der Tagung „Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft“, Bremen 19.–21.3.2013 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Ricken, N. (2013b): *Erziehung und Gemeinschaft: Theoretische Überlegungen zum Topos der Sozialität*. Ringvorlesung, Universität Göttingen, 04.07.2013 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schatzki, T. R. (2012): *A primer on practices: Theory and research*. In: Higgs, J./Barnett, R./Billett, S./Hutchings, M./Trede, F. (Hrsg.): *Practice-based education: perspectives and strategies*. Rotterdam: Trede, S. 13–26.
- Sturm, T. (2012): *Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zum inklusiven Unterricht*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 1–2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143 (13.9.2015).
- Sturm, T. (2013): *Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext*. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 275–294. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_13
- Sturm, T. (2015): *Herstellung und Bearbeitung von Differenzen im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation*. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Video- und Fotointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen u.a., S. 153–178.