



Karin Bräu
Christine Schlickum (Hrsg.)

Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht

Zu den Kategorien Leistung, Migration,
Geschlecht, Behinderung, Soziale
Herkunft und deren Interdependenzen

Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht

Karin Bräu

Christine Schlickum (Hrsg.)

Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht

Zu den Kategorien Leistung, Migration,
Geschlecht, Behinderung, Soziale
Herkunft und deren Interdependenzen

Verlag Barbara Budrich

Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0689-1 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0833-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Foto: Florian Ph. Losch

Lektorat: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Inhalt

I. Einführung

Karin Bräu | Christine Schlickum

Einleitung in den Sammelband11

Karin Bräu

Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung.....17

II. Hervorbringung schulischer Ordnung

Hedda Bennewitz

„Doing School“. Akteure, Unterricht und Organisation in
praxistheoretischer Perspektive35

Karin Bräu | Laura Fuhrmann

Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung49

Michael Meier

Greta oder über die Praktiken des Schulerfolgs.....65

Uwe Gellert

Leistungskonstruktion im Mathematikunterricht79

III. Herstellung von Differenz

Jürgen Budde

Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld95

1. Migrationshintergrund

Paul Mecheril | Saphira Shure

Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die
Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“ 109

Thomas Geier

„Doing Ethnicity“ durch Interkulturellen Unterricht:
Thematisierung nationaletnischer Differenz..... 123

Yalız Akbaba

Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer*innen
„mit Migrationshintergrund“ 139

2. Geschlecht

Hannelore Faulstich-Wieland

Doing und Undoing Gender in der Schule 153

Jürgen Budde

„Immer gut dabei, Vito zum Beispiel...“
Herstellung passförmiger Männlichkeit in Schule 167

Andrea Menze-Sonneck

(Un)doing Gender im koedukativen Sportunterricht 181

Alexander Krätzig | Markus Prechtl

Doing Gender im Chemieunterricht. Ein Element in der Ausbildung
von Lehrerinnen und Lehrern 195

Helene Decke-Cornill | Bettina Kleiner

Von der Konstruktion zur Anrufung, Performativität und
Materialisierung – Eine dekonstruktivistische Perspektive auf
Geschlecht und Begehren im Schulalltag 207

3. Behinderung

Tanja Sturm

Herstellung und Bearbeitung von Differenz im
inkluisiven Unterricht 223

Clemens Dannenbeck

Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen
Inklusionsdiskurs 235

Julia Ernst | Carolin Katzer

Aushandlungen von Schüler_innen in inkluisiven Klassen 249

4. Soziale Herkunft

Thorsten Hertel | Nicolle Pfaff

Studien zur Konstruktion sozialer Klassenzugehörigkeit
im schulischen Feld – eine Perspektive
der Bildungsgleichheitsforschung 263

Anne Niessen

Zuschreibungen zur sozialen Herkunft im Kontext musikalischer
Bildung – Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit
Lehrenden des Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘ 279

5. Intersektionalität – Interdependenz

Katharina Walgenbach

Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht 291

Marc Thielen

Die (Re-)Inszenierung von migrationsbezogenen Differenzen
am Ausbildungsmarkt im Unterricht berufsvorbereitender
Bildungsgänge an beruflichen Schulen 307

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 319

I. Einführung

Karin Bräu | Christine Schlickum

Einleitung in den Sammelband

Seit einiger Zeit spielen sozialkonstruktivistische und hier v.a. ethnomethodologische Ansätze zur Erforschung und Erklärung von Differenzen und Ungleichheit eine wichtige Rolle. Die grundlegende These ist, dass soziale Differenzen nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden sind, sondern dass sie in den Interaktionen und im sozialen Feld von Institutionen hergestellt und reproduziert werden. Die Makroperspektive betrachtet eher das gesellschaftliche Zustandekommen von Differenzsetzungen und die damit verbundenen Herrschaftsansprüche. Die Mikroperspektive setzt sich mit sozialen Praktiken auseinander, wie je aktuell Differenz hergestellt wird. Zuerst in der Geschlechterforschung, später auch im Hinblick auf andere Differenzkategorien, wurde das Konzept des *Doing Gender, Doing Ethnicity*,.. und in seinen Interdependenzen des *Doing Difference* (Fenstermaker & West) als Wechselspiel von Zuschreibung und Selbstinszenierung zu einer breit rezipierten Perspektive.

Dies gilt auch für Teile der Schul- und Unterrichtsforschung. In einer Reihe von Studien wurden und werden Prozesse der Differenzierung sowie Praktiken der Herstellung oder auch der Neutralisierung von Differenz rekonstruiert. Insbesondere mit ethnografischen Studien, aber auch durch objektiv-hermeneutische oder dokumentarische Analysen von Unterrichtsvideos, Interviews und Gruppendiskussionen werden etwa Praktiken der Geschlechterunterscheidung, der Unterscheidung zwischen „natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir“ (Mecheril) oder das (Un-)Doing Class an elitären Schulen untersucht. Neben diesen klassischen *race, class & gender*-Differenzen rückt im Zuge der Inklusionsdebatten und angeregt durch die *disability studies* auch die Frage nach der Konstruktion von Gesundheit und Behinderung mehr und mehr ins Blickfeld der Schul- und Unterrichtsforschung. Die Vorstellungen von Normalität und der Abweichung davon stehen dabei zur Disposition.

In diesen Forschungslinien werden die zentralen Kategorien sozio-kultureller Heterogenität untersucht, die auch die seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmenden Debatten um die Heterogenität der Schüler*innen prägen. Wenn Bildungsstatistiken zeigen, dass Schüler*innen mit

Migrationshintergrund, Jungen sowie Kinder aus bildungsfernen Milieus¹ schlechtere Bildungschancen haben, dann differenzieren die Studien und die Publikationen zur Heterogenitätsthematik die Befunde aus, untersuchen Ursachen und diskutieren schulische Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit. Der Aspekt, dass die Schule als soziales Feld mit ihren Regeln und Interaktionsformen allerdings selbst zur Hervorbringung und Reproduktion von Differenzen beiträgt und diese sogar festigt, wird dabei allerdings noch zu wenig berücksichtigt.

Was für die Betrachtung sozialer Differenzkategorien gilt, ist auch für die unterrichtlichen Kernbegriffe *Lernen* und *Leisten* relevant, zumal die oben beschriebenen Differenzkategorien in einer Wechselbeziehung zu Leistungsdifferenzen verstanden werden müssen. Unter der Perspektive sozialer Konstruktionen kann Lernen als beobacht- und rekonstruierbarer sozialer Prozess verstanden werden. Und auch die Herstellung von Leistung in unterrichtlichen Interaktionen sowie beim Leistungsbewertungsprozess lässt sich beobachten, wenn man sich von der Vorstellung verabschiedet, Leistung und deren Bewertung seien objektivierbar.

Die mit dem Wissen um soziale Konstruktionen einhergehende spezifische Form der Sensibilität und der Reflexivität im Blick auf vielerlei schulische und unterrichtliche Regeln, Praktiken und interaktionale Prozesse hat Konsequenzen für die professionelle Arbeit in der Schule. Der Sammelband versteht sich daher als ein Einführungswerk mit Überblickscharakter auf der Basis ausgewählter empirischer Studien, das das Spektrum der für die Schul- und Unterrichtsforschung sowie die Lehrer*innenausbildung relevanten Bezüge aufzeigen möchte.

Um diesem Charakter gerecht zu werden, hat der Band folgenden Aufbau: In drei Abschnitten werden unterschiedliche Themenschwerpunkte verfolgt: Abschnitt I dient der Einführung in den Sammelband und in die Thematik. Abschnitt II befasst sich mit Konstruktionen im Kontext des institutionellen Handelns von Lehrer*innen und Schüler*innen sowie von Lernen und Leistung und damit mit der Herstellung schulischer Ordnung. Abschnitt III widmet sich der Herstellung von Differenz mit Blick auf die Kategorien Migrationshintergrund, Geschlecht, Behinderung und Soziales Milieu, die in je einem Kapitel diskutiert werden. Unter dem Stichwort der Intersektionalität werden in einem weiteren Kapitel nicht nur die Interdependenzen der Differenzkategorien in den Blick genommen, sondern auch die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diskutiert.

1 Wir sind uns dessen bewusst, dass diese Kategorisierungen schon das Ergebnis von Zuschreibungen sind, und verwenden sie hier daher als Ausdruck der in den gemeinten Diskursen verwendeten Begrifflichkeit.

Jeder Abschnitt und jedes Kapitel wird durch einen (manchmal zwei) eher *grundlegenden Text* eingeleitet, der einen Überblick über die jeweils relevante theoretische Diskussion sowie über Erkenntnisse aus Studien gibt. Diesem Grundlagentext schließen sich *Forschungstexte* an, also jeweils Einblicke in die theoretischen Grundlagen konkreter Forschungsprojekte und deren Ergebnisse sowie Fragen, die sich daraus ergeben. Dabei wird auch die Perspektive verschiedener Unterrichtsfächer abgebildet.

Abschnitt I umfasst neben dieser Einleitung in den Sammelband einen Text von *Karin Bräu*, in dem in verdichteter Form die theoretischen Diskurse um soziale Konstruktionen in vier Linien herausgearbeitet und dann zentrale Begriffe in ihrer Bedeutung für Schule und Unterricht erläutert werden.

Im Abschnitt II liegt der Schwerpunkt auf der Hervorbringung schulischer Ordnung, die als „Doing School“ bezeichnet werden kann und sich zudem in der Konstruktion von Leistung spiegelt. Unter einer praxistheoretischen Perspektive zeigt *Hedda Bennewitz* zunächst Praktiken des Doing school auf, die sie der besseren Systematisierung wegen in Doing student, Doing teacher und Doing lessons unterteilt, obwohl sich die Bereiche nur schwer trennen lassen. Beschrieben werden z.B. Praktiken von Schüler*innen, die zwischen Peerkultur und schulischen Ansprüchen pendeln, oder Praktiken der Lernkontrolle oder des Disziplinierens. *Karin Bräu* und *Laura Fuhrmann* führen dann in den Forschungsstand zu Konstruktionen im Zusammenhang mit Leistung und Leistungsbewertung ein. Insbesondere ethnografische Studien zeigen, wie mit Praktiken der Orientierung, der Kulanz oder der Legitimierung und dabei über Zuschreibungen und deren Verfestigung „Leistung“ sowie „Leistungsstärke und -schwäche“ erst interaktiv produziert werden. *Michael Meier* zeigt solche Praktiken der Herstellung von Schulerfolg anhand der Schülerin Greta, die er im Rahmen einer ethnografischen Studie an einem Gymnasium über einen längeren Zeitraum beobachten konnte. Meier rekonstruiert, wie sich Greta zwar zunächst als leistungsorientiert darstellen kann, dass dies aber fragil wird, wenn die Regeln der Leistungsproduktion nicht voll beherrscht werden. *Uwe Gellert* fokussiert auf die Leistungsproduktion im Mathematikunterricht im Hinblick auf die Bearbeitung von mathematischen Aufgaben, die in alltagsweltliche Kontexte gestellt sind. Die Entschlüsselung des Codes, was als gute Leistung gilt, wird durch nichtmathematische Einbettung für einige Schüler*innen erschwert. Bei geringen Leistungserwartungen spielt der mathematische Kern solcher Aufgaben sogar kaum noch eine Rolle, so dass mathematisches Leisten systematisch behindert wird.

Eingeleitet wird der Abschnitt III „Zur Herstellung von Differenz“ mit einer Rekonstruktion des Heterogenitätsbegriffs im schulischen Feld von

Jürgen Budde. Heterogenität und Homogenität werden dabei in einem relationalen Verhältnis zueinander bestimmt. Dabei wird Heterogenität im wissenschaftlichen Diskurs als „durch das Schulsystem unterdrückter Normalfall“ konstituiert. Aus kulturtheoretischer Perspektive reflektiert Budde insgesamt vier Bezugshorizonte der Konstruktion von Heterogenität im schulischen Feld. Dabei werden Leistungs- und soziokulturelle Differenzen als grundlegend ineinander verwoben rekonstruiert. Die folgenden Kapitel stellen jeweils unterschiedliche Differenzlinien ins Zentrum ihrer Auseinandersetzungen. In den Fokus der Betrachtung geraten sowohl gesellschaftliche und/oder institutionelle Differenzordnungen als auch Prozesse der Herstellung von Differenz in sozialen Interaktionen.

Das erste Kapitel widmet sich der natio-ethno-kulturellen Differenzordnung, dem sogenannten „Migrationshintergrund“. *Paul Mecheril* und *Saphira Shure* rekonstruieren am Beispiel der Kategorie „Seiteneinsteiger“ die Bedeutung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen. Als „Seiteneinsteiger“ verstanden zu werden, stellt dabei eine Variante der schulischen Unterscheidungspraxis zwischen migrationsgesellschaftlichem „Wir“ und „Nicht-Wir“ dar und stellt diese in Relation zu einer natio-ethno-kulturell kodierten Norm(alität). *Thomas Geier* verknüpft eine strukturlogische Fallbestimmung zum Interkulturellen Unterricht mit Rekonstruktionen des Interaktionsgeschehen (Doing Ethnicity) im Unterricht selbst. Struktur und Interaktion, Praxis und situationsbezogene Bedeutungsrekonstruktionen werden in ihrer wechselseitigen Bezugnahme aufeinander reflektiert. *Yahz Akbaba* rekonstruiert für Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ die mit bildungspolitischen Ansprachen verbundenen Verstrickungen als „double-binding ethnicity“. Der Verweis gilt den im Diskurs festgelegten Erwartungen, Brückenbauer oder Vertraute für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ zu sein, die zu unlösbaren, paradoxen Aufgaben werden, weil der Migrationshintergrund zugleich zur bedingenden und hinderlichen Handlungsgrundlage wird.

Für die Differenzkategorie Geschlecht, die im zweiten Kapitel bearbeitet wird, kann die längste Tradition der Perspektive sozialer Konstruiertheit verzeichnet werden. *Hannelore Faulstich-Wieland* fasst im einleitenden Text die Diskurse zum Doing und Undoing Gender im Kontext von Schule zusammen. Für die Praxis bedeutet eine gendersensible und damit diskriminierungsvermeidende Schule, dass ständig zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht abgewogen werden muss. *Jürgen Budde* untersucht die (gelingende) Passung der Schulkultur an einem Privatgymnasium mit dem Habitus einzelner Schüler und zeigt dabei gleichzeitig, wie fehlende Passung Schulerfolg behindert. Die über die Homepage der Schule rekonstruierte Schulkultur zeigt sich

als auf „Ritterlichkeit“ ausgerichtet, und kennzeichnet den „idealen Schüler“ mit Verhaltensweisen, die v.a. Jungen hervorbringen. Die nächsten drei Beiträge thematisieren Geschlecht an Beispielen aus dem Fachunterricht. *Andrea Menze-Sonneck* berichtet über eine Akrobatikeinheit im Sportunterricht, die ausdrücklich Geschlecht entdramatisieren und gleichzeitig die Genderkompetenz von Lehramtsstudierenden fördern sollte. Die Analyse zeigt, dass der Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte und -methoden eine bedeutende Rolle für die Handlungs- und Interaktionsräume der Schüler*innen jenseits von Stereotypen zukommt. *Alexander Krätzig* und *Markus Prechtl* machen an Beispielen aus der Wissenschaftsgeschichte, der Werbung und des Chemieunterrichts Lehramtsstudierende aufmerksam für Geschlechterdifferenzierungen sowie für das Doing Gender in den Interaktionen von Schüler*innen mit Lehrer*innen und untereinander. Sie schließen mit Handlungsanregungen für die Praxis. Geschlecht wird oft binär und heteronormativ codiert, so dass für diejenigen Probleme entstehen können, die nicht in das zweigeteilte Schema passen möchten. *Helene Decke-Cornill* und *Bettina Kleiner* untersuchen vor der theoretischen Folie der Subjektkonstitution nach Judith Butler schulische Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*Jugendlichen im Hinblick auf Normalitätsvorstellungen, Zugehörigkeit und Ausschluss sowie den Handlungsoptionen der Jugendlichen.

Im dritten Kapitel wird das Thema Behinderung bzw. Inklusion in den Fokus gestellt. *Tanja Sturm* zeigt, wie Differenzen zwischen Schüler*innen im inklusiven Unterricht durch Lehrer*innen hergestellt, bearbeitet und so Lern- und Bildungsprozesse behindert oder ermöglicht werden. Innerhalb des segregierenden Schulsystems werden Differenzen als individuelle Defizite konzipiert. Orientiert an ihrer Überwindung werden die Differenzen bzw. Defizite in enger Relation zu unterschiedlichen institutionellen und professionellen Zuständigkeiten gesetzt. Der Anspruch an eine inklusive Praxis im Rahmen eines noch immer segregierenden Schulsystems stößt so an seine Grenze. *Clemens Dannenbeck* fragt nach den Effekten des bildungspolitischen Inklusionsdiskurses für die soziale Konstruktion von beHinderung. Seine Auseinandersetzung zielt auf das Verhältnis des pädagogisch geprägten Inklusionsdiskurses zur Realpolitik. Inklusion ist nach Dannenbeck als Ausdruck von sozialen Verhältnissen zu interpretieren, die zur Debatte um Teilhabeoptionen und Diskriminierungsabbau gehören. Indem einzelne oder viele in das segregierende Schulsystem „inkludiert“ werden, werden lediglich die Symptome der strukturell-organisatorischen Verhältnisse bedient. Auseinandersetzungen unter Schüler*innen im „inkluisiven Unterricht“ werden von *Julia Ernst* und *Carolin Katzer* im Hinblick auf die Herstellung von Differenz und auf Inklusion und Exklusion analysiert. Sie machen auf die Bedeutung der Rahmung von Handlungen aufmerksam. Offen bleibt, ob

außerhalb pädagogischer Rahmungen die Frage nach den Sinnstrukturen der Umgänge miteinander eine andere ist.

Das Kapitel vier widmet sich der „sozialen Herkunft“ als Unterscheidungskategorie. Eingeleitet wird das Kapitel von *Thorsten Hertel* und *Nicolle Pfaff*, die auf Studien zur sozialen Konstruktion und interaktiven Hervorbringung von Klassenzugehörigkeiten im Kontext von Schule und Unterricht verweisen. Dabei werden besonders die wechselseitige Einflussnahme strukturtheoretischer Analysen und ethnographischer Studien und deren Bedeutung für die Rekonstruktion von Ungleichheitsdiskursen betont. *Anne Niessen* rekonstruiert am Beispiel des musikpädagogischen Programms JeKi „Jedem Kind ein Instrument“ die den Handlungspraktiken der Lehrenden zugrundeliegenden Differenzkonstruktionen. Dabei werden die mit dem Programm verbunden strukturlogischen Widersprüche sichtbar: Normierte Zugänge zu Bildungsangeboten, die an Leistung und Förderung ausgerichtet sind, zementieren soziale Ungleichheiten sowohl, wenn die jeweiligen sozialen Voraussetzungen unberücksichtigt bleiben als auch wenn sie über Zuschreibungen in den Vordergrund gerückt werden.

Im abschließenden fünften Kapitel des III. Abschnitts geht es um die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Differenzkategorien. *Katharina Walgenbach* diskutiert die Grenzen und Möglichkeiten des aus der Ungleichheitsforschung eingeführten Konzeptes „Intersektionalität“ für die Schulpädagogik. Im Vergleich zu pädagogischen Konzepten wie Heterogenität oder Diversity wird Intersektionalität als Resultat von Macht- und Verteilungskämpfen theoretisiert. In diesem Sinn ist auch der Beitrag von *Mark Thielen* zu verstehen, in dem er der Frage nachgeht, wie soziale und migrationsbezogene Unterscheidungen im alltäglichen Vollzug von berufsvorbereitendem Unterricht situativ hervorgebracht werden. Soziale Ungleichheit wird als fehlende Ausbildungsreife bzw. Ausbildungsfähigkeit legitimiert.

Ein solches Buch ist nicht möglich ohne die Autorinnen und Autoren, bei denen wir uns für die gute und zuverlässige Zusammenarbeit bedanken möchten. Auch der Austausch mit dem Barbara Budrich Verlag war jederzeit sehr kooperativ, konstruktiv und hilfreich: besten Dank, v.a. an Miriam von Maydell. Ein besonderer Dank gebührt schließlich Tania Poppe, die das Manuskript mit viel Umsicht und Genauigkeit erstellt, formatiert und immer wieder korrigiert und überarbeitet hat.

Karin Bräu und Christine Schlickum

Karin Bräu

Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung

1 Einleitung

Die Lehrerin fragt die Kinder der Klasse nacheinander nach ihrer Herkunft und setzt entsprechend kleine Fähnchen auf eine Landkarte an der Tafel.

Lehrerin: Cenk, was ist mit dir? Wo sollen wir dein Fähnchen hinsetzen?

Cenk: Deutschland?

Lehrerin: Äh jaja, das stimmt schon, aber wie heißt das schöne Land, wo dein Vater herkommt?

Cenk: Ähhh, Anatolien.

Junge: Das heißt doch Italien!

Lehrerin: Nein, Cenk hat Recht. Das Land heißt Anatolien und ist im Osten der Türkei. ((Möchte Fähnchen auf der Landkarte platzieren.)) Oh, das ist leider nur eine Europakarte, die hört hier bei Istanbul auf. Wir können das Fähnchen hierhin setzen, ja?! ((setzt Fähnchen weit rechts außerhalb der Karte)). Engin, was ist mit dir?

Engin: Ah, Istanbul.

Lehrerin: Istanbul, schön! ((setzt Fähnchen auf die Stelle der Landkarte, wo Istanbul liegt)). Gut dann, ja, dann haben wir alle.

(aus dem Film „Almanya – Willkommen in Deutschland“ von Yasemin und Nesrin Şamdereli)

Diese Szene aus dem Film „Almanya“ ist ein Beispiel für den Herkunftsdialog (Battaglia 2000: 188), der bestimmten Personen die Selbstbestimmung über ihre Zugehörigkeit verweigert. Dem sechsjährigen Cenk gesteht die Lehrerin nicht zu, aus „Deutschland“ zu kommen und der Junge muss stattdessen antizipieren, was die Lehrerin hören möchte. Es gelingt ihm, die Lehrerin mit „Anatolien“ zufrieden zu stellen, obwohl – wie der Film im weiteren Verlauf zeigt – der Vater, nach dem die Lehrerin fragt, ebenfalls in Deutschland geboren ist. Der Lohn für Cenks Kooperationsbereitschaft ist sein Ausschluss aus der Klassengemeinschaft: sein Fähnchen steckt als einziges nicht auf der Karte, sondern weit außerhalb. Sein Mitschüler Engin lernt schnell: Sich den Zuschreibungen der Lehrerin anpassend, bedient er die Erwartung der Lehrerin, wenn er „Istanbul“

sagt, und findet damit einen Ort, der noch auf der Karte abgebildet ist und ihn somit nicht vollends ausschließt.

Was hier im Film geschieht, scheint schulalltäglich zu sein und ist doch erklärungsbedürftig. Es stellt ein Beispiel dar für Alltagsrassismus (Essed 1991; Leiprecht 2001; Terkessidis 2004), der das Resultat von sozialen Konstruktionsprozessen ist. Ein Mann, eine Migrantin, ein Sehbehinderter usw. sind nicht wegen eines formal feststellbaren Merkmals Mann/Migrantin/Sehbehinderter, sondern werden von anderen so wahrgenommen, stellen sich selbst in bestimmter Weise dar und bekommen Eigenschaften zugeschrieben. Solche Selbstinszenierungen, Zuschreibungen, Erwartungen und Normalitätskonstruktionen mit den möglichen Folgen von Ausschluss, Fremdbestimmung und Diskriminierung sind Aspekte sozialer Konstruktionen im Hinblick auf Differenz. Die grundlegende These ist, dass soziale Differenzen nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden sind, sondern dass sie in den Interaktionen und im sozialen Feld von Institutionen hergestellt und reproduziert werden. Soziale Differenzen, aber auch andere soziale Phänomene, wie etwa Unterricht und Lernen, lassen sich dahingehend untersuchen, mit welchen Praktiken sie erzeugt, tradiert und institutionalisiert werden.

Dieser Beitrag soll eine Einführung in die Auseinandersetzung um sozialkonstruktivistische Perspektiven geben. Im Folgenden werden vier Diskurslinien (2.) sowie deren zentrale Begriffe bzw. Konzepte (3.) im Rahmen der Schulforschung aufgezeigt. Im Fazit (4.) wird die Eingangsszene diesbezüglich interpretiert und ein Ausblick auf die Relevanz für das schulische Handeln gegeben.

2 Diskurslinien sozialkonstruktivistischer Perspektiven

Der Schwerpunkt sozialkonstruktivistischer Forschungsperspektiven liegt darin, den Wegen nachzuspüren, wie soziale Wirklichkeit und einzelne soziale Phänomene (re)konstruiert werden. „Sozialer Konstruktivismus“ wird in diesem Band und in diesem Beitrag als Sammelbegriff für verschiedene theoretische Positionen und Diskurslinien verwendet, von denen vier zusammenfassend aufgezeigt werden.

(Sozial-)Konstruktivismus als Erkenntnis- und Lerntheorie

Lernen und Erkenntnis sind Konstruktionsprozessen, so die zentrale Position des Konstruktivismus. Wirklichkeit lässt sich nur beobachter-

abhängig wahrnehmen. Weder die Sinnesorgane noch das Gehirn sind in der Lage, eine quasi objektive Abbildung der Realität zu produzieren. „Das Gehirn ist ein Organ, das Welten festlegt, keine Welt spiegelt“, so der Hirnforscher Varela (1990: 109). Folglich gibt es keine Wahrheit menschlichen Wissens, denn Menschen können immer nur „Vorstellungen mit Vorstellungen vergleichen“ (Fried 2005: 33).

Die Kernidee des *sozialen* Konstruktivismus ist, dass jeder Mensch in einer bereits von Menschen vorstrukturierten Welt aufwächst und dass gesellschaftliche Wirklichkeit interaktiv hergestellt und aufrechterhalten wird. Es geht um die „Wechselwirkung von Individuum und Vergesellschaftung“ und um die „kommunikative Verfasstheit unserer Welt“ (Siebert 2004: 99).

Im Hinblick auf Lernen werden kommunikative Austauschprozesse und kollektive Aushandlungs- und Einigungsprozesse – im Sinne geteilter Deutungen – betont. Siebert (2004) nennt die Ko-Konstruktion als wichtige Form der Welt-Konstruktion:

„Wir konstruieren unsere gesellschaftliche Wirklichkeit gemeinsam mit anderen und auch in der Auseinandersetzung mit anderen. Die mentale Erzeugung von Lebenswelten ist ein kommunikativer, interaktiver Prozess, in dem nicht zuletzt durch Differenzenerfahrungen und Perspektivenwechsel gelernt wird“ (ebd.: 101).

In der Auseinandersetzung mit anderen kann sich die eigene Weltkonstruktion entwickeln und gleichzeitig kann deren Determiniertheit durch die eigene Vorerfahrung und Biografie im Vergleich mit den Konstruktionen anderer erkannt werden. Lernen und Erkenntnis aus sozialkonstruktivistischer Sicht bedarf also der anderen.

Mit einem ethnografischen Zugang lässt sich Lernen sichtbar machen, wie Wiesemann (2006; 2008) darstellt und damit einen pädagogischen Lernbegriff propagiert, mit dem Lernen in den Interaktionen der Schüler*innen mit anderen Schüler*innen und mit der Lehrerin beobachtbar wird.

Ethnomethodologie

Das Anliegen der Ethnomethodologie – ein Begriff, den Harold Garfinkel prägte – ist es, zu untersuchen, wie die Mitglieder einer Gesellschaft die geordnete Struktur ihrer Alltagswelt interaktiv hervorbringen (Garfinkel 1967; Bergmann 2000) und sie dabei als „rational und sinnvoll, kurz als erklärbar („accountable“) darstellen“ (Abels 2013: 87). Ausgangspunkt ist, dass Menschen in der Regel wie selbstverständlich davon ausgehen, dass das Gegenüber gleiche Erfahrungen im Alltag macht und daher die gleiche Sicht auf die Welt teilt. Innerhalb einer Gesellschaft, so die Erwartung, gibt es ein „common sense knowledge of social structures“

(Garfinkel 1967:76), aus denen Erwartungen folgen über ein „normales“ Verhalten im Alltag.

Um die zunächst unauffälligen Praktiken zur Herstellung der Alltagswelt sichtbar machen und erforschen zu können, müssen die dabei herrschenden Selbstverständlichkeiten unterlaufen und in Frage gestellt werden. Garfinkel verwendete hierfür Krisenexperimente, in denen er z.B. Studierende aufforderte, sich anders zu verhalten als es erwartet wird – etwa zu Hause wie ein fremder Gast. Die Irritationen, die das auslöst, und die Verhaltensweisen zur Wiederherstellung von Normalität sowie die damit verbundenen Erklärungen, die für das seltsame Verhalten gegeben werden („Der Junge ist angespannt“), gilt es zu beschreiben.

Ethnomethodologische Erkenntnisse beziehen sich also auf die Praktiken der Herstellung sozialer Wirklichkeit sowie auf darin sich spiegelnde Erwartungen an die Normalität des Alltags und an das „richtige“ Verhalten. Diese Praktiken sind in ihrer Selbstverständlichkeit und Fraglosigkeit zunächst unsichtbar, können aber durch das „Befremden der eigenen Kultur“ (Hirschauer & Amann 1997) reflexiv zugänglich gemacht werden. Dies gilt z.B. auch für die Erforschung des Doing School und Doing Student, da Schule und was darin geschieht jedem vertraut zu sein scheint. Erst die ethnografische Haltung, sich vom schulischen Geschehen überraschen zu lassen, lässt tiefere Einblicke in die alltäglichen Praktiken der Herstellung schulischer bzw. pädagogischer Ordnung (Reh, Rabenstein & Idel 2011) zu (z.B. Breidenstein 2006).

Wissenssoziologie nach Berger & Luckmann

Während soziale Tatsachen ethnomethodologisch als Resultat von ständigen Interaktionsprozessen und aktuellen Praktiken in den Fokus des Interesses gerückt werden, betrachten Berger und Luckmann (1966) Objektivierungsprozesse subjektiver Erfahrungen, also fortschreitende Prozesse von Veränderung und Anpassung sozialer Ordnung, die so als historisch entstandene, von Menschen „gemachte“ begriffen werden. Dabei entsteht eine gemeinsame soziale Wirklichkeit, quasi ein Basis-konsens, auf dessen Grundlage sich Verhaltensweisen und Handlungen herausbilden. Erfahrbare Wirklichkeit wird so verstanden als Ergebnis eines fortlaufenden Prozesses von Gewöhnung, Routinisierung und Habitualisierung. Berger und Luckmann verwenden für die Folge dessen den Begriff der „Institutionen“, wenn also Erfahrungen, Vorstellungen und Anforderungen im Alltagshandeln über Generationen vermittelt wurden, damit schließlich eine eigene Objektivität geprägt haben und deshalb als wirklich und unabänderlich erscheinen.

Diese Überlegungen werden für die Betrachtung von Organisationen relevant. Den dort handelnden Akteuren wird nicht Rationalität unterstellt, sondern ein regelkonformes Handeln, das sich auf eine gemeinsame Vorstellung der Welt bezieht, die als selbstverständlich und unabänderlich gilt (Koch 2009: 111-112). Gerade im Zusammenhang mit der Organisation Schule (Terhart 1986; 1990) können die Abläufe als besonders stabiles Ergebnis gesellschaftlich ausgehandelter Klassifizierungen gedeutet werden, die dann als personenunabhängige Strukturen erscheinen, wie z.B. die Schulpflicht (Oevermann 2003), das mehrgliedrige Schulsystem oder die Standards von Leistungskontrolle und Abschlüssen (Plake 2010).

Poststrukturalismus

Zentral für die Positionen des Poststrukturalismus ist die „Macht der Sprache“ im Sinne ihrer grundlegenden Bedeutung für soziale Ordnungssysteme. Sprache wird – beeinflusst von de Saussure¹ – nicht mehr als Mittel und Technik der Verständigung über die Welt interpretiert, sondern als selbst Wirklichkeitsschaffend. Wirklichkeit wird daher als Produkt sprachlicher Ordnung verstanden, die bestimmt, was als Realität wahrgenommen, gedacht, erlebt und gefühlt wird. Es gibt keine Wirklichkeit außerhalb und unabhängig von Sprache. Erkenntnis ist an Sprache gebunden.

Besonders wirksam wird Sprache bei begrifflichen Gegensätzen und binären Logiken, wie Mann/Frau, Natur/Kultur, Innen/Außen, die sich nicht unabhängig voneinander denken lassen. Denn Begriffe stehen nicht nur für bestimmte Objekte, sondern erlangen ihre Bedeutung aus den Relationen und Differenzen zu anderen Begriffen. Die schon bei der Geburt festgelegte Differenzsetzung („Es ist ein Junge“, Judith Butler) eröffnet dem Subjekt einen Möglichkeitshorizont und begrenzt es gleichzeitig (vgl. auch Hirschauer 1994, 2001). Innerhalb des binären Ordnungssystems² wird das Subjekt als Mann oder Frau hervorgebracht und damit bezüglich Aussehen, Bewegung, Körper usw. an gesellschaftlich geprägte

- 1 Ferdinand de Saussure (1857-1913) war ein Sprachwissenschaftler, der insofern den Strukturalismus sowie den Poststrukturalismus beeinflusst hat, als er das sprachliche Zeichen als unabhängig von seiner Bedeutung ansah (Prinzip der Arbitrarität), denn die Bedeutung sei nicht im Zeichen logisch eingeschrieben, sondern im sozialen Austausch festgelegt.
- 2 Die Abwesenheit von Begriffen in einer Sprache für mehr als zwei Ausprägungen festigen binäre Zuordnungen. So gibt es im Deutschen kein Wort für ein „drittes“, „neutrales“ oder „polymeres“ Geschlecht, anderes als z.B. in Schweden, wo das Pronomen „hen“ die Begriffe "han" (er) und "hon" (sie) ergänzt.

Erscheinungsformen gebunden. Über Sprache hinaus geschieht dies in Form sozialer Praktiken.

3 Zentrale Begriffe/Konzepte mit Bezug zu Schule und Unterricht

Nach diesem kurzen Einblick in theoretische Diskurse zu sozialen Konstruktionen sollen nun deren zentrale Begriffe und Konzepte in ihrer Bedeutung für schulisches Handeln erläutert werden.

Binäre Ordnung

Wenn im Hinblick auf die Tendenz zur möglichst eindeutigen Zuordnung von Menschen zu Differenzmerkmalen wie „Geschlecht“ oder „Ethnizität“ eine (auch sprachliche) Grenze zwischen *zwei* Ausprägungen gezogen ist (Mädchen – Junge, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Behinderung ...), spricht man von binärer Kodierung. Eine solche Unterscheidung kann als zwei Seiten einer Medaille angesehen werden, bei der die eine Seite nicht ohne die andere denkbar ist und gleichzeitig die andere ausschließt.

Manchmal wird nur die eine und nicht die andere Seite bezeichnet (*mit* Migrationshintergrund, *mit* Behinderung). Die Teilung des Ganzen, hier der Schüler*innen, markiert den Unterschied als hierarchisch. Schüler*innen (ohne weitere Bezeichnung) und solche eben „mit Migrationshintergrund“. Diejenigen, die nicht bezeichnet werden müssen, haben dadurch Vorrang.

Das Gegenüber wird beim ersten Blick als Junge oder Mädchen eingeordnet und auch so benannt. Solche Unterscheidungen sind aber willkürlich und Konstruktionen, die auch auf ganz andere Weise mit ganz anderen Unterscheidungen konstruiert werden könnten. Dennoch werden sie selten hinterfragt. Um aber eine Grenzziehung vorzunehmen, braucht es Definitionen. „Die Wirklichkeit hängt auch von der Definition derer ab, die die Macht dazu haben“ (Abels 2013: 93). So wurde etwa im Zusammenhang mit dem Mikrozensus 2006 eine Definition des „Migrationshintergrundes“ formuliert, die seither in vielen staatlichen Statistiken zur Grundlage von Einteilungen wird. An solchen Definitionen zeigt sich aber gerade die Konstruiertheit von Grenzen, die Unterscheidungen mit gewisser Willkür produzieren. Denn wenn ungleiche Bildungschancen an Statistiken zum Bildungserfolg aufgezeigt werden, so kommen sowohl die Unterscheidung nach Nationalität (Deutsche und Nicht-Deutsche), als

auch Definitionen, die die erste und zweite Generation (z.B. bei PISA) oder die erste, zweite und dritte Generation von Migrant*innen (z.B. in den Bildungsberichten der KMK) einbeziehen. Obwohl jeweils unterschiedliche Gruppen konstatiert werden, werden die Statistiken in der Wahrnehmung als gleichartig behandelt.

Normalität und Abweichung/Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit

Oft stellt eine der beiden Seiten binärer Zuordnungen die Ausprägung dar, die von vielen – ohne dass diese Einstellung den meisten Menschen ständig bewusst wäre – als „normal“ angesehen wird. Die andere Seite ist dann eine Abweichung davon. Im Sinne der Ethnomethodologie dienen Normalisierungsprozesse der Herstellung und Aufrechterhaltung von Alltag. Ist etwas irritierend und wird es als „nicht üblich“ eingestuft, dann müssen zumindest Erklärungen oder Entschuldigungen die normalisierte Welt wieder herstellen oder es wird Nicht-Zugehörigkeit markiert.

Insbesondere werden Merkmale und Verhaltensweisen, die innerhalb einer Gemeinschaft mehrheitlich zugeschrieben werden, als „normal“ verstanden. Es ist „normal“, als hörend zu gelten, und eine „Abweichung“, wenn das Hörvermögen eingeschränkt ist. Dies spiegelt sich in der Begrifflichkeit für Schulen: Die meisten Kinder und Jugendlichen gehen auf die „Regelschule“, für einige sind „Sonderschulen“ vorgesehen. Auch wenn diese heute meist als „Förderschulen“ bezeichnet werden, um den Aussonderungsduktus nicht mehr zu betonen, wird damit eine Besonderheit herausgestellt: Diese Menschen müssen *besonders* gefördert werden („Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf“) – mehr als die „Regelschüler*innen“. Auch der Integrationsbegriff verweist auf eine „normale“ Mehrheit, in die eine Minderheit integriert wird.

Die meist kaum bemerkte massive Wirksamkeit der „Normalform“, die es auch bei Gleichverteilung von Merkmalszuschreibungen gibt, zeigt sich, wenn sie angezweifelt oder unterlaufen wird. Was für ein medialer Wirbel und Aufschrei, als die Universität Leipzig 2013 verlauten lässt, in offiziellen Schreiben und Ankündigungen statt des generischen Maskulinums künftig grundsätzlich die weibliche Sprachform zu verwenden! Sprache generiert Bewusstsein und Realität (s.o.).

Problematisch ist, dass unhinterfragte Normalität in der Regel mit *gut* und *richtig* verbunden wird und die Abweichung mit weniger gut und mit Nicht-Zugehörigkeit. Normalitätsvorstellungen enthalten also Bewertungsmaßstäbe, die mit einer Diskriminierungsgefahr für die „Abweichenden“ verbunden sind. Im schulischen Kontext zeigt sich diese

für die Kategorie „Migrationshintergrund“ sowohl in direkten und persönlichen Diskriminierungen (Mansel & Spaiser 2010) als auch strukturell im „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) und in der „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke 2009).

Zuschreibungen und Erwartungen betreffen auch schulkulturelle Leitbilder und die damit verbundene, meist nicht reflektierte, Vorstellung des „idealen Schülers“ (Budde in diesem Band).

*Trans*Identität*

Binäre Kodierungen von Differenzkategorien ziehen Grenzen, die den sozialen Realitäten nicht gerecht werden. Wenn man nicht mehr von natürlich vorhandenen binären Zuordnungen ausgeht, wird etwas dazwischen oder etwas beides Umfassendes oder etwas Drittes und Viertes oder etwas zwischen den Seiten Wanderndes und Changierendes denkbar. Insbesondere Letzteres bezeichnet man heute (denn es braucht Begriffe für die Wirklichkeitsschaffung) als *Trans*Identität*, am bekanntesten in den Begriffen Transgender und Transnationalität verankert. Badawia (2002) berichtet in seiner Studie über jugendliche Migranten, dass sie in ihrer kulturellen Identität nicht „zwischen den Stühlen“, sondern auf einem aktiv selbst gezimmerten „dritten Stuhl“ saßen. Preuss-Lausitz spricht von der „Bastelbiografie“ (2000:26).

Im Sprachgebrauch mehrsprachiger Schüler*innen kennen wir etwa das Code-Switching, den Wechsel von einer in eine andere Sprache und zurück, sowie das Code-Mixing, ein dichtes Sprachengemisch (Dirim & Mecheril 2010:114), als Ausdruck des souveränen Wanderns zwischen Sprachen und Sprachregistern.

Doing Gender³, Doing Ethnicity, Doing Disability, Doing Class – Doing Difference Doing Student, Doing, Teacher, Doing Lessons – Doing School⁴

Eine der zentralen Ideen sozialkonstruktivistischer und hier v.a. ethnomethodologischer Theorie ist, dass soziale Wirklichkeit ständig interaktiv hergestellt und reproduziert wird. Zuerst Garfinkel (1967), später Kessler & McKenna (1978) und West & Zimmerman (1987) haben dies – in unterschiedlichen Varianten – im Konzept des „Doing Gender“ für die alltägliche Hervorbringung geschlechtlicher Unterscheidung festgehalten. Mit der Art und Weise sich zu kleiden, sich zu bewegen, zu sprechen

3 siehe ausführlicher Faulstich-Wieland in diesem Band.

4 siehe ausführlicher Bennewitz in diesem Band.

usw. geben sich die meisten Personen als „Mann“ oder „Frau“ zu erkennen, versuchen sich diesbezüglich an „Normalitäts“-Erwartungen auszurichten (Accountability), inszenieren sich selbst und schreiben wiederum anderen Menschen ebensolche Erwartungen zu. War es zunächst das Doing Gender, das besonders gut an Transsexuellen und deren Aktivitäten, sich als „Mann“ oder als „Frau“ zu zeigen, erforscht werden konnte⁵, so wurde das Doing-Konzept später auf andere Differenzkategorien erweitert, etwa ein Doing Ethnicity oder ein Doing Class. West und Fenstermaker (1995) sprechen allgemein vom Doing Difference und markieren damit, dass je nach Situation andere Differenzzuordnungen neben oder vor das Geschlecht rücken können.

Im Zusammenhang mit Schule wird häufig auf Geschlecht als Unterscheidung rekuriert, z.B. wenn Mädchen und Jungen getrennten Sport- oder anderen Unterricht erhalten, wenn Erwartungen im Hinblick auf Fachinteressen die Inhaltsauswahl (z.B. im Literatur- oder im naturwissenschaftlichen Unterricht⁶) prägen oder wenn bei technischen Problemen mit einem PC/Laptop v.a. die Jungen angesprochen werden, ob sie helfen könnten.

Akbaba (i.E.) beschreibt in ihrer ethnografischen Studie über „Lehrer*innen mit fremd- oder selbstzugeschriebenem Migrationshintergrund“ eine Reihe von Szenen, in denen dieser „Migrationshintergrund“ in den Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen thematisiert wird, etwa wenn eine Lehrerin einigen Schüler*innen auf türkisch zum „Zuckerfest“ gratuliert und damit davon ausgeht, dass das muslimische Fest für sie von Bedeutung ist. Die Reaktionen der Schüler*innen – sie antworten der Lehrerin artig und erwartungsgemäß – lassen sich außer als Doing Ethnicity zusätzlich als typisches Schüler*innenverhalten deuten und damit als Doing Student oder Doing School. Sie reagieren nicht nur auf die Adressierung als Musliminnen, sondern auch auf die Ansprache einer Lehrerin, auf die sie als Schüler*innen antworten. Eine interaktive Herstellung sozialer Wirklichkeit gibt es also nicht nur im Hinblick auf Differenzordnungen, sondern auch zur Hervorbringung und Stabilisierung der schulischen Ordnung.

Omnirelevanz/Essentialisierung

Bei der Begegnung mit einem anderen Menschen entscheiden wir im ersten Augenblick, ob es sich um eine Frau oder einen Mann handelt und diese Zuordnung prägt das weitere Handeln und die Interaktionen. Das

5 Vgl. Garfinkels Analysen zum Leben von Agnes im Rahmen einer Geschlechtsumwandlung (Garfinkel 1967).

6 Siehe Menze-Sonneck, Krätzig & Prechtl und Decke-Cornill & Kleiner in diesem Band.

wird genau dann besonders auffällig, wenn es dabei Irritationen gibt, wie etwa bei der Sängerin Conchita Wurst, die sich mit Symbolen des Mannseins (Bart) und des Frauseins (langes Kleid) gleichzeitig inszeniert. Dann prägen diese Zuordnungsirritationen die Auseinandersetzung mit dem anderen: Es wird kaum noch über Musik gesprochen, sondern nur noch über Geschlechtskategorien, verkleidet im Diskurs über Toleranz.

Lässt sich diese Allgegenwärtigkeit des Merkmals Geschlecht überhaupt umgehen? West und Zimmerman (1987) zumindest gingen, wie zuvor schon Garfinkel (1967) und Kessler und McKenna (1978), von der Omnirelevanz von Geschlecht aus, d.h. dass die Bedeutung des Differenzkriteriums immer da und immer relevant ist und nicht vermieden werden kann (West & Zimmerman 1987: 137). Ähnlich ist das mit anderen Differenzkategorien. Eine Lehrerin im Rollstuhl wird ebenso wie ein Lehrer mit türkischem Namen schnell und zuerst im Hinblick auf diese Merkmale betrachtet und der Beruf und das damit verbundene Handeln folgen in zweiter (oder dritter) Linie.

Indem man z.B. Bildungsmisserfolg von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ dem kulturellen Hintergrund zuschreibt und nicht z.B. dem Schulsystem selbst oder auch Armutsverhältnissen in der Familie (Hamburger 2009), essentialisiert man Ethnizität. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wird zum maßgeblichen Merkmal, unter dem jemand betrachtet wird. Essentialisierung bedeutet, dass alle anderen Merkmale zurücktreten, ohne dass die Person darauf Einfluss hat. Wenn eine Person immer v.a. als Türkin wahrgenommen wird und dieses Merkmal als Ursache für etwa Bildungserfolg oder bestimmte Eigenschaften und Haltungen angesehen wird, übersieht man andere Eigenschaften und Merkmale.

Zurück zur Kategorie Geschlecht, deren Omnipräsenz und-relevanz in der weiteren Debatte angezweifelt wurde. Während West und Fenstermaker (1995) zugestanden, dass andere Kategorien in den Vordergrund rücken können und damit das Konzept des Doing Gender auf Doing Difference erweiterten (s.o.), sah Hirschauer (1994) auch die Möglichkeit, sich aktiv durch ein Undoing Gender gegen Zuschreibungen und das Erfüllen von Erwartungen zu wehren. Im schulischen Kontext wird auch von „Entdramatisierung“ von Geschlecht oder von Migrationshintergrund gesprochen, wenn also die Differenzkategorien bewusst keine Rolle spielen sollen.

Judith Butler schlägt im Rahmen ihrer radikalen Kritik an der Vorstellung der Vorgängigkeit von Geschlecht und an Heteronormativität *subversive Praktiken* als Widerstandes gegen Zuschreibungen und Klassifizierung vor. Damit ist gemeint, dass Normen unterwandert oder verschoben werden (z.B. Butler 1991; 2009; Balzer & Ludewig 2012: 105-109). Dies ist z.B. möglich, wenn abwertende Begriffe selbstbewusst ins

Gegenteil verkehrt werden, etwa „Queer“, das ehemals verwendet wurde, um Sexualität zu pathologisieren, heute aber „für eine Bewegung, die sich für die Rechte Homosexueller und Menschen nicht-normativer Geschlechtsidentitäten einsetzt“ (ebd.: 109), steht, oder wenn „Behinderte“ für Gleichberechtigung kämpfen und sich selbst als „Krüppelbewegung“ bezeichnen. Vershoben werden Normen und stereotype Zuschreibungen auch, wenn ganz selbstverständlich Mädchen als technikinteressiert adressiert werden oder beim internationalen Frühstück in der Schulklasse Fatih gebeten wird, Nutella und Tina Schafskäse mitzubringen.

4 Fazit

Der Film *Almanya*, aus dem die Schulszene zu Beginn dieses Beitrags stammt, spielt im Stil einer Komödie mit den Konstruktionen rund um den „Migrationshintergrund“. Die im Film dargestellten Zuschreibungen, Stereotype, Ethnisierungen und Diskriminierungen sollen nun anhand der Schulszene zusammenfassend benannt werden.

Zunächst: Warum inszeniert die Lehrerin überhaupt eine klassenöffentliche Benennung von Herkunftsorten der Kinder? Man könnte es als Teil des Kennenlernens der Kinder einer neuen Schulklasse untereinander deuten, möglicherweise im Sinne der „interkulturellen Pädagogik“, die auf Würdigung von Vielfalt setzt. Gleichzeitig werden Geburtsorte und Herkunft damit bedeutsam gemacht, essentialisiert, und das nicht nur hinsichtlich des eigenen Geburtsortes der Kinder, sondern auch dem der Eltern und Großeltern. Sprachlich spiegelt sich das in Begriffen, wie „*Migrationshintergrund*“ oder „*Zuwanderungsgeschichte*“, die eine Zuschreibung fassen, die eine Person auf immer verhaftet mit der Familiengeschichte als Hintergrund, der nun in den Vordergrund rückt (Ak-baba 2013).

In dem schulischen Herkunftsdialog zeigt sich zudem die Wirkung von Normalitätsvorstellungen. Der Name Cenk führt bei der Lehrerin zu der Annahme, die „eigentliche“ Herkunft und Zugehörigkeit müsse außerhalb Deutschlands liegen. „Normal“ scheint dieser Name nicht für einen Deutschen, seine Herkunft ist daher erklärungsbedürftig. Der Vorname des Jungen rechtfertigt offensichtlich ein Anzweifeln von Herkunftangaben – zumindest wenn sie in Deutschland liegen – und macht diese überhaupt erst relevant. Damit wird interaktiv eine Differenz erzwungen, wo auch Gemeinsamkeit möglich wäre. Das weit außerhalb der Landkarte platzierte Fähnchen symbolisiert die Folge dieser Konstruktion der Lehrerin für Cenk: den doppelten Ausschluss, da er nicht nur als

„Nicht-Deutscher“ gilt, sondern dies auch noch für ein besonders „fremdes“ Land, weit weg von Europa.

Für Cenk kommt es noch schlimmer: Als ein Kind in einer anderen Schulszene aus dem Film im Sportunterricht vorschlägt, Fußball zu spielen „Deutsche gegen Türken“ wird er erneut – nun auch von seinen Mitschüler*innen – ausgeschlossen, denn keine der beiden vermeintlich eindeutig beschriebenen Gruppen sehen ihn als einen der Ihrigen an. Hier zeigt sich ein Doing Ethnicity (oder Doing Nation), denn nationale Zuordnung prägt die Einteilung der Mannschaften, was in diesem Fall besonders problematisch wird, da Cenk Deutscher im Sinne der Staatsbürgerschaft ist, aber von den anderen „deutschen“ Kindern nicht als solcher anerkannt wird, von den (fremd- oder selbstzugeschriebenen) „Türken“ aber auch nicht. Eine binäre Zuordnung findet ihren Ausdruck in den zwei Mannschaften, die gegeneinander Fußball spielen: „Man kann nur entweder in der einen oder in der anderen Mannschaft spielen“, merkt Cenk bei einer Familienfeier an, als seine Cousine ihn überzeugen möchte, dass man sowohl türkisch als auch deutsch sein kann im Sinne einer Trans*identität.

In beiden Schulszenen wird Ethnizität dramatisiert, d.h. in den Vordergrund geschoben, obwohl dies weder für das Lernen noch für das Fußballspielen⁷ relevant sein müsste. Gleiches geschieht in der Schule, wenn andere Merkmale hervorgehoben werden, v.a. Geschlecht und Behinderung. Statt Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler*innen oder auch den Lehrer*innen hervorzuheben, wird Differenz konstatiert – mal verbunden mit Defizitzuschreibungen, mal mit der Betonung auf positive Vielfalt und Pluralität.

Auch die Verbindung, die in Studien wie PISA zwischen Kompetenzen und Differenzmerkmalen gezogen wird, z.B. dass Mädchen bessere Lesekompetenzwerte haben als Jungen oder dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund in allen Kompetenzbereichen rund eine Kompetenzstufe unter den Schüler*innen ohne Migrationshintergrund liegen, stellt eine Form der Dramatisierung von Differenzen dar. Zwar können erst durch solche Zusammenhänge strukturelle Benachteiligungen aufgedeckt werden, gleichzeitig besteht die Gefahr, dass in der Wahrnehmung Stereotype über Mädchen, Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder andere Gruppen reproduziert werden.

Insofern wird die Forderung laut, Differenzen in Schule zu entdramatisieren, sie also gar nicht in den Vordergrund zu rücken. Eigentlich ist dies der Gedanke von Inklusion, alle als Individuen zu betrachten („Jede*r ist anders“) und nicht in einer Zuordnung zu einer Gruppe, wenngleich dies kaum in der Praxis realisiert wird (Sturm in diesem Band).

7 Hier sind natürlich Nationalmannschaften beispielgebend, für die die Staatsangehörigkeit ein zwingendes Ein- bzw. Ausschlusskriterium für eine Mannschaft ist.

Die Gefahr ist, dass so getan wird, als seien alle gleich. Dies verstärkt Ungleichheit und lässt Benachteiligung aus dem Blick geraten. Hier könnten Undoing-Strategien (nach Hirschauer) oder subversive Praktiken (nach Butler) hilfreich sein: aktiv gegen stereotype Zuschreibungen und Normalitätskonstrukte anzugehen.

Alles in allem stehen Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen in einem Spannungsverhältnis, das von den Lehrer*innen im Sinne des Umgangs mit Antinomien (Helsper 2004) professionell bearbeitet werden muss.

„Gleichheit und Differenz sind grundlegende Kategorien, um zu demokratischen Entwürfen von menschlichen Verhältnissen zu finden. Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen.“ (Prenzel 2001: 93)

Da Prenzel dieses Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz in Verbindung mit Demokratie bringt, verweist sie auf Normen und Werte, die für unsere Gesellschaft tragend sind und damit auch für Schule. Während in rekonstruktiven Studien die sozialen Konstruktionen in der Schule und im Unterricht erst einmal sichtbar gemacht werden können, muss in der schulischen Praxis von den Lehrer*innen mit Blick auf (normativ gesetzte) Bildungsziele ein reflexiver Umgang mit den Konstruktionen geleistet werden – in Abwendung von Diskriminierung, Benachteiligung, stereotypen Zuschreibungen und engen Normalitätsvorstellungen. In diesem Zusammenhang muss auch die eigene Rolle bei der Konstruktion von Leistung (Meier, Gellert und Bräu & Fuhrmann in diesem Band) reflektiert werden.

Literatur

- Abels, Heinz (2013): Ethnomethodologie. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87-110.
- Akbaba, Yalız (2013): Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Gesellschaftliche Differenzordnungen und individuelle Umgangsstrategien einer Lehrerin In: Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 187-196.
- Akbaba, Yalız (im Entstehen): Double-Binding Ethnicity: Eine ethnografische Analyse, wie Lehrer*innen mit selbst- oder fremdzugeschriebenem Migrationshintergrund widersprüchliche Anforderungen bewältigen. Dissertation, Universität Mainz

- Badawia, Tarek (2002). „Der dritte Stuhl“ – Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
- Balzer, Nicole & Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. In: Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95-124.
- Battaglia, Santina (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung. In: Frieben-Blum, Ellen; Jacobs, Claudia & Wießmeier, Brigitte (Hg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 183-202.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966): The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge, Garden City, NY: Anchor Books. Deutsch 1969: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bergmann, Jörg R. (2000): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kapalka, Annita & Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 99-120.
- Essed, Philomena (1991): Understanding Everyday Racism. An interdisciplinary Theory. Newbury Park, London, New Delhi: Sage publications.
- Fried, Andrea (2005): Konstruktivismus. In: Weik, Elke & Lang, Rainhart (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien, Bd. 1: Handlungsorientierte Ansätze. Wiesbaden, S. 31-61.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Social and political theory. Cambridge: Polity Press.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim, München: Juventa.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Kolbe u.a. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 49-99.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziolo-