

Alexandra Flügel

## Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Peers – Peerkulturelle Praktiken der Differenzkonstruktion im Unterricht

**Zusammenfassung:** Das Sprechen über Heterogenität im Kontext von Schule ist begleitet von einem Bearbeitungsauftrag an Schule und Unterricht, zu dem der sogenannte „Umgang mit Heterogenität“ hinzugezählt werden kann. Damit verbunden sind allerdings Implikationen, die es kritisch zu hinterfragen gilt. An das Desiderat anknüpfend, dass der Umgang der Schülerinnen und Schüler mit der Heterogenität ihrer Klasse bislang wenig beforscht wurde, werden in diesem Beitrag die Differenzkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht diskutiert. Dazu werden zwei Videosequenzen aus einer praxistheoretisch angelegten qualitativen Studie interpretiert, und hinsichtlich der in ihnen aufgerufenen Normen befragt.

Schlüsselworte: Differenz, Umgang mit Heterogenität, Praxistheorie

**Students among school and peers – peer cultural practices of constructions of differences in lessons**

**Abstract:** Talking about heterogeneity in the context of school is accompanied with a mandate to school and teaching to which the so-called "dealing with heterogeneity" can be added. This is linked with implications that are seriously to be questioned. There has been little research on students' dealing with heterogeneity in class. This contribution takes up with the desideratum and the constructions of difference by students in class are going to be discussed. Therefore, two video sequences from a practice-theoretical approach are going to be interpreted and questioned regarding the standards.

Keywords: difference; dealing with heterogeneity; theory of practice

### 1 Heterogenität oder das Sprechen über Heterogenität

„Der Begriff Heterogenität hat Konjunktur in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft“ (Walgenbach 2014b, 18) und besonders im Kontext der schulpädagogischen Auseinandersetzung ist eine Bezugnahme prominent vertreten. Was dabei allerdings unter Heterogenität zu fassen ist und welche Bedeutungsdimensionen von Heterogenität jeweils der Begriffsverwendung unterliegen ist hingegen keineswegs immer klar umrissen. Vielmehr findet in der Erziehungswissenschaft eine zunehmend kritische Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsbegriff statt. Dieser wird beispielsweise als „unscharfes Konzept“ (Gomolla 2014, 69) oder als „Containerbegriff“ (Budde 2012a) gekennzeichnet, der so einerseits eine vielfältige Bezugnahme eröffnet, andererseits aber über wenig Trennschärfe verfügt. Rendtorff deutet die aktuelle Auseinandersetzung um Heterogenität „als Ausdruck für das Bemühen, nicht genau hinzuschauen auf die Strukturen der Problematik, die mit dem Gummiwort [...] gefasst werden soll“ (Rendtorff 2014, 115).

Im Kontext dieses Artikels nehme ich Bezug auf die populäre Verwendung des Heterogenitätsbegriffes im Kontext schulpädagogischer, -didaktischer und bildungspolitischer Auseinandersetzungen, um hieran die damit verbundenen Verkürzungen zu verdeutlichen,

die eine Problemstellung bedingen, die den Hintergrund für die in diesem Beitrag dargestellte Studie liefert.

Walgenbach (2014a; 2014b) arbeitet in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Heterogenität verschiedene Bedeutungsdimensionen<sup>1</sup> heraus, wobei im Folgenden zwei kurz skizziert werden, die im Kontext schulpädagogischer und bildungsprogrammatischer Diskussionslinien verstärkt zu finden sind: Heterogenität als Belastung und Chance sowie Heterogenität als didaktische Herausforderung.

### *Heterogenität als Chance bzw. Belastung*

Budde (2012a, 2012b) und auch Walgenbach (2014a, 2014b) arbeiten heraus, wie gerade im schulpädagogischen Kontext die Beschreibung einer wie auch immer gearteten heterogenen Schüler\_innenschaft als spannungsreich zwischen den Polen Belastung und Chance entworfen wird. In dieser affirmativen Bezugnahme wird Heterogenität als „Hoffnungsversprechen“, als „gut“, als gewinnbringend entworfen. Der Gegenpol wird durch einen Entwurf von Heterogenität als Belastung oder Überforderung gebildet. Beide Bezugnahmen implizieren Handlungsaufforderungen, gerichtet sowohl an die Schulpraxis, als auch an die Schulforschung (vgl. Budde 2012a, 15).

„Heterogenität wird somit als Problem präsentiert, welches einer Bearbeitung bedarf, wenn es keine negativen Effekte nach sich ziehen soll. Heterogenität ist in diesem Verständnis eine Aufgabe, die bewältigt werden muss“ (Walgenbach 2014b, 25).

Problematisch an dieser Bezugnahme ist, so arbeitet es Budde heraus, das damit einhergehende ontologisierende Verständnis von Verschiedenheit, als schon immer da gewesene Tatsache, auf die nun angemessen und richtig reagiert werden könne und müsse (vgl. Budde 2012b, 525).<sup>2</sup> Ausgeblendet wird dabei folglich, wie durch eine Hinwendung zu Heterogenität soziale Ungleichheit reproduziert werden kann, „wenn Heterogenität als gegeben akzeptiert wird und daraus keine pädagogischen Maßnahmen abgeleitet werden (vgl. Lang et. al. 2010, S. 318f)“ (Walgenbach 2014b, 27).

### *Heterogenität als didaktische Herausforderung*

In dieser Bedeutungsdimension von Heterogenität, wird diese als zu bearbeitende in der Praxis entworfen und als handlungspraktische Voraussetzung begriffen, auf die in Schule und Unterricht angemessene Antworten zu finden seien. Hier findet eine Suche nach Unterrichtskonzepten und -methoden statt, die einen Umgang mit Heterogenität ermöglichen sollen.

„Individuelle Förderung‘, ‚individualisierter Unterricht‘ und Ähnliches sollen Bildungserfolg für alle sicherstellen, jenseits von sozialer Herkunft und entsprechend den unterschiedlichen Begabungen von Schüler\_innen – so die große Hoffnung, die den aktuellen Diskurs bestimmt“ (Thon 2014, 155).

Problematisierend kann allerdings auch hier eingeworfen werden, dass Differenzierung nicht zwangsläufig eine wertschätzende Haltung gegenüber Heterogenität bedeutet. Vielmehr wird

---

1 Walgenbach verweist auf vier verschiedene Bedeutungsdimensionen: Heterogenität als Belastung oder Chance, Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten, Heterogenität als Unterschiede, Heterogenität als didaktische Herausforderung (vgl. Walgenbach 2014a, Walgenbach 2014b).

2 Walgenbach skizziert hier die einerseits bestehenden Parallelen zum evaluativen Differenzbegriff, liest die Bedeutungsdimension „Heterogenität als Chance“ jedoch leicht verschoben hierzu, da zumindest eine Auseinandersetzung mit postmodernen und poststrukturalistischen Ansätzen sichtbar wird und so eine Distanznahme von „homogenen bzw. stereotypen Identitäts- und Kulturkonzepten“ (Walgenbach 2014b, 26) sichtbar wird.

auch hier die Frage ins Feld geführt, inwieweit z.B. individualisierende Unterrichtsgestaltung nicht zwangsläufig zu einem Abbau von Differenz führt, „sondern soziale Differenzen auch verstärken“ (Budde 2013, 180) bzw. (re-)produzieren kann.<sup>3</sup> Auch kann aus schul- und organisationstheoretischer Perspektive gefragt werden, inwieweit z.B. Individuelle Förderung – als Antwort auf die proklamierte Heterogenität – in Konflikt mit den Funktions- und Handlungslogiken der Institution Schule gerät (vgl. Trautmann/Wischer 2011): Die Selektionsfunktion der Schule bedeutet eben auch, dass Schülerinnen und Schülern Anschlussoptionen verwehrt werden. „Die Mitwirkung des Erziehungssystems an gesellschaftlicher Allokation führe die Pädagogik [...] zu erheblichen Problemen, weil man so eben nicht nur Gewinner, sondern auch Verlierer produziert“ (Trautmann/Wischer 2011, 104).

Ausgehend von den gerade skizzierten Bezugnahmen auf Heterogenität, die sich für die Schul- und Unterrichtspraxis als programmatische und normative Horizonte aufspannen, was unter anderem darin sichtbar wird, dass beispielsweise Individuelle Förderung im Schulgesetz von NRW verankert wurde oder auch die Kultusministerkonferenz „Heterogenität und Vielfalt als Bedingung von Schule und Unterricht“ (KMK 2004, S. 5) in der Lehrer\_innenbildung etabliert (vgl. Walgenbach 2014b, 33), ergibt sich hinsichtlich der hieran angeführten Problematisierungen, ein Spannungsfeld. Einerseits ist der Heterogenitätsbegriff ein durch seine Prominenz für die Praxis wirkmächtiger Topos mit Anforderungscharakter, andererseits zeigt sich die widerspruchsvolle Gleichzeitigkeit von Unterschieden herstellender Effekte durch die Bezugnahme auf Heterogenität, wie oben aufgeführt wurde. Programmatisch wird formuliert, dass pädagogische und didaktische Antworten auf Heterogenität zum Abbau sozialer Ungleichheiten führen sollen, und gleichzeitig lässt sich in der Bezugnahme auf Heterogenität eine reproduktive Kraft ausmachen.

„In der programmatischen Rede des Diskurses wird Heterogenität sozialontologisch im Außen der Schule lokalisiert und bezogen auf Unterricht nur als qualitative Differenz, nicht als Ungleichheit beobachtet. Zudem wird Unterricht selbst nur als gut gemeinte kompensatorische Förderung, nicht als Selektion gefasst. Weil nicht nur die Eingangsheterogenität der Schüler/innen, sondern ebenso die Ergebnisheterogenität, die Leistungsergebnisse von Unterricht als ‚natürlich‘ betrachtet werden, kann das Problem der Bildungsungleichheit externalisiert werden (Emmerich/ Hormel 2013, 180)“ (Rabenstein/ Idel/ Ricken 2015, 253).

Dieses Spannungsverhältnis stellt den Hintergrund der hier dargestellten Studie dar und fokussiert die Mikroprozesse im Unterricht an denen sich die Relevanzsetzung von Unterschieden, von Differenz zeigt. Wie wird im Unterricht durch die Beteiligten Differenz hergestellt und prozessiert? Hieran anschließend ergeben sich Überlegungen, inwieweit sich in den Differenzpraktiken eine Korrespondenz zu den Dimensionen sozialer Ungleichheit finden lässt:

„Wie nun aber in der Schule welche Differenzordnungen wirken und welche Unterschiede zwischen Schüler\_innen als hierarchisierte Leistungs-Ungleichheiten in Praktiken produziert werden, anders formuliert: wie Bildungsungleichheit im Schulehalten ‚als geglaubte und hergestellte soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird‘ (Brake & Büchner, 2012, S. 50)“ (Rabenstein/ Reh/ Ricken/ Idel 2013, 669)

ist forschungsleitend für verschiedene Studien, die Differenzkonstruktionen im Unterricht bearbeiten. Hierbei stehen die professionellen Akteure bzw. die pädagogische Ordnung im

<sup>3</sup> Individualisierung und Innere Differenzierung „können soziale Ungleichheit reproduzieren, wenn sie sich lediglich an der optimalen Förderung des einzelnen Lernenden orientieren und nicht mehr an dem Erreichen gleicher Lernziele bzw. Chancenausgleich zwischen Lernenden (vgl. Kiper 2008, S. 97)“ (Walgenbach 2014b, 33).

Vordergrund der Bearbeitung (vgl. z.B. Rabenstein/ Reh/ Steinwand/ Breuer 2014; Akbaba 2014; Blasse/ Budde/ Hinrichsen u.a. 2014; Rabenstein/ Idel/ Ricken 2015). Eine Hinwendung zu den Bearbeitungen von Differenz auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler wird von Eckermann und Heinzel (2013) bislang als Desiderat konstatiert. Im Kontext der KoText-Studie untersuchen Heinzel/ Kruse/ Lipowsky u.a. (2013) die Kooperation von Grundschülerinnen und -schülern und zeigen, dass Peers im schulischen Kontext „hierarchische Rangordnungen herausbilden, die insbesondere beim kooperativen Lernen virulent werden können“ (ebd., 2). Gerade im Prozess der Kooperationen zeigt sich, wie Differenz hergestellt, aber auch Gemeinsamkeit durch die Schülerinnen und Schüler inszeniert wird (vgl. ebd., 15). An diese Perspektive und das von Eckermann/ Heinzel (2013) herausgearbeitete Desiderat anschließend, erfolgt in der hier folgend skizzierten Studie, die Rekonstruktion von sozialen Praktiken der Hervorbringung von Differenz und Gleichheit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Es wird also die Frage verfolgt, wie in Praktiken der Unterscheidung Unterschiede virulent gemacht werden, wie also „doing difference“<sup>4</sup> erfolgt.

Die in diesem Artikel vorgenommene Umstellung der Begrifflichkeiten von Heterogenität zu Differenz ist jedoch erklärungsbedürftig. Ausgangspunkt der Studie ist die kritische Reflexion der programmatischen Bezugnahme auf den Heterogenitätsbegriff im Diskurs zum „Umgang mit Heterogenität“, die die Reproduktionswirkung, die dem Heterogenitätsdiskurs anhaftet, deutlich unterschätzt. Auf Grund der begrifflichen Unschärfen, affirmativen Verwendungsweisen und vieldeutigen Dimensionen (vgl. Walgenbach 2014a) ersetzt die Studie den Heterogenitäts-Begriff durch den Differenz-Begriff, der in seiner aktuellen Verwendung auf ontologisch-essentialisierende Bestimmungen verzichtet. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass auch der Differenz-Begriff verkürzt und banalisierend verwendet wird (vgl. hierzu z.B. Krüger-Potratz 1999). Jedoch ermöglicht der Differenz-Begriff in erkenntnistheoretischer Hinsicht an eine reflexiv-kritische Perspektive auf Differenz anzuknüpfen (vgl. Mecheril/ Plößler 2009, 200): Damit wird einerseits die Herstellung von Differenz als sozialer Prozess begriffen („doing difference“), in dem immer auch „unterschiedliche Positionen der Macht und somit Ungleichheit und Dominanz“ (ebd., 201) repräsentiert und beteiligt sind. Andererseits ermöglicht der Differenzbegriff, die hinter den Differenzkonstruktionen liegenden binären und ausschließenden Einteilungen und somit symbolischen Ordnungen in Frage zu stellen.

## **2 Differenzkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht**

Auch Kelle betont, das Orte des gemeinsamen Lernens (z.B. der Morgenkreis) für Inszenierungen unter den Peers genutzt und Exklusionseffekte erzeugt, aktualisiert und verstärkt werden können (vgl. 2005, 154). Ausgehend von der eingangs beschriebenen Problemlage der Reproduktion von Differenz (in Schule und Unterricht) stellt sich die Frage, wie Schülerinnen und Schüler in die Praktiken der Differenzkonstruktion involviert sind. Wie geschieht also die Hervorbringung von Differenz und Gleichheit in den sozialen Praktiken von Schülerinnen und Schülern im Unterricht?

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die zentralen theoretischen Bezüge der Studie herausgestellt, um darauf aufbauend in einem weiteren Schritt das methodische

---

<sup>4</sup> In Anlehnung z.B. an das doing gender Konzept wird davon ausgegangen, dass Differenz nicht Merkmal einer Person ist oder ihr zu eigen ist, sondern etwas, das getan werden muss. Somit werden also genau diese Prozesse betrachtet, in denen Differenz „als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird“ (Gildemeister zit. n. Lengersdorf 2011, 58).

Design kurz darzulegen. Drittens erfolgt die Darlegung zweier Sequenzinterpretationen, in denen sich Differenzpraktiken zeigen.

## 2.1 Theoretische Bezüge

Wenn der Fokus auf die Differenzpraktiken von Schülerinnen und Schülern untereinander gerichtet wird, ist es in einem ersten Schritt notwendig, sich dem Verhältnis von Peer-Sein und Schüler\_in-Sein zuzuwenden. Anschließend wird die praxistheoretische Verortung der Studie geklärt, sowie das für die Rekonstruktion der Differenzpraktiken zu Grunde liegende sensibilisierende Konzept der Adressierung dargelegt.

### *Peer-Interaktion im Rahmen schulischer Ordnung*

Schülerinnen und Schüler werden zu solchen am Ort der Schule und durch Schule. Schule ist der Ort, an dem, im Klassenverband organisiert, verpflichtend die Unterrichtung der jüngeren Generation, staatlich organisiert, betrieben wird. Schule unterwirft, in systemtheoretischer Argumentation, auf Grund der Schulpflicht „alle Heranwachsenden einer Generation der Logik des Bildungssystems“ (Tenorth 2013, 17). Schule ist u.a. ein Ort der Qualifikation und Selektion.

Parallel hierzu sind Schule und Unterricht die Orte, an denen Kinder in sozialen Kontexten mit Freunden und Freundinnen agieren (vgl. Breidenstein/ Kelle 2002) und als Peers in Gleichaltrigengruppen handeln und sich dabei zueinander in ein Verhältnis setzen. In nicht selbstgewählten Zwangsgemeinschaften konstituiert sich Peer-Kultur<sup>5</sup> (vgl. Eckermann/ Heinzel 2013, 187). Die Auseinandersetzung der Unterrichtsforschung mit der Sozialität von Kindern - und somit eben auch Schülerinnen und Schülern – ist deshalb relevant, weil darin zwei Foki geschärft werden können. Zum einen kann die Dimension der Vergesellschaftung in den Blick genommen werden, zum anderen können Aspekte der Vergemeinschaftung untersucht werden (vgl. Deckert-Peaceman/ Dietrich/ Stenger 2010, 86). Mit Blick auf die Legitimations- und Integrationsfunktion der Schule (vgl. Fend 2009) und somit der Sicherung von Herrschaftsverhältnissen, erscheint es interessant, wie sich dies in der Peer-Interaktion hinsichtlich einer Vergesellschaftung niederschlägt. Aspekte der Vergemeinschaftung lassen sich in Praktiken des Einschlusses, aber ebenso in Abgrenzungen und Ausgrenzungen nachzeichnen.

Schule und die damit einhergehenden Bedeutungsdimensionen, Funktionen, Ordnungen und symbolischen Konstruktionen stellen Handlungsanforderungen und auch -notwendigkeiten an Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig findet im Feld der Schule die soziale Interaktion mit den Peers statt, die einer eigenen sozialen Logik folgt, die durchaus divergent zu den Handlungsanforderungen stehen kann, die an Kinder als Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Wie Peers sich untereinander begegnen, ihre Interaktionen und die damit verbundenen Bedeutungen sind allerdings nicht lediglich aus dem Verhältnis zur Erwachsenenwelt zu deuten (vgl. Ecarius/ Eulenbach/ Fuchs/ Walgenbach 2011, 122).

In den Interaktionen unter Peers findet Imagepflege und Selbstinszenierung statt; Abgrenzung und Zugehörigkeit werden nicht (nur) heimlich und inoffiziell auf einer Hinterbühne ausgehandelt, sondern „Peertemen mischen sich auch in die

---

<sup>5</sup> Peer-Kultur wird verstanden als Kultur der Gleichaltrigen und Gleichartigen. Die Kultur der Gleichartigen „kann auch altersübergreifend gelten, jedoch wird eine gemeinsame kollektive Identität als Kinder und eine gemeinsam erfahrene Kinderkultur geteilt“ (Deckert-Peaceman/ Dietrich/ Stenger 2010, 92). Zentral für Forschung, die sich auf Kinder-Kultur bezieht, ist das Interesse „an den eigensinnigen Deutungen der Kinder“ (ebd.).



Unterrichtskommunikation und führen zu doppelbödigen Gesprächen und doppelten Adressierungen von Nachrichten (vgl. Kalthoff/ Kelle 2000)“ (de Boer 2009, 105).

Während die ältere Schülerforschung gerade die Handlungen der Peers in den Blick nahm, die zeigten, wie Schülerinnen und Schüler sich „an den Zumutungen der Unterrichtsordnung und an der Machtposition von Lehrpersonen [...]“ (Breidenstein 2009, 138f) abarbeiten und somit als Opposition zur Institution entworfen wurden, verfolgt die Peerforschung im Paradigma der Neuen Kindheitsforschung das Ziel, Kinder als Peers jenseits des institutionellen und didaktisch/pädagogischen Blicks, aber dennoch am Ort der Schule in den Blick zu nehmen.<sup>6</sup> „Forschung zur Peer Kultur in der Schulklasse schien fast ohne den Bezug auf die Schule und den Unterricht auszukommen“ (Breidenstein 2009, 139). Aktuell wird versucht, beide Perspektiven zusammenzuführen (vgl. z.B. Breidenstein/ Prengel 2005; de Boer/ Deckert-Peaceman 2009). Dabei wird jedoch streckenweise unberücksichtigt gelassen, wie es z.B. Breidenstein (2009) oder auch Bennewitz (2009) betonen, dass für Schülerinnen und Schüler beide Anforderungen – sowohl der Logik des Unterrichts und der Schule als auch der Logik der Peer Kultur zu folgen – gleichzeitig, ja sogar ineinander verschränkt wirkmächtig werden.

„Anders als Forscher/innen unterscheiden Kinder nicht zwischen beiden Sichtweisen auf Unterricht und Lernen. Sie verstehen sich auch nicht in unterschiedlichen Rollen als Schüler/Schülerin oder Peer. Allerdings haben sie gelernt, auf die Unterscheidungen der Erwachsenen zu reagieren und sich jeweils dazu zu positionieren<sup>7</sup>“ (de Boer/ Deckert-Peaceman 2009, 14).

Die analytische Unterscheidung zwischen Anforderungen der Peer-Kultur und Anforderungen durch die Institution Schule ist jedoch als „sensibilisierendes Konzept“ (Kelle/ Kluge 2010) für die hier skizzierte Studie<sup>8</sup> relevant und wird folglich als Linse für die Analyse von Praktiken im Unterricht herangezogen. Damit ist jedoch gleichzeitig ein Problem verbunden: Möglicherweise ist es auf der Ebene von Praktiken gar nicht eindeutig möglich, eine „Unterscheidung von unterrichtsnahen, vermeintlich schülerkulturellen und unterrichtsfremden, vermeintlich peerkulturellen Tätigkeiten“ (Bennewitz 2009, 133) vorzunehmen. Dieser Überlegung wird im weiteren Verlauf des Artikels nochmals nachzugehen sein.

### *Praxistheoretische Verortung*

Um ein Verständnis davon zu erlangen, wie sich Differenzmarkierungen im Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler vollziehen, wird der Blick auf die Praktiken der Schülerinnen und Schüler gerichtet und somit einem praxistheoretischen Verständnis gefolgt.<sup>9</sup> Wenn Differenz nicht als Eigenschaft von Personen gedacht und als reale Unterschiedsverhältnisse begriffen wird, sondern die Hervorbringungen von Differenz im sozialen Handeln stattfindet,

<sup>6</sup> Breidenstein (2009) führt hier als Beispiele die Auseinandersetzung mit Beziehungsformen (Krappmann/ Oswald 1995), Geschlechterbeziehungen (Thorne 1993; Eder 1995; Breidenstein/ Kelle 1998) oder Fragen der Beliebtheit (Adler/ Adler 1998) an.

<sup>7</sup> Mit dem Begriff der Positionierung verweisen de Boer und Deckert-Peaceman „auf den fluiden und hybriden Charakter des Peer- und Schüler/innenseins und seine Kontextgebundenheit“ (de Boer/ Deckert-Peaceman 2009, 14f). Bedeutsam dabei ist, dass die Hervorbringung einer Schüler\_innen-Identität zwischen den beiden Polen (Schülersein und Peersein) „ein kollektiver Akt ist, eingebettet in Kultur und Geschichte der Schule und deshalb nicht getrennt von ihr gedacht werden kann“ (ebd., 15).

<sup>8</sup> Für die Studie grundlegend ist die Annahme, dass Kindheit als Konstrukt gefasst wird und so eine empirische Perspektive möglich wird, „die nicht immer schon weiss, was und wie Kinder sind, die vielmehr fragt, wie Kinder zu ‚Kindern‘ werden, wie sie ihre soziokulturelle Bestimmtheit erlangen“ (Honig 2009, 41).

<sup>9</sup> Praxistheorien gehen davon aus, dass die Praktiken den Ort des Sozialen darstellen, „dass sich die soziale Welt aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken (im Plural) zusammensetzt“ (Reckwitz 2003, 289).

durch Ansprache und Zuschreibungen, durch Positionierung, durch Diagnose und räumliche Settings, liegt es nahe, dieses Tun näher in den Blick zu nehmen. Praxistheoretischen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie das Soziale in den Praktiken – die zentrale theoretische Kategorie – verorten und „konventionelle, sozialtheoretische Dichotomien [zu überwinden suchen; A.F.], indem sie praktisches Verstehen, präreflexives Können und inkorporiertes Know-how ins Zentrum ihrer Analysen stellen“ (Schmidt 2013, 22). Im praxistheoretischen Verständnis entsteht Wirklichkeit im Vollzug und es gilt zu versuchen,

„die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichen menschlichen Praktiken verschiedener Zeiten und Räume zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“ (Reckwitz 2008b:17)“ (zit. n. Hillebrandt 2014, 30).

Der Unterricht ist, dieser Denkfigur folgend, „eine sich vollziehende Praxis, in der sich Praktiken situativ aneinanderreihen, die eine spezifische Schulwirklichkeit“ (Hillebrandt 2015, 429), eine soziale Ordnung erzeugen, gleichzeitig reproduzieren, aber auch transformieren. Unterricht wird verstanden als „eine in pädagogischen Praktiken (re)produzierte Ordnung“<sup>10</sup>(Reh/ Rabenstein/ Idel 2011, 210). Allerdings werden, wie oben bereits dargelegt wurde, in der hier skizzierten Studie die Praktiken der Schülerinnen und Schüler fokussiert, um rekonstruieren zu können, welche Bezugnahme auf Differenz, aber auch die Herstellung von Gleichheit im Rahmen des institutionellen Unterrichts möglich sind. Dabei werden pädagogische Praktiken, die unterrichtliche Ordnung und auch das Handeln der professionellen Akteure keineswegs ausgeblendet – sind sie doch der Rahmen, der für die Forschungsfrage gewählt wurde und gleichsam mitbestimmend für die Peerpraktiken (vgl. Peer-Interaktion im Rahmen schulischer Ordnung). Jedoch stehen die Praktiken der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund der Aufmerksamkeit und Rekonstruktion. Während sich beispielsweise Reh/ Fritzsche/ Idel/ Rabenstein (2015) den unterschiedlichen Positionen für Schülerinnen und Schüler zuwenden, die aus den durch pädagogische Ordnungen erwachsenen verschiedenen Lernräumen resultieren (vgl. ebd., 300), stehen hier die Adressierungen unter den Peers im Zentrum, die verschiedene Positionen ermöglichen und verschließen, in denen Schülerinnen und Schüler untereinander als bestimmte Subjekte anerkennbar werden.

### *Adressierung*

Der oben schon mehrfach verwendete Begriff der „Adressierung“ verweist auf das heuristische Konzept, welches hier der Rekonstruktion von Differenzpraktiken zu Grunde liegt. Als „sensibilisierendes Konzept“ (Kelle/ Kluge 2010) wird der analytische, nicht-normative Anerkennungs-begriff in Anlehnung an Butler, wie er beispielsweise von Balzer/ Ricken (2010), Balzer (2014) oder auch Reh/ Ricken (2012) herausgearbeitet wurde, herangezogen. Anerkennung wird als Adressierungsgeschehen begriffen, welches in Praktiken erfolgt und den Angesprochenen einen Rahmen zur Positionierung eröffnet.<sup>11</sup> Entscheidend für das Verständnis ist der ambivalente Charakter der Anerkennung in Butlers Konzeption.<sup>12</sup> Anerkennung wird hier nicht als positive Wertschätzung begriffen und „als

<sup>10</sup> Diese Konzeptualisierung von Unterricht erfolgt in Anlehnung, aber auch in Erweiterung an und von Lüders, der Unterricht als ein geordnetes soziales Geschehen fasst, „eine[.] im ‚Gebrauch‘ von Bedeutungen sich vollziehende Ordnung“ (Reh/ Rabenstein/ Idel 2011, 210).

<sup>11</sup> Zur Konkretisierung ist die heuristische Frage hilfreich, die Balzer und Ricken formuliert habe. Mit dieser wird versucht, dass Adressierungsgeschehen rekonstruierbar zu machen: „Als wer [wird; A.F.] jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert [...] und zu wem [wird; A.F.] er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltung gemacht [...]“ (Balzer/Ricken 2010, 73)?

<sup>12</sup> ausführlich hierzu Balzer (2014)

>>Heilmittel<< in Bezug auf die Ungleichbehandlung von Schüler\_innen“ (Fritzsche 2014, 331) verstanden, sondern zentral ist die subjektkonstituierende Relevanz der Anerkennung, die sich im Adressierungsgeschehen zeigt. „Anerkennung besitzt die Macht, Subjekten bestimmte Rechte zu verschaffen [...] legt diese jedoch oftmals gleichzeitig auf bestimmte Eigenschaften fest und wirkt somit einschränkend“<sup>13</sup> (Fritzsche 2014, 332). Demnach wirkt Anerkennung sowohl ermöglichend als auch einschränkend. Dabei ist Macht dem Anerkennungsgeschehen immer immanent. Butler macht darauf aufmerksam, „dass Anerkennungsprozesse sich nicht einfach zwischen zwei Personen vollziehen, sondern stets abhängig sind von den zur Verfügung stehenden Normen“ (Reh/ Rabenstein/ Fritzsche/ Idel 2015, 39). Anerkennung und Anerkennbarkeit ist an Normen gebunden. Diese Normen werden in den Adressierungspraktiken sichtbar und verleihen bestimmte Subjektpositionen. Mit Blick auf die Fragestellung der Studie und somit auf die Differenzkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern untereinander bedeutet dies, die Differenzkonstruktionen im Rahmen des peerkulturellen Handelns und des schulischen Handelns zu verorten. Welche symbolischen Ordnungen erscheinen hinter den Differenzpraktiken der Schülerinnen und Schüler?

Butlers poststrukturalistischer Ansatz und ihre Konzeption von Anerkennung ist deshalb als sensibilisierendes Konzept für die hier beschriebene Studie geeignet, weil einerseits die Analyse von verwobenen Machtverhältnissen (z.B. in den zugrunde liegenden symbolischen Ordnungen) ermöglicht wird und andererseits der Blick geöffnet wird für „diskursive Zuschreibungsprozesse“ (Fritzsche 2001, 97) – folglich Adressierungspraktiken – aus denen verschiedenste und durchaus widersprüchliche Subjektpositionen erwachsen.

In diesen theoretischen Überlegungen sind folglich die Gleichzeitigkeit und das Changieren zwischen verschiedenen und auch widersprüchlichen Subjektpositionen verankert, was wiederum für die Rekonstruktion von Praktiken relevant ist. Der oben herausgestellte Einwand und das daraus abgeleitete methodische Problem, dass die analytische Trennung zwischen Peer-Sein und Schüler\_in-Sein auf der Handlungsebene kaum von Relevanz sein könnte, findet unter Bezugnahme auf das Anerkennungsgeschehen in Adressierungspraktiken eine mögliche Antwort.

## 2.2 Methodisches Design

Auf diesen grundlegenden theoretischen Überlegungen basiert die methodische Ausrichtung der Studie. Da sich soziale Praktiken nicht nur im Gesagten zeigen, sondern als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, 89) zu verstehen sind, wird das Interaktionsgeschehen videografiert (vgl. Dinkelaker/ Herrle 2009; Bohnsack/ Fritzsche/ Wagner-Willi 2014). Die Videoaufnahmen lassen es zum einen zu, Gesprochenes und Körperliches einzufangen, zum anderen ist wiederholtes Anschauen des Materials im Zuge der Auswertung möglich, was einen Zugang zu den unauffälligen „routinisierten und körperlichen Praktiken und subtilen Formen der Adressierung“ (Fritzsche 2014, 335) frei gibt. Die Kameras sind auf Gruppentische gerichtet, an denen vier bis sechs Schülerinnen und Schüler zusammensitzen, um so die Praktiken der Schülerinnen und Schüler untereinander in der Mikroperspektive zu fokussieren. Folglich findet eine Konzentration auf das statt, was an den Gruppentischen geschieht. Das Interaktionsgeschehen ist mit den Kameras über mehrere Unterrichtsstunden und über mehrere Wochen hinweg an verschiedenen Grundschulen

<sup>13</sup> „Wenn aber die Schemata der Anerkennung, die uns verfügbar sind, genau die sind, welche die Person >>zerstören<<, indem sie Anerkennung verleihen, oder die Person >>auflösen<<, indem sie Anerkennung vorenthalten, dann wird die Anerkennung zu einem Ort der Macht, durch die das Menschliche verschiedenartig erzeugt wird“ (Butler 2012, 11).



(Stadt, Land, verschiedene Stadtteile mit unterschiedlicher Sozialstruktur, inklusiv arbeitende Schulen, nicht explizit inklusiv arbeitende Schulen) in verschiedenen Klassen videografiert worden.<sup>14</sup>

Die Auswertung des videografierten Materials erfolgt im ersten Schritt kodierend (vgl. Kelle/ Kluge 2010; Strauss/ Corbin 2010; Strubing 2014). Aus der Kodierung ableitend werden im Hinblick auf Differenz relevante Szenen transkribiert, als Szenen beschrieben und sequenziell hinsichtlich des hier vorfindlichen Adressierungsgeschehens rekonstruiert (vgl. hierzu auch z.B. Rabenstein/ Reh/ Steinwand/ Breuer 2014; Reh/ Ricken 2012; ausführlich bei Reh/ Rabenstein/ Fritzsche/ Idel 2015).

### **2.3 Differenzkonstruktionen unter Schülerinnen und Schülern – zwei szenische Beschreibungen**

Exemplarisch werden nun aus dem bisher vorliegenden und interpretierten Material zwei videografierte Szenen als szenische Beschreibungen dargestellt und hinsichtlich des in ihnen vorfindlichen Differenzgeschehens interpretiert, um so die für diesen Artikel relevanten Bezüge diskutieren zu können. Das Material ist zwei Klassen aus zwei verschiedenen Schulen entnommen. Im ersten Fall handelt es sich um ein drittes, im zweiten Fall um ein viertes Schuljahr.

#### *„Eins auf die Nase“*

Diese Szene ist dem videografierten Material aus einer Doppelstunde entnommen. Sie ereignet sich im dritten Drittel der ersten Stunde. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, an ihrem Wochenplan zu arbeiten. Die Kamera zeigt einen Gruppentisch, an dem sich sechs Schülerinnen und Schüler befinden. An der Stirnseite haben Henry und Tim, an der rechten Seite des Tisches Ron und Eva, an der linken Seite Vicky und Meike ihren Platz. Eva, Vicky und Meike unterhalten sich über mehrere Minuten hinweg über Verwandte, über das Wochenende und über Katzen. Dabei haben sie jeweils ihre Bleistifte in der Hand, beugen sich hin und wieder über ihre Hefte und schreiben dort etwas nieder. Henry und Tim, die nebeneinandersitzen, reden parallel über ihre Mathematikaufgaben, an denen sie gerade arbeiten. Immer wieder schauen sie sich dabei an, die meiste Zeit ist ihr Blick nach vorne zur Tafel oder auf ihr Heft gerichtet. Auch Ron schaltet sich ab und zu in das Gespräch zu den zu bearbeitenden Aufgaben ein. Sie äußern sich zu ihrem derzeitigen Bearbeitungsstand und setzen sich gegenseitig in Kenntnis darüber, wo sie sich gerade in ihrem Arbeitsprozess befinden. Tim stellt eine Frage zu einer Rechenaufgabe: „Sieben mal vier ist?“ Henry unterbreitet den Vorschlag: „Rechne einfach mal vier mal sieben, so geht es einfacher“. Tim reagiert darauf und sagt: „Oder noch einfacher vier, acht, zwölf, sechzehn, zwanzig, vierundzwanzig, achtundzwanzig“. Zu jeder Zahl, die er nennt, klappt er einen Finger seiner nach vorne gerichteten Hände aus. Währenddessen hält das Gespräch zwischen Meike, Eva und Vicky über Katzen inne. Meike und Eva haben ihre Oberkörper über ihre Hefte gebeugt, blicken mit dem Bleistift in der Hand auf diese. Vicky hingegen lehnt sich auf ihrem Stuhl zurück, hat den Bleistift an den Mund geführt und schaut auf die gegenüberliegende Seite des Klassenzimmers. Sie wird von Meike ermahnt: „Vicky, arbeiten“. Darauf hin richtet Vicky sich auf, beugt sich nach vorn über ihr Heft und sagt: „Ja, warte“.

Das reine Bildmaterial ohne Tonspur präsentiert sechs Schülerinnen und Schüler, die miteinander an ihren Aufgaben arbeiten. Körperlich wird hier ein „an den Aufgaben arbeiten“ aufgeführt, auch wenn der Inhalt der sprachlichen Bearbeitung von Vicky, Eva und Meike etwas anderes zum Gegenstand hat als die im Unterricht gestellte Aufgabe. Dies ist allerdings aus dem Abstand zum Tisch, den z.B. die Lehrerin inne hat, nicht wahrnehmbar. Hierin zeigt sich, wie Schülerinnen und Schüler ihren Unterrichtsalltag, der durch immer

<sup>14</sup> Bislang liegt Material aus vier verschiedenen Klassen vor, welches ausgewertet wurde. Zwecks Kontrastierung werden gerade zwei weitere Klassen videografisch begleitet.

gleiche und wiederkehrende Strukturen gekennzeichnet ist (Aufgaben ausführen, Aufmerksamkeit demonstrieren, sich beteiligen) bewältigen und Heinzl beschreibt, wie gekonnt und routiniert sie dies tun (vgl. 2012, 178). Schülerinnen und Schüler üben in der Schule ihren „Job“ aus (vgl. Breidenstein 2006). Vicky, Eva und Meike führen Peer-Gespräche und ihre Körper führen die Erledigung der unterrichtlichen Aufgaben auf. Das kommunikative Agieren findet dabei keineswegs heimlich statt, denn „miteinander sprechen“ gehört zu einer legitimen Tätigkeit in jenen Arbeitsphasen, in denen sie „individualisiert“ an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten – ja sie sollen sogar „miteinander arbeiten“! Die körperliche Aufführung von Henry und Tim dagegen ist kongruent zum sprachlichen Inhalt ihrer Interaktionen. Als das Gespräch zwischen Eva, Meike und Vicky pausiert und erstere sich über ihre Hefte beugen, letztere sich auf dem Stuhl zurücklehnt und zu einem anderen Punkt in der Klasse schaut und somit die eingespielte körperliche Demonstration von Arbeit durchbrochen wird, wird sie von Meike ermahnt, zu arbeiten. Die Ansprache als eine, die „nicht arbeitet“<sup>15</sup>, wird nicht zurückgewiesen, sondern vielmehr bestätigt, indem sie sich über das Heft beugt und mit dem Stift in der Hand auf selbiges blickt, also ihren Körper in eine „Arbeitsposition“ bringt. „Eine interaktive Herstellung sozialer Wirklichkeit gibt es also nicht nur im Hinblick auf Differenzordnungen, sondern auch zur Hervorbringung und Stabilisierung der schulischen Ordnung“ (Bräu 2015, 25).

Henry fasst sich an die Nase und sagt: „Mir juckt es irgendwie in der Nase. Meine Nase, meine Nase tut irgendwie weh“. Tim vermutet: „Dann sind da Popeln drin“, was Henry mit einem Lächeln kommentiert. Vicky und Meike sind weiterhin ihren Heften zugewandt, Eva schaut immer wieder zu Henry und Tim herüber, während sie ihren Körper zu ihrem links von Tisch stehenden Tornister beugt. Henry führt das „Nasengespräch“ weiter: „Eben habe ich einen auf die Nase bekommen“ woraufhin Tim hinzufügt: „Ich auch“. Eva, die zu den beiden hinüberschaut, sagt: „Selber Schuld“, worauf niemand reagiert. Hingegen spricht Tim weiter zu Henry: „Ich habe gestern voll ein' vor die Nase gekriegt. Tschuu“, was er mit einer körperlichen Bewegung, die darstellt, er würde von einem Schlag getroffen, begleitet. Eva formuliert nun an Henry und Tim gerichtet: „Ihr wisst schon, dass unser Tisch gefilmt wird, ne“. Vicky, die kurz von ihrem Heft hochblickt, stimmt mit einem „ja“ zu. Die Angesprochenen blicken nicht zu Eva, sondern reden weiter. Henry: „Ich hatte schon mal eins ins Gesicht bekommen, das war ein Jugendlicher“. Tim macht währenddessen Boxbewegungen in die Luft in Richtung Henrys Gesicht. Ron schaltet sich ein und richtet an Tim und Henry gewandt, mit dem Gesicht zu ihnen: „Hallo, leise“. Die Boxbewegungen gehen über in einen Finger, den sich Tim kurz an den Mund legt und dann weiter in die Luft boxt. Ron wendet seinen Kopf von den Beiden weg und blickt in die Kamera: „Die Kamera ist an“. Er lächelt in die Kamera und schaut anschließend nach hinten zu der anwesenden Forscherin, die schräg hinter ihm sitzt. Auch Eva blickt kurz zur Forscherin.

In dem Moment, in dem Tim und Henry über ein sich assoziativ entwickelndes Motiv (vom Sprechen über ihre Aufgaben und ihren Arbeitsprozess über Henrys Nase zu Popeln und (vermeintliche) körperliche Angriffe) das Thema wechseln, untermalen auch ihre Körper den Inhalt des Gesprochenen (Henry fasst sich an die Nase, Tim führt Boxbewegungen aus, Henry verzieht das Gesicht). Eva richtet einen Kommentar („selber schuld“) an Tim und Henry, der allerdings ohne Resonanz bleibt. Vielmehr fährt Tim fort und untermalt seine Erzählung mit einer körperlichen Aufführung (Boxbewegungen), die sichtbar markieren, dass hier etwas anderes stattfindet als die Bearbeitungen der Aufgaben. Mit Evas Verweis auf eine „Dritte“<sup>16</sup> am Tisch anwesende, die Kamera, wird eine weitere Beobachterposition in die

<sup>15</sup> Interessant ist, dass Vicky hier nicht auf „nachdenken“ oder „überlegen“ verweist. Zumindest gibt es eine bildliche Verbindung der körperlichen Haltung, die Vicky einnimmt mit dieser inneren Gedankentätigkeit. Möglicherweise, dem wäre noch genauer nachzugehen, ist die Darbietung von „nachdenken“/„überlegen“ im Grundschulunterricht noch nicht routinisiert.

<sup>16</sup> Zur ausführlichen Auseinandersetzung zu Interaktionen mit der Kamera im Feld siehe bei Reh (2014) und auch bei Reh/ Labede (2012).

Interaktion eingeführt, die stellvertretend für eine Öffentlichkeit steht (vgl. Reh 2014, 35 ff) und gleichsam eine Norm angerufen („im Unterricht wird an den Unterrichtsinhalten gearbeitet“), für die diese Kamera in diesem Moment stellvertretend fungiert. Eva markiert damit das Tun von Henry und Tim als unangemessen und positioniert sich selbst, nachdem ihr Interaktionsangebot von Tim und Henry nicht aufgegriffen wurde und dieses quasi am Tisch „verhüllt“ ist, als eine, die die schulische Ordnung im Blick hat. Diese Norm wird als Gegenentwurf zum peerkulturellem Handeln<sup>17</sup>, welches von Henry und Tim aufgeführt wurde, angerufen. Das zuvor erfolgte Ignorieren des Kontaktangebots von Eva durch Henry und Tim, also die Adressierung als Nicht-Bedeutsame, kann als Horizont begriffen werden, vor dem die Aufrufung der schulischen Norm stattfindet und so über die schulische Ordnung ein Reparaturversuch der Zurückweisung erfolgt. Hier zeigen sich das Changieren und die Gleichzeitigkeit verschiedener Subjektpositionen unter Bezugnahme auf differente Normsysteme.

Der Verweis auf die schulische Norm und die Adressierung als solche, die sich unangemessen verhalten, kümmert die Angesprochenen nicht ersichtlich: Die Boxbewegungen werden intensiver. Nun positioniert sich Ron als einer, der – vor der Kamera – für die Aufrechterhaltung der körperlichen Inszenierung von Arbeitshaltung Sorge trägt. Beide, Eva und Ron, verweisen auf eine Beobachterposition und gleichzeitig vor dieser Beobachterin: In der Ansprache von Henry und Tim markieren sie eine Differenz zwischen dem hinsichtlich der schulischen Ordnung markierten unangemessenen Verhalten und dem eigenen, regelkonformen, angemessenen Verhalten, womit sie sich in eine Relation zu den beiden setzen. Gleichzeitig erfolgt diese Relevanzsetzung des „unangemessenen“ Agierens von Henry und Tim vor der Kamera und so erfolgt eine Inszenierung der eigenen Angemessenheit und Beherrschung der Norm vor der Beobachterin, die in diesem Moment als Adressatin fungiert, als Vertreterin der Norm.<sup>18</sup> Henry und Tim allerdings reagieren zumindest nicht ersichtlich auf den Verweis auf die unterrichtliche Norm. Der Adressierung als solche, die sich unangemessen verhalten, wird keine Bedeutung beigemessen. Hinsichtlich der peerkulturellen Bedeutungsdimension könnte allerdings formuliert werden, dass sie das Adressierungsgeschehen, als solche angesprochen zu werden, die jemanden (Eva) nicht beachten und damit abgewertet zu haben, der sich wiederum um die Pflege seines Images bemüht, bestätigen. Sie verbleiben in der Position derer, denen es möglich ist, Beachtung zu schenken und vorenthalten zu können. Hier wird deutlich, „dass die Bedingungen, nach denen Anerkennung verliehen wird, nicht von den Beteiligten selbst zu bestimmen sind und dieses Geschehen sich nicht einfach zwischen zwei Personen vollzieht, sondern notwendig in Abhängigkeit von Normen steht“ (Reh 2013, 246).

Oben wurde diskutiert, inwieweit auf der Ebene von Praktiken überhaupt entscheidbar ist, ob einem Tun ein peerkultureller oder ein schülerkultureller Bezug innewohnt (vgl. Bennewitz 2009). Die Bezugnahme auf die Kamera und das Agieren der Akteure mit dieser bietet Potential für die Rekonstruktion der aufscheinenden Ordnungen und der wirksamen Normsysteme im Feld. Reh skizziert die verschiedenen Figuren, zu denen die Kamera im Feld werden kann:

<sup>17</sup> Hier sei angemerkt, dass dieses peerkulturelle Handeln nicht losgelöst gesehen werden kann von der schulischen Rahmung. Möglicherweise nimmt genau dieses peerkulturelle Handeln die Funktion ein, die Bewältigung der Unterrichtszeit zu ermöglichen.

<sup>18</sup> Kontrastierend hierzu könnte als Lesartenvariante die Intervention von Eva und Ron auch dahingehend verstanden werden, dass sie den Gruppentisch vor einer nichtgewollten Aufmerksamkeit (Lehrerin, Forscherin, Kamera, Öffentlichkeit) bewahren und verhindern wollen, dass ein negatives Bild von dieser Tischgruppe und Gemeinschaft entsteht. Somit würden sie sich als Gemeinschaft inszenieren, die ein gemeinsames Interesse als Gruppentisch verfolgen.

„[H]ier war sie als Beobachterin geliebter oder ungeliebter Zeuge für eine Normverletzung oder ein Versagen, dort wurde sie als eine Art Vermittler von den Teilnehmer/innen des Feldes angesprochen oder als Schiedsrichter, vor dem man sich rechtfertigen muss, als Sündenbock, als Ausgeschlossener, als Konkurrent, als Trickser oder Parasit – als die Positionen, die [...] der Dritte einnehmen kann“ (Reh 2014).

Durch die Reaktanz – die damit eben nicht als hinderlicher und zu vermeidender Effekt der Videografie gesehen wird, sondern als fruchtbare Chance – wird ein Zugang zu den symbolischen Ordnungen möglich, die es zu rekonstruieren und miteinander in Beziehung zu setzen gilt.

### *„Nicht nur mit seinem besten Freund“*

„Man kann nicht immer nur mit seinem besten Freund zusammen arbeiten, sondern muss auch mal mit anderen“. Mit diesem Satz verweist die Lehrerin, Frau Friebe, auf die nun anstehende Bildung von Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen. Frau Friebe richtet sich an die Klasse und sagt: „Du kannst ja jetzt einmal für dich überlegen, zu welchem dieser Punkte du gerne mit einer kleinen Gruppe demnächst arbeiten möchtest. Der Arm von Vladimir geht nach oben. In der Klasse ist Stimmengewirr zu hören. Mehrmals wird der Name von Vladimir gerufen. Fabian, der am selben Gruppentisch sitzt, streckt seine Hand nach Vladimir aus. Timo, der am benachbarten Gruppentisch sitzt, berührt Vladimir am Hinterkopf. Frau Friebe wendet sich an Vladimir: „So Vladimir, hast du dir schon etwas überlegt?“ Ja, antwortet Vladimir und darauf hin sagt Frau Friebe: „Bitteschön, was de-“? Vladimir nennt das Thema Geschichte. Frau Friebe schreibt Vladimirs Namen unter den Punkt Geschichte an die Tafel. Vladimir kommentiert dies mit den Worten: „Vladimir hat Geschichte“. Mehrere Schülerinnen und Schüler rufen in die Klasse: „Geschichte“, „ja, ich will auch“, „ich will auch“. Frau Friebe wendet sich an Timo: „So, Timo, du auch?“ Timo bejaht. Nun schreibt Frau Friebe auch Timos Name unter den Punkt Geschichte an die Tafel. Wiederum rufen mehrere Schülerinnen und Schüler „Ich auch“, „ich auch“. Fabian und Tom strecken die Arme nach oben. Frau Friebe sagt: „Du auch, Daniel?“ Hierauf ertönt lauter Protest. Vladimir, Timo und andere Schülerinnen und Schüler rufen immer lauter werdend „nein, nein, nein“. Vladimir sagt: „Nein, ich find’ den Daniel doof“. Währenddessen schreibt Frau Friebe Daniels Namen an die Tafel unter den Punkt Geschichte. Daraufhin wendet sie sich wieder der Klasse zu und sagt: „Und Sven?“. Auch Svens Name wird an die Tafel zum Punkt Geschichte geschrieben. Mit den Worten, „hier mache ich jetzt stopp“ beendet Frau Friebe die Suche nach weiteren Mitgliedern der Arbeitsgruppe Geschichte. Tom und Fabian, die am selben Gruppentisch sitzen wie Vladimir, rufen laut für die Klasse hörbar „man, manno“ und nehmen ihre zuvor in die Höhe gestreckten Arme wieder herunter und senken die Köpfe. Timo ruft: „Frau Friebe, Frau Friebe, dann möchten Vladimir und ich in was anderes“. Darauf reagiert sofort Daniel und sagt „Boa, jetzt heult ihr nur rum“. Vladimir entgegnet, blickt allerdings nicht zu Daniel, sondern in Richtung der Lehrerin „Lass uns doch heulen. Lass uns doch heulen, ist doch unsere Sache.“ Zwei Schüler äußern sich, dass sie in die Arbeitsgruppe zum Thema Freizeit und Sport wollen. Darauf hin wirft Daniel ein: „O.k., o.k., ich will, ich geh’ auch in Sport und Freizeit“. Dies nimmt Tom zum Anlass, sich wieder dem Gruppenverteilungsverhandlungen zuzuwenden und an die Lehrerin gerichtet zu formulieren „Kann ich dann zu Geschichte und der Daniel geht dann zu denen noch? Darf ich dann zu denen?“ Auch Fabian meldet sich mit beiden Armen und steht halb von seinem Stuhl auf. Von Frau Friebe erfolgt keine ersichtliche Reaktion, worauf hin Tom Unzufriedenheit dokumentiert. Vladimir schaltet sich ein „Und der Tom kommt dann zu uns.“. An Fabian gewandt sagt er „Der Tom, melde dich nicht“, woraufhin Fabian sagt „Oh, warum?“. In der Klasse wird es laut, viele Kinder sprechen gleichzeitig. Frau Friebe wirft ein anderes Arbeitsthema ein. Fabian und Tom nehmen ihre auf den Tisch geneigten Oberkörper wieder zurück und äußern „Dann will ich nix“. „Ich auch nix. Ich dann nur Geschichte“. Tom setzt die Kapuze seines Kapuzenpullis auf. Frau Friebe teilt den Schülerinnen und Schülern mit, dass sie sich nachher noch umorientieren können zu Themen, die noch nicht vergeben sind. „Die müssen wir vor allem vergeben. Ich teile euch sonst nämlich einfach zu“, so erklärt sie und fragt einen weiteren Schüler, was er möchte. Tom ruft nochmals in die Klasse, dass Daniel doch zu Sport will. Timo schließt sich an und sagt „Es können doch vier zu Sport und dann kann der Tom noch



zu uns kommen“. Mehrere Kinder aus der Klasse rufen daraufhin „Ja, ja, ja“. Eine Schülerin vom benachbarten Gruppentisch schaltet sich ein: „Frau Friebel, Frau Friebel. Wenn so viele zu Freizeitaktivitäten – Wenn so viele zu Freizeitaktivitäten wollen, kann ich auch Kurort nehmen.“ Daniel spricht in die Klasse: „Dann nehme ich Sport. Dann nehm’ ich Sport“. Ein Schüler greift diese Aussage auf und richtet an Frau Friebel: „Der Daniel wollte Sport nehmen anstatt Geschichte. Der Tom wollte Geschichte“. Nun sagt Timo zu Vladimir gerichtet, aber so, dass es klassenöffentlich hörbar ist: „Kill den Daniel da mal weg. Kill den da mal weg“. Auch Vladimir sagt: „Kill den da mal weg. Ja, ja.“ Nun wird Daniel Name von Frau Friebel auf der Tafel weggewischt. Tom fragt „Bin ich dann?“ Frau Friebel schaut Daniel an und sagt: „Ich nehme dich erst mal hier raus und setze den Tom da rein“. Tom ruft „Ja, ja“ lächelt und führt beide zur Faust geballten Hände nach vorne. Auch Vladimir lächelt und streckt seine zur Faust geballte Hand nach vorne aus.

Hier findet eine klassenöffentliche Verhandlung über Gruppenzusammensetzung statt. Eine Alltagssituation. Gruppenbildung bringt es mit sich, dass es Mitglieder einer Gruppe gibt und solche, die nicht dazu gehören, die zu einer anderen Gruppe formiert sind oder werden. In dieser Sequenz definiert die Lehrerin das Differenzkriterium, nach der sich die Gruppen bilden mögen: Interesse! Dies kann als übliche Variante der Umsetzung einer schulischen Logik betrachtet werden. Allerdings wird das Postulat „Themenzuordnung nach Interesse“, durch den Protest hinsichtlich der Zuordnung von Daniel klassenöffentlich von verschiedenen Schülerinnen und Schülern negiert. Vielmehr werden andere Kriterien für die Gruppenzusammensetzung virulent gemacht, die allerdings nicht explizit formuliert werden (können). Naheliegend ist, dass es sich um Sympathie, Freundschaft und Zuneigung handelt. Diese Motive der peerkulturellen Bezugnahme aufeinander werden jedoch an keiner Stelle explizit verbalisiert. Körperliche Berührungen, Wunschäußerungen, in die gleiche Gruppe zu kommen wie andere, etc. können allerdings als das Relevant-machen von Sympathie und Freundschaft gelesen werden. Was allerdings explizit erfolgt und öffentlich prozessiert wird ist die Ablehnung Daniels. Er wird als einer adressiert, mit dem man nicht in einer Gruppe sein möchte, über den man öffentlich – vor der gesamten Klasse und der Lehrerin - sagen kann, „ich finde den Daniel doof“. Diese Adressierung weist derjenige, über den gesprochen wird (Daniel), nicht zurück, sondern kommentiert lediglich die Art und Weise, wie sie geäußert wurde („Jetzt heult ihr nur rum“). Niemand in dieser Sequenz problematisiert den Inhalt und somit erscheint es legitim, Daniel doof zu finden und dies öffentlich zu formulieren. In der Situation wird neben das von der Lehrerin formulierten Differenzkriterium „Interesse“, welches auf eine legitimierte schulische Ordnungskriterium rekurriert, ein weiteres hinzugefügt – Sympathie bzw. Antipathie – was wiederum eine peerkulturelle Dimension anklingen lässt. Eingangs wurde durch die Lehrerin auf eine Diskrepanz zwischen peerkultureller und unterrichtlicher Logik verwiesen und die Situation gerahmt mit dem Hinweis „Man kann nicht immer nur mit seinem Freund“. Allerdings erfolgt hier, durch das Gewährenlassen der Lehrerin, einer öffentlichen Verhandlung über Sympathie bzw. Ablehnung und Peer-Status, eine Legitimation der peerkulturellen Logik als Differenzkriterium für die Bildung von Arbeitsgruppen. Schlussendlich ist sie diejenige, die Daniels Namen an der Tafel auswischt und auch nirgendwo anders hinzufügt (auch nicht zu dem Thema, welches er selbst zwischenzeitlich vorgeschlagen hat). Das Differenzkriterium Interesse als schulisches Ordnungskriterium wird von einer peerkulturellen Deutungen überschrieben und die Bildung einer Gruppe über Sympathie und Abneigung organisiert, und so Dazugehörige und Nicht-Dazugehörige geschaffen. Letztendlich wird dieser Organisationsvariante Deutungsmacht zugesprochen und Daniel aus der Gruppe herausgenommen, auf der Tafel ausgewischt und der Sieg in der Aushandlungssituation von Tom und Vladimir triumphierend aufgeführt.

In dieser Verhandlung über Gruppen, über Dazugehörige und solche, die nicht dazugehören, werden Schülerinnen und Schüler als begehrenswert oder Abzulehnende signifiziert. Interessant ist, welche Kategorien dabei in der Situation „Unterricht“ von den Beteiligten als legitim bzw. illegitim (vgl. Breidenstein/ Menzel/ Rademacher 2013) begriffen und verhandelt und welche mit Deutungsmacht belegt werden.

### 3 Fazit

Beide Sequenzen haben Differenzpraktiken von Schülerinnen und Schülern gezeigt, die sich unter der Bezugnahme auf die schulische Ordnung realisiert und dabei gleichzeitig peerkulturelle Distinktion verhandelt haben: Unter Rückgriff auf die unterrichtliche Ordnung wird Differenz markiert und Momente der Zugehörigkeit bzw. der Nicht-Zugehörigkeit werden prozessiert. Die Nutzung der unterrichtlichen Ordnung bzw. die Bezugnahme auf Normen und Regeln der Institution ermöglicht, Imagepflege zu betreiben, Abwertungen herbeizuführen und Ausschluss zu organisieren. Regeln werden situativ verschieden genutzt, kombiniert und mit Bedeutung versehen, aber auch gegeneinander ausgespielt (vgl. Kalthoff/ Kelle 2000, 707).

Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass es darum ginge, peerkulturelles Handeln bzw. die Interaktionen der Schülerinnen und Schüler untereinander zu skandalisieren. Vielmehr soll durch die Herausarbeitung der Differenzpraktiken der Schülerinnen und Schüler die Grammatik der Differenzherstellung im Unterricht beleuchtet werden: Die Dilemmata, die in der Konstitution der Institution Schule und des Unterrichts zu verorten sind, bilden sich in den Interaktionen der Schülerinnen und Schüler untereinander ab. Es stellt sich demnach die Frage, ob und wenn ja wie, diese unterrichtliche Rahmung solche Adressierungen und Differenzpraktiken evoziert, die in Spannung zu dem eingangs dargestellten Postulat eines wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität stehen? Welche Anschlussoptionen werden Schülerinnen und Schülern im Unterricht eröffnet, um zum einen die Anforderungen der Unterrichtssituation und zum anderen die Anforderungen zu bewältigen, die aus der peerkulturellen Dimension des Unterrichts erwachsen: Zugehörigkeit und Abgrenzung, Stigmatisierung und Freundschaft, Wahrung des Images (vgl. Bennewitz/ Breidenstein/ Meier 2015, 289).

Die Interpretation der ersten szenischen Beschreibung zeigt ein flexibles Changieren zwischen den Bezugnahmen auf eine peerkulturelle Logik oder die schulische Ordnung. Die Bezugnahme auf die schulische Ordnung fungiert hier u.a. als Reparaturversuch einer Zurückweisung unter den Peers bei gleichzeitiger Demonstration von und Inszenierung der Beherrschung schulischer Normen vor der Kamera als Stellvertreterin für diese Norm. Ob der Reparaturversuch hinsichtlich des Peergeschehens geglückt ist, ist zumindest in dieser Episode zweifelhaft. Rabenstein/ Idel/ Ricken (2015) fragen – im Kontext der Herausarbeitung des Prozesses der Leistungserbringung im Unterricht – wie sich Schüler und Schülerinnen „wertend auf das Tun der anderen“ (ebd., 245) beziehen. „Beobachtet werden kann, welche Normen dabei als geltend installiert, bestätigt, modifiziert oder verschoben werden, wenn etwas als Leistung bewertet wird“ (ebd.), oder wie in diesem Falle als „nicht-adäquat“ markiert wird.

In der zweiten szenischen Beschreibung präsentiert sich die Überschreibung eines schulischen Ordnungskriteriums (Interesse) durch ein peerkulturelles Deutungsmuster (Antipathie – Sympathie). Es ist keineswegs überraschend, dass Schülerinnen und Schüler Zu- und Abneigung artikulieren, jedoch gelingt hier die Installation von Sympathie als Gegenentwurf zur schulischen Argumentationslogik mit dem Preis einer öffentlichen

Signifizierung von Daniel als einen „Nicht-gewollten“<sup>19</sup>. Zumindest muss hier gefragt werden, warum die klassenöffentliche Markierung von Daniel als einen, mit dem man nicht in einer Gruppe sein will, im Unterricht über mehrere Minuten hinweg möglich ist und dieses gleichsam im Unterricht legitimiert wird. Inwieweit hier „dominante (Differenz-)Ordnungen einer Gesellschaft [...] als Rahmen wirken, in dem Gewohnheiten des Denkens und Handelns ermöglicht und nahegelegt werden“ (Mecheril/ Rose 2014, 135) muss in weiteren Analysen des gesamten Datenkorpus herausgearbeitet werden. Entscheidend ist, dass diese Rahmen nicht simpel das individuelle Agieren determinieren, „sie werden vielmehr in individuelles Tun und Erfahrungen transformiert und über Erfahrungen und durch das Tun angeeignet“ (ebd.).

Folgt man der These, dass Schule „differenzierende soziale Kategorien in differenzierende schulische Kategorien“ (Fritzsche 2015, 166) transformiert, bietet der Blick auf die Peer-Interaktionen Potentiale dafür, die Bezugnahmen der Schülerinnen und Schüler auf die differenzierenden schulischen Kategorien sichtbar zu machen und einerseits deren Wirkmächtigkeit auch auf der Hinterbühne des Unterrichts herauszuarbeiten. Andererseits zeigen sich – wenn auch diese nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags waren – in den Interaktionen unter den Peers widerständige Potentiale der Re-Signifizierung und der Veränderung, in denen unter Bezugnahme auf peerkulturelle Praktiken schulische Ordnungsmuster abgeschwächt oder ausgesetzt werden.

## Literatur

- Akbaba, Y. (2014): (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In: Tervoreen, A. / Engel, N./ Göhlich, M./ Miethe, I./ Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, 275-289.
- Balzer, N./ Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./ Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, 35-87.
- Bennewitz, H./ Breidenstein, G./ Meier, M. (2015): Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In: Böhme, J./ Hummrich, M./ Kramer, R. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, 285-306.
- Bennewitz, H. (2009): Zeit zu Zetteln! – Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In: de Boer, H./ Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 119-136.
- Blasse, N./ Budde, J./ Hinrichsen, M. / Hummrich, M. / Niemeyer-Jensen, B./ Thon, C. (2014): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Schulpädagogik heute 5 (4), o. S.
- Bräu, K. (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Bräu, K./ Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, 17-32.
- Breidenstein, G./ Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht In: Die deutsche Schule 3/2002, 319-329.
- Breidenstein, G./ Prengel, A. (Hrsg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – Ein Gegensatz? Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2009): Die Lehrperson als Ressource der Schülerkultur. In: de Boer, H./ Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 137-158.

<sup>19</sup> Die Forscherin hat von der Lehrerin Zusatzinformationen über Daniel bekommen. Wie mit diesem Kontextwissen umzugehen ist, muss an anderer Stelle diskutiert und geklärt werden. Die Gefahr der Reifizierung gilt es hier besonders kritisch zu reflektieren. Zum Problem der Beobachtung und Rekonstruktion von Differenz in der qualitativen Forschung siehe ausführlich bei Budde (2014).

- Breidenstein, G./ Zaborowski K. (2013): Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur schulformspezifisch schulischer Leistungsbewertung. In: Dietrich, Fabian/ Heinrich, Martin/ Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden, 293-312.
- Breidenstein, G./ Menzel, C./ Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule, in: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, 153-167.
- Budde, J. (2012a): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: FQS. Forum Qualitative Sozialforschung. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761> [Zugriff am 01.09.2015]
- Budde, J. (2012b): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (4), 522-540.
- Budde, J. (Hrsg.) (2013): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden.
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten? In: Tervoreen, .A./ Engel, N. / Göhlich, M./ Miethe, I. /Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, 133-148.
- Butler, J. (2012): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a. Main.
- de Boer, H./ Deckert-Peaceman, H. (2009) (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden.
- de Boer, H./ Deckert-Peaceman, H. (2009): Kinder und Schule – Rekonstruktionen der kindlichen Perspektive und ihre Bedeutung für die schulische Ordnung. In: de Boer, H./ Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 21-33.
- de Boer, H. (2009): Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In: de Boer, H./ Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 105-117.
- Deckert-Peaceman, H./ Dietrich, C./ Stenger, U. (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt.
- Diehm, I./ Kuhn, Melanie/ Machold, C./ Mai, M. (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 644-656.
- Ecarius, J./ Eulenbach, M./ Fuchs, T./ Walgenbach, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden.
- Eckermann, T./ Heinzel, F. (2013): Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen lernen mit Heterogenität umgehen. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, 187-210.
- Emmerich, M./ Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversität – Intersektionalität. Wiesbaden.
- Fend, H. (2009): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Mertens, G./ Frost, U./ Böhm, W./ Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II. Paderborn, 43-55.
- Fritzsche, B. (2001): Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung. In: Fritzsche, B./ Hartmann, J./ Schmidt, A./ Tervoreen, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen, 85-104.
- Fritzsche, B. (2012): Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In: Ricken, N./ Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 181-206.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervoreen, A./ Engel, N./ Göhlich, M./ Miethe, I./ Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, 329-435.
- Fritzsche, B. (2015): Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In: Budde/ j./ Blasse, N./ Bossen, A./ Reißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim., 165-192.
- Gomolla, M. (2014): ‚Heterogenität‘ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: Koller, H.-C./ Casale, R./ Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, 69-86.



- Heinzel, F. (2012): Der Blick auf die Kinder. In: de Boer, H./ Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, 173-188.
- Heinzel, F./ Kruse, N./ Lipowsky, F./ Eckermann, T./ Ludwig, M./ Reichardt, A. (2013): Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule (KoText). In: Schulpädagogik heute 4 (7). o.S.
- Hillebrandt, F. (2015): Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken. In: Böhme, J./ Hummrich, M./ Kramer, R. T. ( Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, 429-444.
- Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim., 25-51.
- Idel, T.-S./ Rabenstein, K. (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. 2. Jahrgang/2013. Thema: Zeigen und Entdecken lassen, 38-57.
- Kelle, H. (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, G./ Prengel; A. (Hrsg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – Ein Gegensatz? Wiesbaden, 139-160
- Kelle, U./ Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden.
- Kleiner, B./ Rose, N. (Hrsg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen.
- Koller, H.-C./ Casale, R./ Ricken, N. (Hrsg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn. 2014.
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1999, 149-165
- Lengersdorf, D. (2011): Arbeitsalltag ordnen. Soziale Praktiken in einer Internetagentur. Wiesbaden.
- Maaz, K./ Baeriswyl, F./ Trautwein, U. (2011): Herkunft zensiert. Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Berlin.
- Mecheril, P./ Plößer, M. (2009): Differenz. In: Andresen, S./ Casale, R./ Gabriel, T./ Horlacher, R./ Larcher Klee, S./ Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, 194-208.
- Mecheril, P./ Rose, N. (2014): Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In: Thompson, C./ Jergus, K./ Breidenstein, G. (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist, 130-152.
- Mecheril, P./ Vorrink, A. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, H.-C./ Casale, R./ Ricken, N. (Hrsg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, 87-113.
- Rabenstein, K./ Reh, S./ Ricken, N./ Idel, T.-S. (2013): Ethnographische pädagogische Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-690.
- Rabenstein, K./ Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Unterricht. In: Dietrich, F./ Heinrich, M./ Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden, 239-257.
- Rabenstein, K./ Reh, S./ Steinwand, J./ Breuer, A. (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Opladen, 135-154.
- Rabenstein, K./ Idel, T.-S./ Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde, J./ Blasse, N./ Bossen, A./ Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, 241-258.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282-301.
- Reh, S. (2014): Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung. In: Thompson, C./ Jergus, K./ Breidenstein, G. (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist, 30-50.

- Reh, S./ Labede, J. (2012): Kamera-Interaktionen. Videographie im geöffneten Unterricht. In: Friebertshäuser, B./ Kelle, H./ Boller, H. u.a. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, 89-103.
- Reh, S./ Rabenstein, K./ Idel, T.-S.. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth W./ Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, 209-222.
- Reh, S./ Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, 35-56.
- Rendtorff, Barbara (2014): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Koller, H.-C./ Casale, R./ Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, 115-130.
- Strauss, A./ Corbin, J. (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strübing, J. (2014): Grounded Theory. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Sturm, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München. Basel.
- Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, J./ Masuhr, V. u.a. (Hrsg.): Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement – Handbuch 32 (146). München, 6-14.
- Tervooren, A./ Engel, N./ Göhlich, M./ Miethe, I./ Reh, S. (Hrsg.) (2013): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld. 2014.
- Thon, C. (2014): Individualisierung Im Unterricht. Praxishilfen für Lehrer\_innen als ‚Anrufungsanleitung‘. In: Kleiner, B./ Rose, N. (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, 155-171.
- Trautmann, M./ Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Opladen.
- Walgenbach, K. (2014a): Heterogenität – Intersektionalität – Diversität. Opladen.
- Walgenbach, K. (2014b): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H.-C./ Casale, R./ Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, 19-45.

**Dr. Alexandra Flügel**

Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik der Grundschule.

Arbeitsbereiche und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Unterrichtsforschung, Grundschulforschung

Kontakt: [Alexandra.Fluegel@uni-koeln.de](mailto:Alexandra.Fluegel@uni-koeln.de)