

Dietrich, Cornelia; Riepe, Valerie

Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 5, S. 669-691



Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Cornelia; Riepe, Valerie: Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 5, S. 669-691 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241133 - DOI: 10.25656/01:24113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241133>

<https://doi.org/10.25656/01:24113>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2019

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung

Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag

Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation

Kann Experimentieren in der Schule bilden?

Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik

Die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramtsstudierenden

Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung

Cornelie Dietrich/Valerie Riepe

Praktiken der Homogenisierung: Soziale Choreographien im Schulalltag 669

Tilman Drope

Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen
in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation.

Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes 692

Markus Emden/Arne Bewersdorff/Armin Baur

Kann Experimentieren in der Schule bilden?
Ein Beitrag zur bildungstheoretischen Legitimation
eines selbstverständlichen Gegenstandes

des Naturwissenschaftsunterrichts 710

Nicolas Engel

Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-
kulturwissenschaftlichen Pädagogik

..... 730

Ilona Esslinger-Hinz/Liselotte Denner

Die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramtsstudierenden 748

Lukas Otterspeer/Christoph Haker

Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption.

Ein kritischer Reflexionsanstoß 769

Besprechungen

Johannes Drerup

Micha Brumlik: Demokratie und Bildung 789

Johannes Giesinger

Thomas Eckert/Bernhard Gniewosz (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit 791

Philip Wagner

Wilfried Göttlicher/Jörg-W. Link/Eva Matthes (Hrsg.):
Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte 793

Wilfried Smidt

Sandra Piper: Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand.
Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Erziehung und Bildung 795

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 799

Impressum U3

Table of Contents

Contributions to Educational Theory and Research

Cornelie Dietrich/Valerie Riepe

Practices of Homogenization: Social Choreographies
in Everyday School Life 669

Tilman Drope

Fit and Distance Construction and Differentiation
in School Choice-related Competitive Situations:
Results of an Ethnographic Research Project 692

Markus Emden/Arne Bewersdorff/Armin Baur

Can Experimentation in Schools be Formative?
A Contribution to Legitimizing a Self-evident Science Education Matter
from a Theory of Bildung Perspective 710

Nicolas Engel

Translational Conflicts. Towards a Critical Cultural Studies-oriented Theory
of Education 730

Ilona Esslinger-Hinz/Liselotte Denner

Pre-service Teachers' Professional Learning Orientation 748

Lukas Otterspeer/Christoph Haker

Educational Research in the Turmoil of Immediate Reception:
A Critical Approach 769

Book Reviews 789

New Books 799

Impressum U3

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung

Cornelie Dietrich/Valerie Riepe

Praktiken der Homogenisierung

Soziale Choreographien im Schulalltag

Zusammenfassung: Kinder sind, wenn sie in die Schule kommen ebenso wenig gleich wie sie verschieden sind, sie werden in Akten der Adressierung und durch alltägliche schulische Praktiken als Gleiche und Ungleiche in je besonderen Hinsichten hervorgebracht. Gegenüber einer inzwischen weit ausdifferenzierten Forschung zur Herstellung und Reproduktion von Unterschieden im Sinne eines doing difference, gibt es vergleichsweise wenig Forschung dazu, wie und im Hinblick worauf Kinder in der Schule als Gleiche hervorgebracht werden. Der Artikel befasst sich zunächst theoretisch mit unterschiedlichen Konzeptionen von Gleichheit; diese wird in pädagogischen Diskursen sowohl als Gleichwertigkeit im Rekurs auf die Menschenrechte als auch als „Gleich-Bewertbarkeit“ im Rekurs auf das meritokratische Prinzip, sowie drittens als Gleichheit der kulturell bedeutsamen Verhaltensdispositionen entziffert. Mit einem praxeologischen Zugang wird im zweiten Teil des Artikels eine empirische Annäherung an die Herstellungsleistungen von Gleichheit(en) gesucht. Wir fokussieren die Homogenisierung von Schüler*innen unter Bezugnahme auf das Konzept der Sozialen Choreographien (Hewitt, 2010; Klein, 2005), das hier für erziehungswissenschaftliche Forschung erschlossen werden soll. Es nimmt die körper-leiblichen Praktiken eingespielter Bewegungsordnungen in den Blick, in denen im Zusammenspiel von pädagogischen und ästhetischen Dimensionen emergente Sinnfelder entstehen. Beispielhaft erläutert wird dies am Kreisgeschehen in der Grundschule, einer Figuration, die für eine stark partizipative und gleichberechtigte Gesprächsform im Unterricht steht. Die Analysen basieren auf schulethnografisch erhobenen Quellen wie (videogestützten) Beobachtungen, Fotografien und Gruppendiskussionen mit Kindern.

Schlagnworte: Heterogenität, Homogenisierung, Gleichheit, Soziale Choreographie, Grundschule

1. Einleitung

Kinder sind, wenn sie in die Schule kommen ebenso wenig gleich wie sie verschieden sind, sie werden in Akten der Adressierung und durch alltägliche schulische Praktiken als Gleiche und Ungleiche in je besonderen Hinsichten hervorgebracht. Die konstruktivistische Grundüberzeugung, dass Differenzen anhand der Kategorien Geschlecht, Ge-

sundheit, Migrationserfahrung, sprachliche oder religiöse Zugehörigkeit, Alter sowie Leistungsfähigkeit nicht als Faktizität gegeben sind, sondern dass sie in Abhängigkeit von und Interdependenz mit den jeweiligen sozialen Umwelten erst ihre je besonderen Ausprägungen erfahren, gilt inzwischen als Ausgangspunkt der meisten qualitativ-rekonstruktiven Forschungen in der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung (Rademacher & Wiechens, 2001; Hormel & Emmerich, 2013; Dietrich & Wischmann, 2016; Stošić, 2016; Diehm, Kuhn & Machold, 2013). In diesem Forschungsansatz, der die prozeduralen und dynamischen Aspekte betont, werden die Mikroprozesse der Heterogenisierung als „doing difference“ in pädagogischen Feldern in den Blick genommen, um die interaktive Generierung hierarchisierter Differenzen, die Beteiligungsweisen der unterschiedlichen Akteure sowie auch die unterschiedlichen Rollen von Institution und Situation rekonstruieren zu können. Wenig beachtet ist in der empirischen Forschung bisher jedoch die der Heterogenisierung komplementär zugehörige Dimension der Homogenisierung, also der Herstellung und Entstehung von Gleichheit unter Schüler*innen. Gleichwohl stellt die Homogenität in der schulischen Alltagspraxis – trotz aller Problematisierungen der „homogenen Lerngruppe“ (Tillmann, 2008) – nach wie vor notwendigerweise den Deutungsrahmen in vielen Situationen schulischer Praxis dar. Den folgenden Ausführungen liegt die Überzeugung zu Grunde, dass doing-difference-Analysen nur im Horizont von Analysen eines doing sameness greifen können. Das Interesse geht dahin zu untersuchen, *wie* sich in Grundschulklassen Gleichheit herstellt, ob es Ordnungen der Homogenisierung gibt, und in welchen Praktiken diese Ordnung sich etabliert. Bei der Bearbeitung dieser Frage stößt man allerdings auf sowohl theoretische als auch empirische Herausforderungen: Theoretisch erweist sich der Gleichheitsbegriff als außerordentlich unscharf und vielgestaltig und bedarf deshalb einer ausführlicheren Erläuterung. Mit dieser ist aber noch keine empirische Operationalisierbarkeit gegeben, denn wie sollte man Gleichheit beobachten oder erfragen, ohne immer schon vorzugeben, was darunter verstanden werden kann? Es soll daher im Folgenden darum gehen, zum einen praxeologisch nach der Herstellung von Gleichheit(en), sowie andererseits nach dem Sinn der Herstellung der „Illusio“ (Bourdieu, 1999, S. 360) von Gleichheit – also dem Glauben daran, dass es tatsächlich so gleich sei wie es scheint – zu fragen. Wir möchten damit das *Davor* der Differenzierung in den Blick nehmen. Wir untersuchen daher die Homogenisierung von Schüler*innen als eine soziale Praxis, die sich sowohl körperlich als auch sprachlich, sowohl gestisch-expressiv als auch symbolisch realisiert, wobei wir uns hier mit dem Konzept der Sozialen Choreographien (Hewitt, 2010; Klein, 2012) auf das Körperliche und Gestische konzentrieren wollen. Somit fokussieren wir auf Bewegungspraktiken und ihre Ästhetik und rücken sowohl die Sprache als auch die Materialität der Praxis etwas mehr in den Hintergrund. Wir vermuten, dass so neue, komplexere Perspektiven in der Untersuchung der Hervorbringung von Gleichheit ermöglicht werden.

Als soziale Choreographien bezeichnen wir regelmäßig ablaufende Bewegungsformen, die für alle Beteiligten selbstverständlich (geworden) sind. Als verlässliche Ordnungen strukturieren sie die Bewegungen einer Gruppe im Raum nach bestimmten

Regeln und sind als solche auch bedeutsam für die jeweilige soziale Ordnung im pädagogischen Feld. Die Verbindungen zwischen beidem, der Bewegung, ihrer Regelmäßigkeit und dem, was sie über das soziale Setting sagt bzw. wie sie dieses mit hervorbringt, soll hier Gegenstand der Untersuchung sein. Beispielhaft erläutert wird dies am Kreisgeschehen in der Grundschule, einer Figuration, die in vielen pädagogischen Settings weit verbreitet ist. Uns interessieren der Kreis und das Kreisgeschehen im Zusammenhang mit der oben erläuterten Frage nach Homogenisierung, denn er gilt als eine Methode, gleichberechtigte Teilhabe an Gesprächen zu ermöglichen und Gleichheit unter den Akteuren herzustellen (Heinzel, 2001, 2016; Kellermann, 2008).

Unser Anliegen ist zugleich anspruchsvoll und bescheiden; anspruchsvoll und damit auch riskant ist die Zusammenführung eines für die Erziehungswissenschaft noch nicht ganz ausgearbeiteten theoretischen Konzepts der Homogenisierung mit empirischen, schulethnografischen Daten. Riskant, weil wenig etabliert, ist außerdem die Erhebung und Interpretation dieser Daten mit ihrer Fokussierung auf körperliches Bewegungsgeschehen in seiner enorm flüchtigen, wenn man so will, nicht-evidenten Natur. Die Erwartungen an Ergebnisse sind dann auch eher zurückhaltend, denn es geht uns zuerst darum, Theorie und Methode in neuer Weise zu erproben, das Konzept der Sozialen Choreografie erziehungswissenschaftlich zu erschließen, nicht aber schon um die Generierung ganz neuer Hypothesen zum Verhältnis von Homogenisierung und Heterogenisierung in der Grundschule.

Der Text gliedert sich entsprechend in drei Hauptabschnitte: Zunächst werden wir die Fragestellung nach Genese und Aufführung von Homogenität erläutern (2). Anschließend werden wir das Konzept der sozialen Choreographie vorstellen, wie es in den Kulturwissenschaften entstanden ist und nach methodologischen und methodischen Anschlussstellen für die erziehungswissenschaftliche Schulforschung suchen (3). Beides zusammenführend werden wir schließlich empirisch das Kreisgeschehen in der Grundschule als eine bedeutsame Figuration sozialer Choreographie, in der Gleichheit aufgeführt wird, analysieren (4).

2. Differente (Ein-)Setzungen von Gleichheit

Ebenso wie es wirksame Differenzkategorien gibt, anhand derer sich soziale Ordnungen herstellen, gibt es wirksame, wenn auch weit weniger diskutierte Gleichheitskategorien, anhand derer bestimmt wird, im Hinblick worauf zwei oder mehr Menschen gleich sind oder Gleichheit angestrebt wird. Annedore Prengel hat im Dialog mit Bildungs- und Gerechtigkeitsphilosophie betont, dass Heterogenität, wie sie uns in grundschulpädagogischem Kontext beschäftigt, nur im Horizont von Homogenität, Ungleichheit nur im Horizont von Gleichheit zu erhellen ist (Prengel, 2014). Wenn man die Diskurse um Homogenität und Gleichheit untersucht, findet man allerdings sehr unterschiedliche argumentative Rahmungen, die sich an Hand der vorgestellten Einsetzungspunkte von Gleichheit unterscheiden lassen (vgl. Dietrich, 2017) und dabei je differente Ziele formulieren:

- a) Gleichheit als Egalität. Rekurrierend auf die Menschenrechte gelten alle Heranwachsenden als „Gleiche hinsichtlich ihrer Kräfte im Sinne ästhetisch-humaner Möglichkeiten sowie hinsichtlich humaner Grundbedürfnisse nach Nahrung, Bindung an Bezugspersonen, nach Peer-Beziehungen, nach Bewegung und geistiger Anregung [...].“ (Prenzel, 2014, S. 50). Nur auf Boden dieser ursprünglichen Gleichheit als *Ausgangspunkt* aller Bildung und Erziehung kann dann eine pädagogische Konzeption von Heterogenität und Teilhabe entfaltet werden, die in Rücksichtnahme auf Prinzipien egalitärer Differenz einerseits auf Anerkennung der Vielfalt, andererseits aber auch Vermeidung von Kategorisierung abzielt (vgl. Prenzel, 2014, S. 50).
- b) Gleichheit der Verhaltensdispositionen und Lernergebnisse. In anderen Argumentationskontexten wird Gleichheit nicht als Ausgangspunkt, sondern vielmehr als *Resultat* von Lern- und Bildungsprozessen angesehen. So zielen zum einen pädagogisch organisierte Lehrgänge auf eine Gleichheit der Lernergebnisse, etwa im Sinne von zu erreichenden Bildungsstandards (Berner, Oelkers & Reusser, 2008; Benner, 2007). Kulturell hat die staatlich getragene schulische Bildung das Ziel, bei allen Schüler*innen gleiche oder mindestens vergleichbare Verhaltensdispositionen auszubilden. Ziel des für alle Kinder verpflichtenden Schulbesuches ist eine Gleichheit der kulturellen Disposition, die zur Teilhabe an einem solidarischen, demokratischen Leben in einer wettbewerbsorientierten Leistungsgesellschaft befähigt. Solche Dispositionen werden erworben in den Praktiken der Schaffung eines Gemein-Sinns, der sich durch die Einübung der je geltenden Regeln und Verhaltensnormen ausbildet. Mit Bourdieu lässt sich hier von der Ausbildung jenen praktischen Sinns sprechen, der aus dem gemeinsamen Tun entstehend zu den grundlegenden kulturellen und sozialen Normalitätsgewissheiten führt und diese zugleich alltäglich mit hervorbringt (Bourdieu, 1987). Bourdieu beschreibt dieses Geschehen mit dem Begriff der „*illusio*“, also dem Glauben daran, dass es tatsächlich so sei wie es scheint:

Jedes Feld erzeugt seine eigene Form von *illusio* im Sinne eines Sich-Investierens, Sich-Einbringens in das Spiel, das die Akteure der Gleichgültigkeit entreißt und sie dazu bewegt und disponiert, die von der Logik des Feldes her gesehen relevanten Entscheidungen zu treffen. (Bourdieu, 1999, S. 360)

Mit dem Begriff der Inkorporierung sozialen Sinns hat Bourdieu immer wieder auf die große Bedeutung der körperlichen Praktiken hingewiesen:

Der Leib glaubt, was er spielt: er weint, wenn er Traurigkeit mimt. Er stellt sich nicht vor, was er spielt, er ruft sich nicht die Vergangenheit ins Gedächtnis, sondern agiert die Vergangenheit aus, die damit als solche aufgehoben wird, erlebt sie wieder. (Bourdieu, 1987, S. 135)

Darüber hinaus gilt in der historischen Forschung insbesondere das Schulwesen als diejenige Instanz, die im 19. Jahrhundert durch eine sprachliche, habituelle und kulturelle Homogenisierung der Schüler*innen zur Nationalstaatlichkeit wesentlich

- beigetragen hat, und zwar nicht nur in Deutschland, sondern in allen europäischen Nationalstaaten (vgl. Kittler, 1988; Kuhlemann, 1992; Smith, 1995).
- c) Gleichheit der Teilhabechancen. Schließlich gibt es einen pädagogischen Diskurs um Gleichheit als einen immer erst in Prozessen der Annäherung herzustellende Gleichheit der Chancen auf Bildungserfolg (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013; Stojanov, 2008). Gleichheit wird hier stark in seiner prozeduralen Dimension etwa im Sinne von Förderstrukturen und Individualisierungsprozessen im schulischen Unterricht verhandelt. Dies geschieht vor dem Hintergrund des meritokratischen Prinzips. Die hier angesprochene Gleichheit steht relational zu einer durch Leistungsdifferenzen legitimierten Ungleichheit der Bildungsabschlüsse und damit verbunden der sozialen Positionen (Heid, 2012; Hadjar, 2008). Chancengleichheit gilt als in Prozessen der Förderung immer wieder herzustellende regulative Idee curricularen Lernens, die notwendig ist, um dann eine *Gleich-behandlung* nach dem Leistungsprinzip legitimieren zu können. Nach dem Prinzip der Bedürfnisgerechtigkeit als einer besonderen Form der Distributivgerechtigkeit (vgl. Hübner, 2014) müssen dafür die Ressourcen von Bildung, z. B. in Form von früher Sprachförderung, Bildungs- und Teilhabepaketen oder sonderpädagogischer Förderung ‚gerecht‘ verteilt werden.
- d) In kindheitswissenschaftlichen Zusammenhängen schließlich wird Homogenisierung im Zusammenhang mit den Begriffen der Normierung und Normalisierung untersucht (Kelle & Tervooren, 2008; Kelle & Mierendorff, 2013) und kritisch reflektiert. Diese Untersuchungen folgen auf eine Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Analysen einer zunehmend disziplinierten und institutionalisierten modernen Biografie, sowie auch der neueren machtsensiblen Kindheitssoziologie (etwa Alanen & Mayall, 2001; Sgritta, 1987). Hier wird Homogenisierung daraufhin befragt, wie sie zu immer neuen Konstruktionen des Nicht-Normalen, der Norm-Abweichung führt, die durch die Zuschreibung von A-Normalität zu Erfahrungen der Exklusion und Repression führen können.

Es zeigt sich, dass der Begriff der Homogenisierung bzw. Homogenität ebenso unscharf ist wie derjenige der Heterogenität (vgl. Budde, 2013). Wie auch immer unterschiedlich und in ihrer Unterschiedlichkeit rivalisierend diese Vorstellungen von Gleichheit und ihrer Genese diskursiv verhandelt und auf Diskurse um Heterogenität, Vielfalt und Diversität bezogen werden: Uns interessiert nun im Folgenden, ob diese ganz unterschiedlichen Bezugnahmen auf Gleichheit auch praktisch wirksam werden, wie Gleichheit im Unterrichtsgeschehen der Grundschule hervorgebracht wird. Mit Bourdieu gehen wir davon aus, dass im Laufe solcher alltäglich erfahrenen und wiederholten körpergebundenen Routinen Kinder zu der Überzeugung gelangen, dass sie als Gleiche behandelt werden bzw. dass die Ungleichheit, die sie erfahren und ausbilden, eine legitime und gerechtfertigte ist. Wir fokussieren diese Fragen im Folgenden auf standardisierte Bewegungs- und Aufführungsmuster, die sozialen Choreographien im Klassenraum.

3. Soziale Choreographien

Alltagssprachlich wird der Begriff der Choreographie als Erdenken, Notieren und Einstudieren von Bewegungsmustern verstanden. Innerhalb der Tanzwissenschaft hingegen wird die Frage danach, was Choreographie eigentlich ist, stetig kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Siegmund, 2010; Quinten & Schroedter, 2016). Dabei geht es von Beginn an um ein Spannungsfeld aus schriftzentriert-festschreibenden und performativ-prozessorientierten Aspekten von Choreographie. Der Begriff der Choreographie wurde am Hofe Ludwigs XIV. eingeführt und ist ab dem späten 17. Jahrhundert synonym für „Tanzschrift“ verstanden und verwendet worden (Brandstetter, 2005, S. 54). Die Entstehung des Begriffs kann somit als Versuch verstanden werden, die Praxis des Tanzes am königlichen Hofe über das Medium der Schriftsprache festzuhalten. Darüber hinaus diente „die Kunst nach der Choreographie zu tanzen und Tänze zu schreiben“ (Feldtenstein, 1972) – im Rahmen der Choreographie-Traktate – als Anweisung für ein standesgemäßes Handeln im öffentlichen Raum (vgl. Brandstetter, 2005). So existiert also seit Beginn der Geschichte der Choreographie eine Verbindung von edukativen Absichten und dem Anliegen, das Flüchtige des Tanzes zu fixieren und auf Dauer sichtbar zu machen, um ihm einen höheren Stellenwert innerhalb der Künste zukommen lassen zu können.

Stellen Choreographien für die Tanzwissenschaft also „ein grundlegendes Material für die Erforschung von Bewegungskonzepten und -praktiken“ (Brandstetter, 2005, S. 53) dar, so strebt erst Andrew Hewitt mit seinem Konzept der „Social Choreography“ die Verwebung von ästhetischen und soziologischen Deutungsmustern an (Hewitt, 2005). Hewitt wendet sich dabei in seiner Abhandlung gegen die vereinseitigende Bezugnahme auf zwei unterschiedliche „Körperideologien“ (Hewitt, 2005, S. 10). Die eine Ideologie nennt er die materialistische, nach welcher der Körper als Material der Aufführung vor-geschriebener bestimmender Diskurse und sozialer Ordnungen angesehen wird. Mit dem Ausgangspunkt eines dergestalt materialistischen Körperbegriffs würde man zu erklären suchen, wie eine bestimmte soziale Ordnung des Gleichseins oder der Aufführung von Gleichheit in die Körper eingeschrieben würden, die dann diese Ordnung alltäglich reproduzieren und reifizieren. Die andere Ideologie nennt Hewitt diejenige physischer Immanenz, innerhalb derer der Körper den finalen Punkt des Widerstandes sozialen und diskursiven Determinanten gegenüber darstellt. Den Ausgangspunkt bildet eine vitalistische Sichtweise auf den Körper, der seinen eigenen Impulsen folgend, sich fortwährend für oder gegen eine soziale Ordnung entscheidet. Die Herausforderung bestünde – Hewitt nach – darin, diesen zwei widerstrebenden und doch gleichsam verlockenden Ideologien der Körperpolitik zu widerstehen:

We need a semiotic that articulates their interactions and collisions. The critical challenge is to marry text-based analysis to the analysis of performance; a challenge that is not simply for dance historians but also for those cultural historians who wish to learn from dance and who are dissatisfied with their discipline's tendency to reduce

aesthetic phenomena to the status of document, to its simple sociological determinants. (Hewitt, 2005, S. 10)¹

Soziale Choreographien betrachtet er dabei nicht als Metapher, sondern als ästhetisches Medium zur Einübung von sozialer Ordnung:

This study differs in substance from the writings on the dance metaphor cited in an earlier note by stressing the social and political function of choreography – its disposition and manipulation of bodies in relation to each other – over the metaphysical resolution that dance offers. Rather than being interested in questions of how the metaphor, or even the practice, of choreography resolves problems of metaphysical subjectivity, this study will concern itself instead with the historical emergence of choreography (within modernism broadly defined) as a medium for rehearsing a social order in the realm of the aesthetic. Particularly when dealing with performative genre, moreover, that constantly demarcates its own artistic borders even as it acknowledges what its material (the body) has in common with extraaesthetic – „metaphor“ is an inadequate model for understanding the relationship of aesthetics to politics.“ (Hewitt, 2005, S. 11–12)²

Damit wendet er sich sowohl gegen Performativitätstheorien, denen die These zu Grunde liegt, dass Performativität keinem Skript folge, sondern erst im Tun entstehe; als auch gegen den wissenschaftlichen Habitus „you think you are acting spontaneously, but look, let me show you the script“ (Hewitt, 2007, S. 46). Ihm geht es dabei nicht um eine Auflösung der Dichotomie von determiniertem Skript und Freiheit, sondern vielmehr um die Verbindung der zwei Pole: „Bodies are not writing. This being said however, they clearly do signify; the challenge is to understand how they do it“ (Hewitt

1 Wir brauchen eine Semiotik, die deren Interaktion und Kollision ausdrückt. Die kritische Herausforderung ist es, die textbasierte Analyse mit der Analyse von Performance zu verheiraten; eine Herausforderung die nicht nur für Tanzhistoriker besteht, sondern genauso für diejenigen Kulturhistoriker, die vom Tanz lernen möchten und die unzufrieden mit der Tendenz ihrer Disziplin sind, ästhetische Phänomene auf den Status des Dokuments zu reduzieren, auf ihre einfachen soziologischen Determinanten. [eigene Übersetzung]

2 Diese Studie unterscheidet sich in der Substanz von den Schriften über die im Vorangegangenen zitierte Tanz-Metapher insofern, dass sie die soziale und politische Funktion von Choreographie hervorhebt – die Anordnung und Manipulation von Körpern in Beziehung zueinander – und nicht die metaphysische Auflösung der Problematik wählt, die der Tanz anbietet.

Anstelle von einem Interesse an Fragen danach, wie die Metapher, oder sogar die Praktik von Choreographie, Probleme metaphysischer Subjektivität löst, möchte diese Studie sich mit der historischen Entstehung von Choreographie (innerhalb des Modernismus umfassend definiert) als ein Medium zur Einübung sozialer Ordnung im Bereich des Ästhetischen beschäftigen. Besonders um Umgang mit dem performativen Genre, welches andauernd seine eigenen künstlerischen Grenzen de-markiert, obwohl es anerkennt was sein Material (der Körper) mit dem extra-ästhetischen gemein hat – ist das Model der „Metapher“ inadäquat um die Beziehung von Ästhetik zu Politik zu verstehen. [eigene Übersetzung]

2005, S. 8).³ Denn das, was wir über eine Bewegung sagen, sollte die Beweglichkeit der Bewegung mit-sagen und Deutungsmuster somit weit möglichst öffnen.

Die Tanzwissenschaftlerin und Soziologin Gabriele Klein denkt Hewitts Konzept in Bezug auf den öffentlichen Raum weiter und veranschaulicht mit Hilfe von alltagskulturellen Beispielen, „wie das Soziale als choreographische Ordnung dem öffentlichen Raum bereits eingeschrieben ist“ (Klein, 2010, S. 97). Ihr zufolge thematisiert das Konzept der sozialen Choreographie somit „nicht primär das Soziale der Choreographie im Sinne eines sozialen Aspekts des Tänzerisch-Ästhetischen. Vielmehr thematisiert soziale Choreographie die Ästhetik des Sozialen als performative Ordnung von Raum, Körper, Bewegung und Subjekten“ (Klein, 2010, S. 101). Anknüpfend an Hewitt geht Klein davon aus, dass soziale Choreographien Wirklichkeit erzeugen. Sie entsteht im Prozess der bewegten Ordnung der Körper, der vorgegebenen oder selbst erschaffenen Spielregeln folgt. Soziale Choreographie könne so zu einer „analytische[n] Kategorie [werden], die es erlaubt die Räumlichkeit und Zeitlichkeit des Sozialen als bewegliches, aber in der Bewegung strukturiertes Muster von In- und Exklusion, von Marginalisierung und Macht, aber auch von Subversion, Transformation oder Revolution zu denken“ (Klein, 2010, S. 101).

In der Erziehungswissenschaft wurde der Begriff der Choreographie zwar bereits verwendet, dabei jedoch nicht auf seine ästhetischen Wurzeln zurückgeführt oder die Begrifflichkeit selbst auf ihre Anschlussfähigkeit für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen untersucht. Alkemeyer, Brümmer, Kodalle und Pille (2009) verfolgen eher sozial-, kultur-, und sportwissenschaftliche Perspektiven. Dabei stehen Probleme des praktischen Hervorbringens sozialer Mikroordnungen im Zentrum und nicht die Choreographie als solche. Oser und Patry (1990) sowie Oser, Patry, Elsässer, Sarasin und Wagner (1997) hingegen nutzen den Choreographie-Begriff in ihrer Basismodelltheorie von Unterrichts-Strukturierung als Metapher. Lehrer*innen stünden bei der Planung von Unterricht innerhalb eines ähnlichen Spannungsverhältnisses zwischen Freiheit und Strenge wie Tänzer*innen: Allein durch eine bestimmte Musik würden sich für die Bewegungen bestimmte Vorgaben ergeben, denen sich nicht entzogen werden könne. Dennoch bliebe ein gewisser Spielraum zur freien Entfaltung, den Lehrer*innen und Tänzer*innen kreativ nutzen könnten.

Die ästhetisch-analytische Kategorie innerhalb der sozialen Choreographie jedoch, die Hewitt und Klein betonen, möchten wir nun im Weiteren fokussieren. Soziale Choreographie kann nach Meinung der Autor*innen zu einer analytischen Kategorie werden, die das Ästhetische im Sozialen sucht. Dabei folgen wir Hewitt und suchen Momente der Interaktion und Kollision der vitalistischen und materialistischen Dimensionen, d. h. wir nehmen die Beweglichkeit der Bewegung auch dort besonders ernst, wo sie sich eindeutigen Bedeutungszuschreibungen entzieht.

3 Körper schreiben nicht. Jedoch muss gesagt werden, dass sie etwas zu verstehen geben; die Herausforderung besteht darin, nachzuvollziehen wie sie dies tun. [eigene Übersetzung]

4. Der Kreis in der Grundschule

Das Kreisgeschehen verspricht auf die eingangs erläuterte Frage nach Praktiken der Homogenese Antwort zu geben. Denn Gleichheit im Sinne einer gleichberechtigten, partizipativen Kommunikation unter Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ereignet sich, geltender Methodenlehre nach, wohl am ehesten im Kreisgespräch.

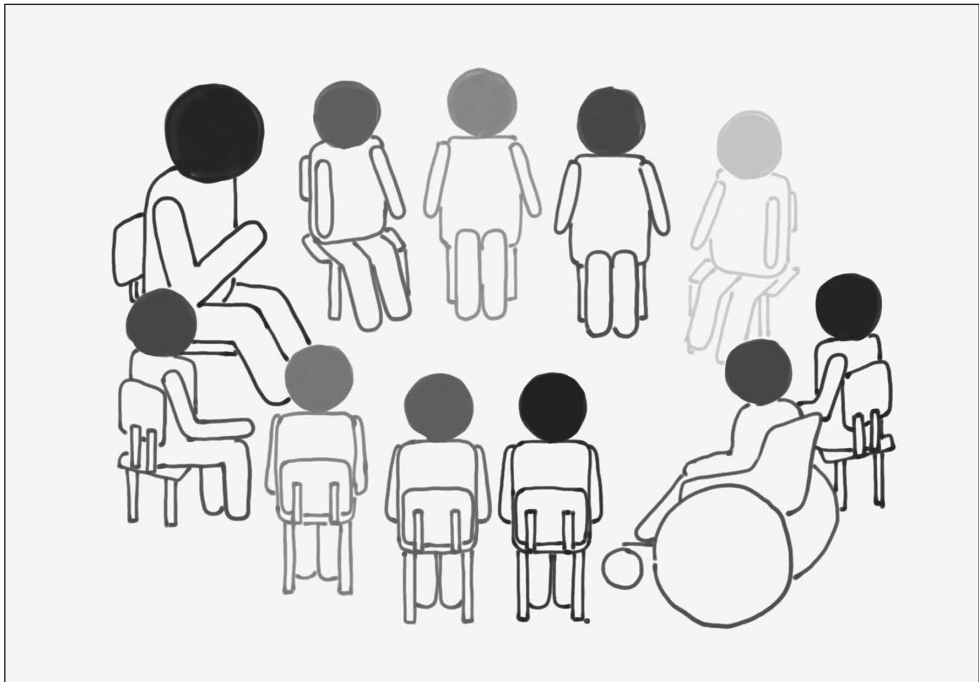
So heißt es etwa in Peterßens „Kleinem Methodenlexikon“:

Beim KG setzen sich die Kinder und Lehrer in einem offenen Stuhlkreis [...] zusammen, sodass sich *alle anschauen* können. [...] Sie sollten immer dann praktiziert werden, wenn das *tatsächliche Gespräch* gesucht wird, um Gelerntes oder auch bloß Gedachtes in Worte zu übersetzen, um gegenseitige Kenntnis von Auffassungen usw. zu erhalten [...]. (Peterßen, 2001, S. 168; Hervorhebung v. C. D./V. R.)

Die nun folgenden Analysen sind entstanden im Rahmen schulethnografischer Studien, die an vier Grundschulen durchgeführt wurden. Der Korpus unseres empirischen Materials besteht aus Felddaufenthalten in jeweils einer dritten Klasse der verschiedenen Schulen. Dort wurden Videomaterial von insgesamt 12 Unterrichtsstunden in den Fächern Deutsch, Religion und Musik, sowie Feldprotokolle, Fotografien, Beobachtungsprotokolle und Ton-Material aus Gruppendiskussionen erhoben. Die Materialien wurden von uns in Anlehnung an die *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1994) zunächst offen codiert und dann zu übergreifenden Kategorien zusammengefasst, so dass markante Szenen und Bilder, Protokoll- und Gesprächspassagen ausgewählt und extensiv analysiert werden konnten. Bei diesen Feinanalysen bedienen wir uns verschiedener Formen der Befremdung des Materials (Amann & Hirschauer, 1997). Neben der üblichen ausführlichen Verschriftlichung des Beobachteten setzten wir die ausgewählten Szenen und Bilder zum einen in fremde Kontexte und fragten zum Anderen nach kulturgeschichtlichen Hintergründen der je untersuchten Bewegungspraktiken. Dies ist sinnvoll und notwendig in Anbetracht der semantischen Weite und Polysemie von Bewegungsmustern, die in der Interpretation schwerer bestimmbar sind als vor allem sprachliche Sequenzen. In der Darstellung der Ergebnisse fokussieren wir hier auf solche Dimensionen des Kreisgeschehens, die sich im Laufe der Materialanalysen zu übergreifenden Themen im Sinne von einer Schlüsselkategorie (Breidenstein, Hirschhauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 157) herauskristallisiert haben:

- der Kreis als geometrische Figur im euklidischen Raum,
- der Kreis als eine bewegte Linie im Handlungsraum der Akteur*innen und
- der Kreis als Schließfigur um eine Mitte bzw. einen (Lern-)Gegenstand.

Während die erste Dimension als Imagination einer Idealität von Gleichheit aus den sprachlichen und bildlichen Dokumenten besonders häufig benannt und aufgerufen wird, ergeben sich die beiden letzteren Dimensionen erst aus den ethnografischen Un-



(©Sebastian Benjamin Riepe)

Abb. 1

tersuchungen konkreter praktischer Umgangsweisen und Thematisierungsformen des Sitzkreises.

4.1 *Der Kreis als geometrische Figur im euklidischen Raum*

Als geometrische Figur, die aus den Körpern der Kinder geformt ist, begegnet uns der Kreis in etlichen pädagogischen Kontexten, vom Kindergarten und Schule bis in die Erwachsenenbildung hinein: als Stuhl- oder Morgenkreis, Gesprächs- oder Erzählkreis, Sing- oder Besinnungskreis. Heinzel nennt in ihrer Habilitationsschrift (Heinzel, 2001; 2016) die symbolischen Bedeutungen des Kreises: Gemeinschaft, Verbundenheit, Hineingestelltsein und Selbstfindung im Kreis, übersummativ Ganzheit und immer wieder: Gleichheit. Sie interpretiert den ‚Siegeszug‘ des Stuhlkreises in der Grundschule der 90er Jahre als eine Form, in der kinderulturelle und schulkulturelle Inhalte und Gesprächs- und Lernformen zueinander kommen, Hierarchien abgebaut werden können. Das Gelingen demokratischer Lernprozesse, das Gelingen von Streitschlichtung und Problemlösung wird ebenso der Kreisfigur zugeschrieben. Mit der Figur des ‚runden Tisches‘, wie er in politischen Kontexten häufig auftaucht, ist ebenso das Moment der Erwartung an eine kommunikative Ordnung der Gleichberechtigung und der nichthier-

archischen Lösungsfindung verbunden. Laut Peterßen (2001) ist der Sitzkreis in der Reformpädagogik vom Familientisch in die Schule gewandert und gilt seitdem als stabiles Komplementärelement von individualisiertem und kompetitiv organisiertem schulischem Lernen.

Eine starke symbolische Aufladung der Kreisfigur zeigt sich auch in der Beschreibung der erwachsenpädagogischen Methode des „teamdynamischen Kreises“ (Poggen-dorf, 2012). Hier gilt der Kreis als „eine Ganzheit, als Form ist er vollständig und perfekt. [...] Setzen sich Menschen in den Kreis, fühlen sie sich ebenbürtig. Es wächst das Gefühl der Vollständigkeit, Vollkommenheit und Zusammengehörigkeit.“ Im teamdynamischen Kreis bildet sich ein „Kohärenzfeld, das einen Zusammenhang zwischen den Teilnehmern schafft und genau in der Mitte am stärksten wirkt.“⁴

So werden geometrische Figur und sprachliche Form des gleichberechtigten Dialogs aufeinander bezogen, indem beides als Text gelesen wird. Im ethnografisch untersuchten Schulalltag stellt sich nun diese Gleichheit im Kreis keineswegs so vollkommen dar, wie die erläuterten Programmschriften suggerieren. Sowohl de Boer (2006) als auch Kellermann (2008) haben innerhalb ihrer ethnografischen Forschungen festgestellt, wie allein über die Organisation der Redebeiträge die asymmetrische Generationen- und Rollendifferenz zwischen Lehrerin und Schüler*innen auf mehr oder weniger subtile Weise stets aufrechterhalten und damit der konzeptionelle Anspruch eines „egalitären Austausch[s] der Kinder miteinander und mit der Lehrerin“ (Kellermann, 2008, S. 190) konterkariert werden. In der Regel entscheidet etwa die Lehrkraft, wann es Zeit ist für den Kreis, sie bestimmt Anfangs- und Endpunkt der Szene, sie choreographiert die Szene und bestimmt häufig auch das Thema und dessen Ausführungsregeln. Während in der bisherigen Forschung ausschließlich die sprachlichen Akte innerhalb des Kreises berücksichtigt wurden, werden wir im Folgenden die körperlich fundierten, choreografischen Bewegungsanalysen zur sprachlichen Ebene hinzunehmen:

Schule A

Dann kündigt Frau Schuhmann einen Sitzkreis an. Der Kreis müsse aber etwas anders aussehen als sonst: „der Kreis muss weniger kreisig“ [sein] „eher wie ein Rechteck“, „hier darf keiner sitzen“, „hier muss Platz sein für eine Menschen-Schlange“, dirigiert sie und zeigt mit den Armen in der Art einer Flugbegleiterin, mit großen Bewegungen – weit ausgebreiteten Arme und angespannten Händen fast im 90Grad Winkel ab dem Ellenbogen geneigt – eine Lücke an, während die Kinder sich auf den Boden, um den kleinen Tisch und runden, grünen Teppich herum, setzen. Durch weitere langsame Bewegungen mit den Armen – Arme und Hände parallel ausgesteckt eng nebeneinander, vor dem jeweiligen Kind mit paralleler Ausrichtung von Beinen und Füßen stehend – weist sie den Kindern an den Öffnungen des Kreises eine Art „Parklücke“ auf der Kreislinie zu. Am Ende sitzen die Kinder und Frau Schuhmann gemeinsam in einem Kreis mit einer größeren Öffnung vor der Tafel.

4 <http://www.teamdynamik.net/index.php?id=5854> [12. 06. 2019].

Die Lehrerin markiert hier die Einsetzung des Kreises über ein gesprochenes Signal und formuliert gleichzeitig ihre Vorstellung von der Sitzkonstellation: Es soll ein Kreis sein, der aber „weniger kreisig“ ist. Damit generiert sie aus dem Nomen ein Adjektiv und steigert dieses im Negativen zum Komperativ „weniger kreisig“. Durch die Ankündigung des „etwas anders als sonst“, wird zum einen die Normalität des Kreises bestätigt, zum anderen dessen Abweichung als weniger Kreis, eher Rechteck aufgerufen. Die Reihe der Ausdrücke „Sitzkreis“, „aber weniger kreisig“, „eher wie ein Rechteck“, ergänzt durch „hier darf keiner sitzen“, „hier muss Platz sein für eine Menschen-Schlange“, muss den Kindern widersprüchlich erscheinen; in dem runden Tisch und runden Teppich appelliert zudem die Materialität der Raumgestaltung an die Beibehaltung des Gewohnten. So beginnt die Lehrerin, die Schüler*innen mit Hilfe verdeutlichender Körpergesten zu ordnen. Ihre Bewegungen erinnern an diejenigen einer Fluglotsin oder einer Parkplatzwächterin, die den ankommenden Maschinen ihren Platz zuweist. Die großen Bewegungen ihrer Arme stecken zuerst einen (gesperrten) Bereich ab, der nicht von den Kindern besetzt werden darf. Durch die langsamen Bewegungen der parallel gestellten Arme fordert sie die Kinder gestisch auf, sich *zu ihr* parallel auszurichten, ihre Position praktisch zu spiegeln, um *ihr* Vorhaben, das den Kindern hier noch nicht bekannt ist, realisieren zu können. Sie etabliert damit in Sprache und Körpergesten ihre wissende Position, ebenso wie sie die Kinder als Unwissende Ausführungsinstrumente ihrer Vorstellung adressiert. Damit hat sie innerhalb des Herstellungsprozesses die asymmetrische Rollendifferenz zwischen den Kindern und ihr erneut inszeniert, obwohl die endgültige Formation dann als Kreis mit einer größeren Öffnung, und keineswegs als Rechteck zu lesen ist.



(Fotografie und Bearbeitung: Cornelia Dietrich)

Im weiteren Material markieren die beobachteten Lehrerinnen ihren eigenen Platz beispielsweise häufig als Erste mit Unterrichtsdingen (Papier, Buch, Mappe z. B.), wohingegen es den Kindern nicht erlaubt ist, Dinge mit in den Kreis zu bringen. An manchen Kreisen nimmt die Lehrerin auch gar nicht teil, sondern korrigiert während der Erzählzeit Tests oder Klassenarbeiten, eine Situation, die von Kindern, wie sie in den Gruppendiskussionen der Schule D artikulierten, als unangenehm empfunden wird. All diese Praktiken bringen die Lehrerin als privilegierte Person hervor, die die Regeln der Homogenisierung gleichzeitig einfordert und bricht. Ihre Rolle als Hüterin mindestens der generationalen schulischen Ordnung wird durch die Choreographie des Kreises als solche allerdings nicht mehr in dem Maße evident und greifbar wie sie es etwa in der Choreographie des Frontalunterrichts ist.

4.2 Der Kreis als bewegte und bewegende Linie im Handlungsraum der Kinder

Weitere Interpretationshorizonte eröffnen sich, wenn man den Kreis als Resultat und Ausgangspunkt von Bewegungen im Handlungsraum der Kinder in den Blick nimmt. Die Kinder erschaffen erst den Kreis, indem sie selber die Außenlinie bilden und sich nach innen hin ausrichten. Wir haben mehrfach analysiert, wie solche Kreise überhaupt zustande kommen, wie sie sich wieder auflösen und was sich auf der Kreislinie während des Kreisgesprächs alles ereignet. In den Beobachtungsprotokollen nehmen dabei einen großen Raum die Beschreibungen der Bewegungen ein, die sich im Kreis permanent ereignen: Interaktive Bewegungen zwischen zwei oder drei Nachbar_innen, spielerisches Balgen im „als-ob-Modus“, versonnene Interaktionen mit dem eigenen Körper oder seinen Accessoires (Uhr, Armband, Schuhe, Haare, Gesicht, Schultern und Beine) sowie dem, was außerhalb der Kreislinie liegt: Tische, Stifte, Mappen, Bücher etc. Die Kinder kennen die choreographischen Regeln: z. B. hat man nichts in der Hand, die Taschen stehen hinter dem Stuhl, man berührt die Nachbarin oder den Nachbarn nicht, man ist auf den wahrnehmbaren oder vorgestellten Gegenstand in der Mitte des Kreises hin ausgerichtet. Gleichzeitig aber spielen die Kinder dauernd mit diesen choreographischen Geboten des Kreisgesprächs an der Grenze von Innen und Außen, die sie selber bilden. Diese Linie scheint in ihrer Beweglichkeit fragil und von hohem Aufforderungscharakter zu sein.

In dieser Dimension lässt sich der Stuhlkreis als ein dynamisches Geschehen begreifen, indem sowohl die Kreislinie durch aus- und einschreitende Bewegungen als auch der Kreis als Ganzes etwa durch Paarbildungen immer wieder kommentiert, befragt oder auch negiert wird. Für die Kinder ist der Kreis nicht nur eine geometrische Figur, die ihnen als Ordnungsstruktur (wie alle anderen Sitzordnungen in der Schule auch) auferlegt ist, sondern er ist außerdem und vielleicht vorrangig eine Linie, die sich aus den Kinderkörpern erst ergibt und die von den Kindern in Handlung erst hergestellt wird.

Der folgende Protokollauszug einer videogestützten Beobachtung beschreibt die Entstehung des Sitzkreises in einer dritten Grundschulklasse im Fach Religion:

Frau Schulz fordert die Kinder auf: „So, ich möchte jetzt einen Sitzkreis“ [...]. Die Kinder gehen sehr unterschiedlich vor. Einige schieben einzelne Tische an den Rand, so dass in der Mitte eine freie Fläche entsteht. Zwei Kinder setzen sich auf einen der Tische, beginnen miteinander zu reden und spaßhaft miteinander zu balgen, während sie das Geschehen in der entstehenden Kreismitte im Blick behalten. [...] Andere Kinder nehmen ihren Stuhl, stellen ihn irgendwo auf der freien Fläche ab, [...] holen einen weiteren Stuhl usf. Wieder andere schieben drei bis vier der durcheinander stehenden Stühle von der Mitte aus auf die imaginierte Kreislinie nebeneinander; dann setzen sie sich. Während dieser gemeinsamen Arbeit gibt es viele kurze Begegnungen zwischen je zwei oder auch drei Kindern, die sich anschauen, berühren, miteinander sprechen und abstimmen. Ein Junge geht mit besonderer Präzision vor: Er schiebt erst seinen Tisch nach außen, stellt dann seinen Stuhl davor und setzt sich darauf. [...] tariert mit Füßen und Beinen, Armen und Händen, seine Position im Kreis genau solange millimetergenau aus, bis die Klasse um ihn herum den gesamten Kreis hergestellt hat. [...] Das Geschehen dauert 90 Sekunden, dann sitzen alle im Kreis auf ihren Stühlen und richten – nach und nach – ihre Körper auf die Mitte hin aus. Die Lehrerin hat währenddessen aus einem Stoffbeutel [...] mehrere Gegenstände geholt und in der Mitte auf dem Boden platziert, die sie anschließend im Kreis zeigen und besprechen möchte.

Während sie mit dem Satz „So, ich habe euch hier verschiedene Dinge mitgebracht“, das Ende der Übergangssituation markiert, ändert sich der Bewegungsmodus der Kinder. Sie sitzen jetzt je einzeln auf ihren Stühlen. Ihre Bewegungen und Berührungen lassen sich alle auf der Tiefenachse (vorne/hinten), aber kaum noch auf der Breitenachse (rechts/links) verorten. Die Kinder berühren sich auffällig häufig selbst an den Beinen, an Schultern, Kopf und Haaren. Sie fallen mit dem Oberkörper nach vorn oder strecken sich nach hinten, zum Teil mit dem Stuhl ein wenig vor und zurück kippelnd. Sie „scharren“ mit den Füßen vor und zurück oder kreuzen sie.

In den 90 Sekunden der Kreisherstellung, also in der liminalen, schwach strukturierten Übergangsphase zwischen zwei Sequenzen der Stunde (vgl. Göhlich & Wagner-Willi, 2001), ist der Handlungsraum der Kinder größer und offener, vor allem multidirektionaler als in der Situation des etablierten Kreises und Unterrichtsgesprächs und auch größer als in dem oben beschriebenen, von der Lehrerin stark dirigierten Szene. Die Aufgabe, gemeinsam einen Kreis zu bilden bzw. ihn dann auch zu halten, gibt Bewegungsimpulse in die Gruppe der Kinder: Von hier aus gesehen scheint es uns sinnvoll, phänomenologisch im Sinne einer Zwischenleiblichkeit (Waldenfels, 2015, S. 215) ein kollektives Kreissubjekt anzunehmen. Die Bewegungsereignisse, die sich aus den Zwischenräumen zwischen den Kindern, aus dem „Ineinander eigener und fremder Bewegungen“ ergeben (Waldenfels, 2015, S. 216) bilden ein eigenes Kräftefeld, in dem Eigenes und Gemeinsames kollidieren, wir hätten es sonst im Klassenraum mit einem „reibungslosen Ablauf einer Fließbandarbeit“ (Waldenfels, 2015, S. 215) zu tun. Der und die Einzelne ist darin Punkt einer gemeinsamen Linie, die Linie wird aber nur verstehbar und erfahrbare, indem man die eigenen Körpergrenzen hin zu den Nachbarn ausdehnt, so dass

die Linie sich schließen kann. Besser verständlich wird dies vor dem Erfahrungshintergrund der Kinder, zu dem nicht nur der Sitzkreis als Stuhlkreis (bekannt auch schon aus dem Kindergarten), sondern ebenso die Kreisspiele gehören. Diese fungieren fast immer als Bewegungsspiele, in denen sowohl mit der Brüchigkeit der Kreislinie als auch mit dem Wechsel von strahlenförmig zentrierter und dezentrierter Aufmerksamkeitsfokussierung gespielt wird; diese Wechsel machen vielfach den besonderen Reiz des Spiels aus.

In ‚Plumpsack‘ z. B. stehen alle Kinder im Kreis, nur eines geht außen herum, lässt möglichst unbemerkt einen Gegenstand hinter einem der Kinder fallen und läuft dann einmal um den Kreis herum. Das entsprechend markierte Kind muss den/die Läufer*in rechtzeitig fangen, sonst ist es selber der/die nächste, der außen herum laufen und versuchen muss, wieder Teil der Kreislinie zu werden. *„Dreh’ dich nicht um, denn der Plumpsack geht um. Wer sich umdreht oder lacht, kriegt den Buckel schwarz gemacht.“* Das Verbot, sich aus der Mitte heraus zu drehen, steht in Spannung zu der Notwendigkeit, genau dies zu tun, will man nicht Verlierer*in, und das heißt Ausgeschlossene*r sein. In diesen Spielen entstehen die je aktuelle Bewegungen aus der inhärenten Choreographie, die aus verschiedenen Spannungsfeldern hervorgeht: Sie spannen sich auf zwischen innen und außen (vorne und hinten), geschlossener und offener Kreislinie (rechts und links), Ruhe und Bewegung (stehen und laufen), Berührung und Nicht-Berührung untereinander. Daraus entstehen in jedem Kreisgeschehen notwendigerweise permanente Mikrobewegungen, die die im ersten Abschnitt gezeigten Ordnung der geometrischen Figur überschreiten und kommentieren. Leib- und bewegungsphänomenologisch betrachtet kann also ein Kreis nur entstehen und gehalten werden, wenn man sich der Breitenachse (rechts/links) dauernd versichert ist, die pädagogische Ordnung verlangt hingegen eine möglichst rasche und exklusive Ausrichtung auf die strahlenförmige Tiefenachse. Damit kommen wir zur dritten Bedeutungsfigur.

4.3 Der Kreis als Schließfigur um eine Mitte

In einer dritten Dimension lässt sich der Stuhlkreis nun auf seine Mitte hin analysieren. Immer schließt sich der Kreis um sichtbare oder unsichtbare Gegenstände. Sichtbar sind zum Beispiel mitgebrachte Spielsachen im Montagskreis, Anschauungsgegenstände, die die Lehrerin mitbringt, um sie zu erläutern und zu besprechen (Abb. 3); unsichtbar sind z. B. Themen des Klassenrates, Streitpunkte, die geklärt oder Erzählungen, die dargeboten werden. Immer geht es um ein Thema, gilt es, sich über etwas auszutauschen, etwas zu erlernen (ein Lied, einen Reim oder auch das ‚richtige‘ Erzählen).

In dem hier gezeigten Still aus einem Unterrichtsvideo einer dritten Grundschulklasse (Abb. 3) geht es im Religionsunterricht um diejenigen Bestandteile des Essens, die in der jüdischen Tradition zum Pessachmahl gehören, das religionsgeschichtlich eine enge Verbindung zum christlichen Abendmahl aufweist. Die Lehrerin hat die für die Kinder fremden Speisen wie Salzwasser, ungesäuertes Brot, ziegelbraunen Apfelbrei, Bitterkraut etc. in die Mitte des Kreises gelegt und erläutert zusammen mit den



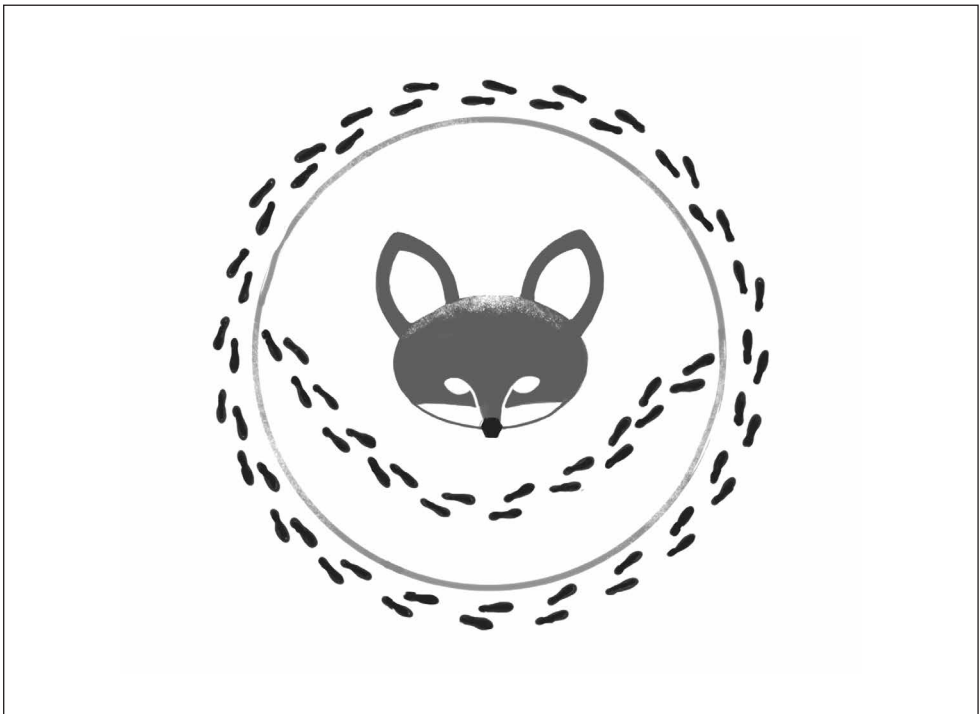
(Fotografie und Bearbeitung: Cornelia Dietrich)

Abb. 3

Kindern nun im ersten Teil des Kreisgeschehens die symbolische Bedeutung der einzelnen Speisen. Sie schließt dabei an die in den letzten Stunden erzählte Mosesgeschichte und den Auszug der Israeliten aus Ägypten an. Im weiteren Verlauf der Stunde werden die Kinder aufgefordert, sich von den Speisen in der Mitte zu nehmen, ein wenig zu probieren und es mit anderen zu teilen. So verläuft die Vermittlung im Sinne handlungsorientierten Unterrichts von der Sprache und sprachlichen Vorbereitung des zu verstehenden Gegenstandes, über den Fernsinn des An-Sehens der traditionellen Speisen hin zu den Nahsinnerkundungen des Tastens und Schmeckens. Die Kinder reagieren recht unterschiedlich. Einige öffnen sich dem Neuen und Fremden gegenüber scheinbar ohne Vorbehalte. Der sich meldende Junge links hinten im Bild ist gar auf dem Stuhl nach vorn gerutscht und hält nicht nur Augen, Arme, Rumpf, sondern auch die Beine geöffnet zur Mitte hin, er setzt sich quasi in Startposition, als wollte er gleich losgehen in die Mitte des Kreises. Und tatsächlich ist er es auch, der sich nachher als erstes ein Stück Brot nimmt. Andere Kinder melden sich zwar mit einer Hand, schließen aber mit der anderen Hand noch einen Kreis zum eigenen Leib hin, sie halten eine Balance zwischen Zurückhaltung, Selbstvergewisserung und ihrer Neugierde. Und schließlich sind auch solche Kinder zusehen, die – jedenfalls in diesem Moment noch – Füße und Hände, Arme und Beine kreuzen und sich so eher geschlossen halten gegenüber den Speisen, die sie in vertraut-fremden Materialität hier ansprechen. Einige dieser Kinder werden auch am Ende der Phase die Dinge nicht berühren oder gar in den Mund nehmen, sondern nur sprechgestisch mit „ieh“ von sich weisen, andere bewegen sich zwar zögerlich, aber schließlich doch berührend auf die Speisen zu – ein schönes Beispiel für differente Aneignungsformen des Fremden.

Kulturgeschichtlich hat die kreisförmige Anordnung um einen Gegenstand jedoch noch weit tiefere Wurzeln als es die Beobachtungen in Schule und Kindergarten zunächst vermuten lassen. Laut Curt Sachs (1933) ist sie auf das Grundbedürfnis des Menschen zurückzuführen, „mit dem Körper Räume zu durchmessen und zu gestalten“ (Sachs, 1933, S. 100). Häufig wurden gerade innerhalb früher Kreistänze, nicht nur (imaginäre) Mittelpunkte, sondern darin befindliche Gegenstände oder Personen umkreist. Einen Gegenstand zu umkreisen bedeute dabei, „ihn in Besitz zu nehmen, ein[zu]verleiben, [zu] fesseln und bannen („Bann-Kreis““ (Sachs, 1933, S. 100). Dasjenige, was umtanzt wird, wird also einerseits in seiner Gefährlichkeit gebannt, andererseits geht es in die Gemeinschaft der Tanzenden über.

Das ‚Fuchsloch-Spiel‘ (Abb. 4) thematisiert dieses Verhältnis von Kreisspieler*innen und der „gefährlichen“ Mitte. „Ein Spieler wird ausgelost, er ist der „Fuchs“ im „Fuchsloch“. Alle anderen Mitspieler laufen um den Kreis. Sie rufen: „Fuchs im Loch, fang uns doch!“ Die eine oder andere Spieler*in flitzt immer mal wieder wie ein Blitz durch das Fuchsloch. Der Fuchs versucht die Spieler*innen zu fangen oder wenigstens zu berühren. Tritt er dabei über die Kreidelinie hinaus, muss er gleich ausscheiden. Und wer vom Fuchs gefangen wird, muss ebenfalls ausscheiden. Wenn nur noch eine Spieler*in übrig ist, ist das Spiel zu Ende. Die letzte Spieler*in darf dann beim nächsten Mal Fuchs sein.“



(© Sebastian Benjamin Riepe)

Abb. 4

Bedeutsam ist die Figur der Sinnttransformation: Das Fremde und Bedrohliche wird durch die gemeinsame Bewegungsaktionen unschädlich gemacht; vor allem im permanenten Rollenwechsel, durch den jeder und jede einmal das Fremde verkörpern und zur Gefahr für die Anderen werden kann, entsteht eine gemeinsame Aneignung, ein kollektives Bannen der Gefahr. Der bedrohliche Fuchs wird nicht etwa gefangen, erschlagen oder erschossen, sondern man inkorporiert seine Eigenschaften, indem jeder am Fuchssein teilhat. In den pädagogisch inszenierten Kreisen sind Reiz und Spannung, die das Fremde in der (thematischen) Mitte ausmachen insofern enthalten, als das im Kreis Verhandelte immer einen Neuheitswert besitzt, so auch in der oben gezeigten Szene. Die von der Lehrerin mitgebrachten Gegenstände kamen zwar in der gehörten Geschichte schon vor, sind als essbar Reales aber neu. Kinder in unseren Gruppendiskussionen der Schule D berichteten von den Regeln, die im Gesprächskreis gelten. Dazu gehörte dass etwas „spannend“, „besonders“, „cool“ oder „lustig“ sein muss. Dieses Fremde in der Kreismitte enthält für die Kinder einen Appell, sich darauf zu zubewegen und mit ihm in einen Austausch zu treten. Die Bewegung erfolgt jedoch nicht nur geistig, sondern hat auch eine leibliche Seite, die durchaus in Konflikt geraten kann mit den Regeln der für alle gültigen Verhaltensregel des guten Gesprächs: Zu den eindrucksvollsten Befunden aus den Gruppendiskussionen der Schule D gehörte es, dass ausnahmslos alle Kinder auf die Frage nach den Verhaltensregeln während des Erzählkreises das Stillhalten der Füße nannten. In einem Fall war es sogar explizit zu einer Klassenregel erhoben worden, dass man während des Redens nicht „Unruhe mit den Füßen“ machen dürfe. Demnach ist dieses „Ruhe halten in den Füßen“ für die Kinder im Augenschein des und in Resonanz zum beunruhigend Fremden und Neuen in der Kreismitte schwer einzuhalten.

5. Widersprüche zwischen Gleichheit und Gleichheit?

Die drei beschriebenen Dimensionen des Kreisgeschehens wirken alle zusammen, im Erleben der Beteiligten ist keine von ihnen zu isolieren. Insofern die geometrische Figur, die bewegte Kreislinie sowie das Innere des Kreises als Handlungsfelder der Kinder verstanden werden, ist es angemessener, durchgehend von einem *Kreisgeschehen*, als nur vergegenständlicht von einem Kreis oder Kreisgespräch im Unterricht zu sprechen. Fokussiert man auf die routinisierten Bewegungen in diesem Kreisgeschehen, so zeigt sich, dass sich im Vollzug deutlich mehr als nur eine Anordnung der Kinderkörper zum Zweck der Ermöglichung des vernünftigen oder lehrreichen Gesprächs realisiert. Der Kreis ist nicht lediglich der aus Kinderkörpern gezimmerte Bühnenrand für soziale Interaktionen, sondern er ist selbst ein Interaktionsgeschehen und bringt eigene Sinndimensionen ins Spiel. Im Kreisgeschehen sind eine Reihe von Bewegungsachsen aufgespannt, die an die je beteiligten Kinder in vielfältiger und ambivalenter Weise appellieren, sich zwischen innen und außen, zwischen Zentrum und Peripherie, als individueller Körper und zugleich als zwischenleibliches Subjekt mitten unter den Anderen zu bewegen, zu positionieren und dabei sich zum Positioniert-Werden durch die Lehrkraft und die Dinge zu verhalten. Der Choreographie des Kreises ist diese ambivalente

Vielfalt von Bewegungsachsen und Möglichkeiten inhärent. Kulturgeschichtlich ließ sich nicht nur der Gemeinschaftssinn und die Gleichheits- und Ganzheitsidee, sondern auch die Faszination des Fremden in der Mitte, das einverleibt werden will und zu dem zugleich Distanz gehalten werden muss, erhellen. So kommt es in jedem Stuhl-, Erzähl-, Morgenkreis notwendigerweise zu bewegten und (einander) berührenden Szenen, obwohl gerade dies beides, die Bewegung und die Berührung nicht erlaubt sein können. Es entsteht hier eine „Semiotik der Kollision“ (Hewitt, 2005, S. 10) und damit ein Bedeutungsgewebe, in dem mindestens drei Fäden zu verarbeiten sind:

So zeigte sich zum einen die symbolische Ordnung der gleichberechtigten Teilhabe im Sinne eines ‚doing equality‘. Diese Ordnung lässt sich am ehesten mit der euklidischen Kreisfigur fassen, in die kulturell Symboliken der Gleichberechtigung, der Kommunikation auf Augenhöhe und im schulischen Kontext der kindgerechten Möglichkeit, eigene Themen und Standpunkte einbringen zu können, entspricht. Zu ihr gehört eine starke Tendenz zur Individualisierung, damit jede und jeder Einzelne zu ihrem und seinem Recht kommt. Choreographisch entspricht dieser Ordnung die Vorstellung der auf einer akkurat gezogenen Kreislinie positionierten Einzelkörper, die sich von dort aus in das Gespräch involvieren und engagieren.

Darin zeigt sich zum anderen die leiblich-geistige Ordnung der Verhaltensdisposition zur vernünftigen Gesprächsführung im Sinne eines ‚doing sameness‘. Hierzu zählen die für den Kreis geltenden Regeln des Nacheinander-Sprechens und des Ruhe-Haltens in sprachlicher und vor allem auch körperlicher Hinsicht. Es erfordert ein Zurückhalten von spontanen Ideen ebenso wie eine Minimierung der Körperbewegungen, insbesondere zur Seite und nach außen. Hierzu zählt aber auch die Erwartung, alle Kinder sollten sich in möglichst gleicher Weise engagiert, interessiert und neugierig auf den fremden (Lern-)Gegenstand in der Kreismitte beziehen. Dieser Ordnung eignet stärker eine Tendenz zur Kollektivierung und Vergemeinschaftung, wie wir es auch in Kreisspielen gefunden haben.

Beides trifft drittens auf die vitalistisch-spontanen Antworten, die die Kinder auf die Appelle aus der Kreismitte und der Bewegungsachsen, die den Kreis im Raum durchziehen, geben. Hier müsste man statt von einem ‚doing something‘ vielmehr von einem ‚being my lived and answering body‘ sprechen. Während die Kinder mit der Herstellung von – zwei in sich widersprüchlichen – Gleichheiten in den oben genannten Dimensionen befasst sind, sind sie immer schon leibliche Wesen in ihrer Doppelgestalt von Körperhaben und Leibsein. Während die explizite pädagogische Intention den kindlichen Körper als Instrument der Kreisherstellung und Kreiserhaltung adressiert, fördern die dem Kreisgeschehen innewohnenden Bewegungsimpulse die Kinder expressiv-leiblich heraus.

Innerhalb dieses Raumes von Kollisionen werden die Kinder als durchaus unterschiedlich Gleiche hervorgebracht bzw. bringen sich selbst hervor. Denn es zeigten die Analysen der sozialen Choreographie des Kreisgeschehens die Homogenisierung der Kinder als Inkorporierung von *verschiedenen* Gleichheitsregimes: sameness und equality. So entsteht aus dem Verweben dieser drei Fäden ein Drittes, nämlich jene emergente Bewegung, die man in allen Stuhlkreisen der Grundschule beobachten kann und

die aus Lehrer*innenperspektive oft als Unruhe, manchmal als Störung verstanden und sanktioniert werden und die die oft bemerkenswert rigiden Dirigate der Kinder offenbar notwendig sein lässt. Fasst man die Bewegungen dergestalt als Ereignisse *zwischen* Leib und Symbol auf, so müsste man sie zu verstehen lernen als die praktische Interpretation der widersprüchlichen Erwartungen an ‚Gleichsein‘, die die Kinder mitteilen, mithin als die notwendige Artikulation einer Differenzerfahrung. Aufliegend auf der generationalen Differenz und im Erleben differenziert durch die Orientierung am Kollektivsubjekt (alle tun das gleiche) wie auch am Individualsubjekt (jede und jeder bringt sich ins Gespräch ein) entsteht so ein in sich instabiler Glaube an ‚Gleichheit‘, dessen körperlich-materiale Seite hier dargestellt wurde.

Literatur

- Alanen, L., & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge Falmer.
- Alkemeyer, T., Brümmer, K., Kodalle, R., & Pille, T. (Hrsg.) (2009). *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Amann, K., & Hirschauer, S. (Hrsg.) (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (Hrsg.) (2007). *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen; Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn/Wien u. a.: Schöningh.
- Berner, E., Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). Implementation von Bildungsstandards. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 210–226). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- De Boer, H. (2006). *Der Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung Kooperation Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.
- Brandstetter, G. (2005). Choreographie. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 52–55). Stuttgart u.a: Metzler.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (Hrsg.) (2013). *Ethnografie. Eine Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München: UVK.
- Budde, J. (2013). *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld: (Re)Produktion von Heterogenität im Schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42, S. 29–51). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, C. (2017). Im Schatten des Vielfaltdiskurses: Homogenität als kulturelle Fiktion und empirische Herausforderung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 123–138). Wiesbaden: Springer VS.

- Dietrich, C., & Wischmann, A. (2016). Genese von Heterogenität im Fachunterricht: Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken. In H. Roose & E. E. Schwarz (Hrsg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“: *Kindertheologie im Unterricht*. (Jahrbuch für Kindertheologie-Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, Bd 15, S. 62–74). Stuttgart: Calwer Verlag GmbH.
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.) (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feldtstein, C. J. (1972). *Die Kunst nach der Choreographie zu Tanzen und Tänze zu schreiben*. Braunschweig: Verlag der Schröderschen Buchhandlung.
- Göhlich, M., & Wagner-Willi, M. (2001). 3. Rituelle Übergänge im Schulalltag. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Kersting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 119–204). Opladen: Leske+Budrich.
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Heid, H. (2012). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 81(1), 22–34.
- Heinzel, F. (2001). *Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituationen*. Habilitations-Schrift. Halle.
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis – Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. (Pädagogische Fallanthologie. Bd. 13). Berlin & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Hewitt, A. (2005). *Social Choreography: Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement*. Durham: Duke University Press.
- Hewitt, A. interviewed by Pristaś G. S. (2007). Choreography is a Way of Thinking About the Relationship of Aesthetics to Politics. *Frankcija, Performing Arts Journal* 42, 44–51.
- Hormel, U., & Emmerich, M. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hübner, D. (2014). Bildung und Gerechtigkeit. Philosophische Zugänge. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 35–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, H., & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Kelle, H., & Tervooren, A. (Hrsg.) (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Kellermann, I. (2008). *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schuleingangsphase. Eine ethnografische Studie*. Opladen/Farmington Hills: Budrich Uni Press.
- Kittler, F. (1988). Das Subjekt als Beamter. In M. Frank (Hrsg.), *Die Frage nach dem Subjekt* (S. 401–420). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klein, G. (2010). Das Soziale choreographieren. Tanz und Performance als urbanes Theater. In N. Haitzinger & K. Fenböck (Hrsg.), *Denkfiguren. Performatives zwischen Bewegen, Schreiben und Erfinden* (S. 94–103). München: epodium.
- Klein, G. (2012). Choreografien des Alltags. Bewegung und Tanz im Kontext Kultureller Bildung. In H. Bockhorst, V. I. Reinwand, W. Zacharias & F. I. Schönfeld (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 608–613). München: Kopaed.
- Kuhlemann, F. M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Oser, F., & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens, Basismodelle des Unterrichts* (Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 89). Freiburg, Schweiz: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Oser, F.K., Patry, J.-L., Elsässer, T., Sarasin, S., & Wagner, B. (1997). *Choreographien unterrichtlichen Lernens – Schlußbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Freiburg, Schweiz: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Peterßen, W.H. (2001). *Kleines Methodenlexikon*. (2. akt. Aufl.) München: Oldenbourg.
- Poggendorf, Armin (2012): *Angewandte Teamdynamik: Methodik für Trainer, Berater, Pädagogen und Teamentwickler*. Berlin: Cornelsen
- Prenzel, A. (2014). Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In H. C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 45–67). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Quinten, S., & Schroedter, S. (Hrsg.) (2016). *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis: Choreographie, Improvisation, Exploration*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rademacher, C., & Wiechens, P. (Hrsg.) (2001). *Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz*. Berlin: Springer VS.
- Sachs, C. (1933). *Eine Weltgeschichte des Tanzes*. (3. Nachdr. der Ausg. Berlin 1933) Hildesheim: Olms.
- Sgritta, G.B. (1987). Childhood: Normalization and project. The sociology of childhood, edited by J. Qvortrup, *International Journal of Sociology*, 17(3), 38–57.
- Siegmund, G. (2010). Choreographie und Gesetz: Zur Notwendigkeit des Widerstands. In N. Haitzinger & K. Fenböck (Hrsg.): *Denkfiguren. Performatives zwischen Bewegen, Schreiben und Erfinden* (S. 118–129). München: epodium.
- Smith, A. D. (1995). *Nations and Nationalism in a Global Era*. Cambridge: Polity Press.
- Stojanov, K. (2008). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 9(1-2), 209–230.
- Stošić, P. (2016). Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ – Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 81–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273–285). Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE.
- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 33–39). Berlin: Springer.
- Waldenfels, B. (2015). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung* (2. Aufl.) Berlin: Suhrkamp.

Abstract: When children start school, they are neither homogeneous nor heterogeneous, but are socially created as such in various respects through acts of addressing and in everyday practices. Unlike the widely differentiated research on construction and reproduction of differences in the tradition of 'doing difference', research on how and with regard to what children are being constructed as homogeneous in school, is rare. This article will initially deal with different conceptions of homogeneity; in pedagogical discourses, it is deciphered as equality with a reference to human rights as well as "evaluating from the same point of view" with a reference to the meritocratic principle. Thirdly, it is also understood as homogeneity of the culturally significant behavioural dispositions. In the second part of this article, a praxeological approach will be used to find a way to empirically analyse the makings of homogeneity. We focus on the homogenization of students taking the concept of social choreographies (Hewitt 2010; Klein 2005) into account, which shall be explored for educational research in this article. It analyses bodily practices of established orders of movement, in which emergent semantic fields arise in the interplay of pedagogical and aesthetic dimensions. This will be illustrated by the example of classroom circles in a primary school: a configuration that stands for a participatory and equal form of interaction in class. The analyses are based on sources that were collected in the manner of an in-school ethnography for example (video supported) observations, photographs and group discussions with children.

Keywords: Heterogeneity, Homogenization, Equality, Social Choreography, Primary School

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Cornelia Dietrich, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: cornelia.dietrich@hu-berlin.de

M. A. Valerie Riepe, University of Applied Science Europe,
Campus Hamburg, Fakultät Art&Design,
Museumsstraße 39, 1.22, 22765 Hamburg, Deutschland
E-Mail: valerie.riepe@ue-germany.de