

Hewitt-Schray, Esther

'Die magische Tadelgrenze'. Markierung und Maskierung von Regelverstößen als ein Aspekt der Differenzherstellung in der Grundschule

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 645-650. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Hewitt-Schray, Esther: 'Die magische Tadelgrenze'. Markierung und Maskierung von Regelverstößen als ein Aspekt der Differenzherstellung in der Grundschule - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 645-650 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-314319 - DOI: 10.25656/01:31431; 10.35468/6111-78

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-314319>

<https://doi.org/10.25656/01:31431>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Esther Hewitt-Schray

„Die magische Tadelgrenze“ – Markierung und Maskierung von Regelverstößen als ein Aspekt der Differenzherstellung in der Grundschule

Abstract

Der vorliegende Beitrag basiert auf Zwischenergebnissen einer qualitativ-rekonstruktiven Dissertationsstudie, in der Praktiken der Differenzherstellung in Grundschulen untersucht werden. Verortet in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, grenzt sich die Studie von einem ontologischen Verständnis von Heterogenität ab und fokussiert stattdessen in Anlehnung an das Theorem des *Doing Difference* (vgl. West/Fenstermaker 1995) (Re)Konstruktionsprozesse von Differenz. Im Fokus des Beitrags stehen Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen einer ethnografischen teilnehmenden Beobachtung, die an einer Grundschule in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. In der Analyse der Beobachtungsprotokolle werden Szenen bedeutsam, in denen Lehrkräfte aufgrund einer (impliziten) Deutungshoheit festzulegen scheinen, in welchen Situationen ein Regelverstoß – am Beispiel des Zuspätkommens – markiert oder maskiert wird. Hier scheint eine für außenstehende Beobachter:innen auf den ersten Blick nicht nachvollziehbare, sinnbildlich also eine ‚magische‘ Tadelgrenze zu verlaufen. Diese wird im vorliegenden Beitrag unter einer raumsoziologischen Perspektive (vgl. Löw 2001) näher in den Blick genommen und das in diesem Zusammenhang entwickelte Modell des fluiden Grenzbereichs vorgestellt.

Schlüsselwörter

Ethnografie, Heterogenität, Differenzherstellung, Regelverstöße, Grenzen

1 Einführung

Dass Differenz nicht (nur) in Schule hineingebracht, sondern im Unterricht (re-)konstruiert wird, zeigen Befunde zahlreicher Studien (vgl. bspw. Kampshoff 2013; Walgenbach/Pfahl 2017). Auch die Grundschule ist – trotz ihrer im Vergleich zu anderen Schularten geringeren Eingangsselektivität und höheren Inklusionsrate (vgl. Klemm 2013, S. 17) – in Prozesse der Differenzherstellung eingebunden.

Das Dissertationsprojekt, welches dem vorliegenden Beitrag zu Grunde liegt, setzt an diesem Punkt an. Es ist in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive verortet, in der „es mithin nicht um die (An-)Erkennung differenzbedingter Unterschiede ... [geht], sondern um die Erforschung solcher Prozesse, in denen durch Rückgriffe auf Differenzkategorien soziale Realitäten produziert werden“ (Mecheril/Plößer 2009, S. 200). Im Fokus der vorliegenden ethnografischen Forschung stehen Praktiken in ihrem kontextualisierten Vollzug, wobei Praktiken unter Bezug auf Schatzki (2002) als alltägliches Handeln gefasst werden, welches der Reflexion nicht zugänglich ist, sodass dahinterstehende Intentionen von Akteur:innen nicht untersucht werden. Darüber hinaus orientiert sich die Arbeit an Walgenbachs Interdependenzbegriff, der Differenzkategorien als in sich vielschichtig betrachtet (vgl. Walgenbach 2022). Der Analyse wird Löws Sozialraumtheorie (2001) als sensibilisierendes Konzept zu Grunde gelegt, das sich von einem statischen Raumbegriff abgrenzt. Menschen konstituieren in diesem Sinne Räume, indem sie andere oder sich selbst positionieren (vgl. Löw 2001, S. 154) und diese Positionierung an der antizipierten Wahrnehmung durch andere ausrichten (vgl. Breidenstein 2004, S. 91).

2 Forschungsdesign

Forschungen zu Differenzherstellung sind vorwiegend in der Sekundarstufe angesiedelt (vgl. bspw. Kampshoff 2013; Wagener 2020) und/oder fokussieren das Differenzmerkmal Leistung (vgl. bspw. Sturm/Wagner-Willi 2016). In Bezug auf empirische Studien, die Praktiken der Differenzherstellung in der Grundschule unter Einbezug einer interdependenten Perspektive untersuchen, ist ein Desiderat zu konstatieren. Das Forschungsdesign sieht eine ethnografische Studie vor, in deren Zentrum die teilnehmende Beobachtung steht (vgl. Breidenstein et al. 2020). Dieser Zugang hat den Vorteil, dass die qualitative Untersuchung eines *Doing Difference* mit einer potentiell größeren Reifizierungssensibilität einhergeht, da Differenzkategorien nicht als feststehende Phänomene vorab gesetzt (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013), sondern durch einen induktiven Forschungsstil herausgearbeitet werden. Bis dato wurden vier mehrwöchige Feldaufenthalte in zwei Grundschulklassen durchgeführt, die von einer heterogenen Schüler:innenschaft besucht werden. Die Erhebung erfolgte im Wechsel mit Phasen der Datenanalyse durch die Situationsanalyse nach Clarke et al. (2018). Diese als Weiterführung der Grounded Theory konzipierte Auswertungsmethode trägt durch das Anfertigen verschiedener Maps zum Erfassen einer (relationalen) Mehrperspektivität bei, was für die Beantwortung der Fragestellung zielführend erscheint. Ziel ist es, Hinweise zu finden, durch welche Praktiken im Unterricht Differenz (re)konstruiert wird und ob interdependente Differenzkategorien dadurch an Bedeutung erlangen.

Dabei geraten sowohl soziokulturelle als auch schulbezogene Differenzlinien in den Blick. Auch wenn der Zusammenhang zwischen Differenzherstellung und sozialer Ungleichheit mitgedacht wird, steht dieser Aspekt nicht im Fokus. Es ergibt sich folgende – zweigeteilte – Forschungsfrage: Durch welche Praktiken wird im Unterricht der Grundschule Differenz (re)konstruiert und treten auf diese Weise (interdependente) Differenzkategorien in den Vorder- oder Hintergrund?

3 Erste Zwischenbefunde

Nimmt man den ersten Teil der Forschungsfrage in den Blick, erweisen sich in der Analyse der Beobachtungsprotokolle zahlreiche Szenen als bedeutsam, in denen Lehrkräfte aufgrund einer (impliziten) Deutungshoheit festzulegen scheinen, in welchen Situationen Verhaltensweisen von Schüler:innen wie zu bewerten sind und wie darauf zu reagieren ist. Anders formuliert, wann ein Regelverstoß als solcher markiert oder maskiert wird. Hier scheint eine für außenstehende Beobachter:innen auf den ersten Blick nicht nachvollziehbare, sinnbildlich eine ‚magische‘ Tadelgrenze zu verlaufen. Auf der Suche nach dieser Grenze – exemplarisch untersucht an zwei Sequenzen, in denen Kinder einer 2. Grundschulklasse als ‚(Nicht)Zuspätkommende‘ positioniert werden (s. Kapitel 3.1 und 3.2) – kristallisiert sich die Konstitution verschiedener, miteinander verwobener Grenzen heraus, die mit Praktiken der Differenzherstellung einhergehen.

3.1 Sequenz 1: Die magische Tadelgrenze

Es ist 8.02 Uhr. Frau Kleinmann¹ stellt sich vor die Klasse und schaut mit einer langsamen Drehung des Kopfes in der Klasse umher. Vermutlich soll jetzt das Begrüßungsritual erfolgen. Nun stehen auch die Kinder auf. Kurz vor der üblichen Begrüßung der Klasse und dem Lied erscheint Nina. Es ist 8.04 Uhr. Die Lehrerin dreht den Kopf zu Nina. „Schnell noch rein“, sagt sie zu ihr. Nina geht zügig zu ihrem Platz. Frau Kleinmann beschreibt nun den Kindern den Tagesablauf, als Falua das Zimmer betritt. Es ist 8.08 Uhr und sie hat die ‚magische Tadelgrenze‘ damit wohl überschritten. Frau Kleinmann wendet den Kopf zu Falua und dann zur Klasse. „Wie viele Minuten ist Falua zu spät?“, fragt sie. „8 Minuten“, antworten ein paar Kinder. „Und wieviel war ich zu spät?“, ruft Nina hinein. „4 Minuten“, antwortet Frau Kleinmann.

In dieser Szene kommen nacheinander zwei Kinder nach dem im Stundenplan explizierten Zeitpunkt von 8.00 Uhr ins Klassenzimmer. Doch während Ninas Hereinkommen als ‚noch regelkonform‘ eingestuft wird (*Schnell noch rein*), wird das Eintreten von Falua als Regelbruch markiert (*Wie viele Minuten ist Falua zu spät?*). Erst auf Nachfrage von Nina wird deutlich, dass auch ihr Verhalten als ‚zu spät‘ geltend gemacht wird. In dieser kurzen Szene kristallisieren sich bereits

1 Alle Namen von Akteur:innen wurden anonymisiert.

zwei verschiedene Grenzen heraus: Zum einen die *explizite Grenze* des Schulbeginns, welche in offiziellen Dokumenten der Bildungsinstitution einzusehen ist. Sie ist im Unterrichtsalltag der beobachteten Schule nicht hörbar (es gibt keinen Schulgong), scheint von den Akteur:innen jedoch körperlich internalisiert und als normierter Bewertungsmaßstab anerkannt zu werden. Zum anderen die *implizite Grenze*, welche in der Beispielszene durch die Veränderung einer körperlichen Praktik der Lehrkraft sichtbar wird. Es wird eine (räumliche) Grenze gesetzt, die mit einer Vergemeinschaftung und zentralen Ausrichtung auf eine hierarchisch übergeordnete Person verbunden und ausschlaggebend dafür zu sein scheint, ob ein Eintreten als regelkonform oder -widrig eingestuft wird. Ein Kind wird zwar erst nach dem Setzen dieser impliziten Grenze als potentiell regelbrechend positioniert, gemessen bzw. quantifiziert wird ein Regelverstoß jedoch an der expliziten Grenze, die starr und legitim erscheint. Durch ein zweites Beispiel können diese beiden Grenzen noch durch eine weitere – entscheidende – ergänzt werden.

3.2 Sequenz 2: Das Mädchenpaket

Um 8.04 kommt Igor ins Zimmer. Frau Kleinmann unterbricht ihre Erklärungen an der Tafel und sagt: „Du bist schon wieder zu spät. Du bist selten pünktlich gekommen letzte Woche“. Lisa ruft rein: „Was sagt man da?“ Igor murmelt „Entschuldigung“ und geht zu seinem Platz. Um 8.06 Uhr öffnet Nina die Tür, schaut vorsichtig rein, sagt „Entschuldigung“ und betritt gemeinsam mit Salome und Honur das Zimmer. „Schnell auf die Plätze“, meint Frau Kleinmann.

In dieser Szene kommt als erstes Igor ins Zimmer und wird von der Lehrerin als ‚wiederholt Zuspätkommender‘ positioniert. Diese Positionierung wird durch Lisas Nachfrage noch verstärkt. Kurz darauf betreten Nina, Honur und Salome den Klassenraum, drei als weiblich gelesene Schüler:innen. Ninas vorsichtiges Verhalten deutet darauf hin, dass sie um die Verletzung der Pünktlichkeitsnorm weiß. Sie verknüpft dies mit der Notwendigkeit einer veränderten körperlichen Praktik des Eintretens und passt ihre körperliche Praktik an die antizipierte Wahrnehmung anderer an (vgl. Breidenstein 2004). Salome und Honur scheinen im Rahmen des ‚Mädchenpakets‘ vor der Positionierung als Regelbrechende geschützt zu sein. Eine subjekt- oder gruppenorientierte Grenze gerät in den Blick, die mit unterschiedlichen Faktoren in Verbindung zu stehen scheint: mit vorherigen Verhaltensweisen der Kinder? Mit dem Geschlecht? Mit einer (nicht)veränderten Praktik des Eintretens? Mit habitualisierten Verhaltensweisen? Mit dem Fokus der Klasse? Diese – bewusst interrogativ formulierten – Überlegungen werden im folgenden Kapitel in Beziehung zum zweiten Aspekt der Forschungsfrage gesetzt. Zugleich soll das aus der bisherigen Analyse heraus entwickelte Grenzmodell, in dem sich Praktiken der Differenzherstellung manifestieren, erweitert und visualisiert werden.

4 Das Modell des fluiden Grenzbereichs – zusammenfassende Reflexion

Im Rückblick auf den ersten Aspekt der in Kapitel 2 formulierten Forschungsfrage wird deutlich, dass in den Beobachtungsszenen durchaus Hinweise auf Praktiken der Differenzherstellung zu finden sind, welche sich auf das Markieren bzw. Maskieren von Regelverstößen beziehen. Diese Grenzziehungen erscheinen externen Beobachter:innen zunächst als nicht nachvollziehbar, quasi als ‚magisch‘. Erst ein analytischer Blick auf die scheinbar alltägliche Sequenz des Unterrichtsbeginns zeigt relevante Muster verschiedener relationaler Grenzbereiche auf:

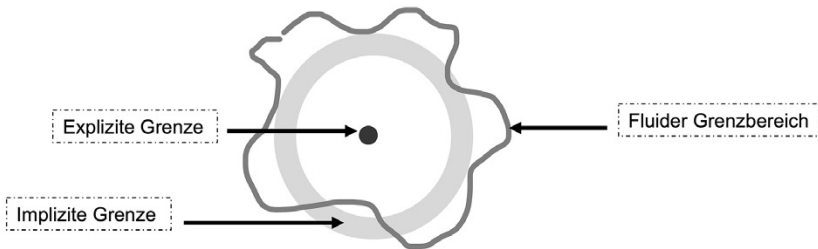


Abb. 1: Modell des fluiden Grenzbereichs (eigene Darstellung)

Verwoben mit den in Kapitel 3 bereits benannten Grenzen (implizit und explizit), schwebt die scheinbar ‚magische‘ Tadelgrenze. Sie existiert in einer Art fluidem Grenzbereich, der seine raum-zeitliche Form verändern und sich in Relation zu der impliziten bzw. expliziten Grenze amöbenhaft ausdehnen oder zusammenziehen kann. Diesbezüglich scheinen interdependente subjekt- oder gruppenbezogene (Differenz)Zuschreibungen relevant gesetzt zu werden, welche mit entsprechenden schulischen Konsequenzen und Positionierungen für die Schüler:innen verbunden sind, sodass den Deutungen der Lehrkräfte eine über die Situation hinausreichende Bedeutung zukommt. Hier zeigt sich ein Anknüpfungspunkt für den zweiten Teilaspekt der Forschungsfrage, der sich auf die Relevanz interdependenter Differenzkategorien bezieht. Die Verbindung des fluiden Grenzbereichs mit (interdependenten) Differenzzuschreibungen verweist auf Löws Aussage, dass durch und in räumlichen (An)Ordnungen und Positionierungen „auch Machtverhältnisse ausgehandelt“ (Löw 2001, S. 164) werden. Hier schließt die Situationsanalyse nach Clarke (2018) mit ihrem Potential an, komplexe (Macht-) Beziehungen durch das Visualisieren von Relationen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Elementen durch unterschiedliche Mappingstrategien zu untersuchen (vgl. Clarke et al. 2018). Dieser Analyseschritt soll dem laufenden Dissertationsprojekt zur Weiterentwicklung der in diesem Aufsatz dargestellten

Zwischenbefunde dienen und so zum Aufdecken interdependenter Verwobenheiten beitragen.

Literatur

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): *Ethnografie*. 3., überarb. Auflage. München: UVK.
- Clarke, Adele E./Frieese, Carrie/Washburn, Rachel S. (2018): *Situational Analysis*. London: Sage.
- Kampshoff, Marita (2013): Doing Difference im Unterricht als Unterricht. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze*. Wiesbaden: Springer, S. 249–274.
- Klemm, Klaus (2013): *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebecca/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 194–208.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social*. Pennsylvania: Penn State Press.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2016): Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In: Moser, Vera/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): *Schulische Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 75–90.
- Wagener, Benjamin (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion*. Wiesbaden: Springer.
- Walgenbach, Katharina/Pfahl, Lisa (2017): Intersektionalität. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: UTB, S. 141–158.
- Walgenbach, Katharina (2022): Gender als interdependente Kategorie. In: Biele Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea D./Renz, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 61–175.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: *Gender & society*. Jg. 9, Nr. 1, S. 8–37.

Autorin

Hewitt-Schray, Esther, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, ORCID: 0009-0001-7862-8995