

Genese von Heterogenität im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken

Genesis of Heterogeneity in Subject Teaching – Contextualizing Practices of Differentiation

Anke Wischmann, Cornelia Dietrich

Abstract

Heterogenität stellt keine ontologisch gegebene Vielfalt dar. Vielmehr wird sie permanent in alltäglichen Praktiken hergestellt, stabilisiert und transformiert, so auch in Schule und Unterricht. Anhand zweier ethnografischer Fallstudien aus dem Deutsch- und Religionsunterricht einer dritten Grundschulklasse werden neben sozialen Differenzierungskategorien, auch fachspezifische Unterscheidungspraktiken untersucht und mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

Heterogeneity is not an ontologically given entity. Rather, it is permanently produced and reproduced in everyday practices; hence, this also applies to schooling and subject lessons. Based on two ethnographic case studies from German and religious education lessons in a third grade primary-school class, subject-specific discrimination practices are investigated and analyzed in addition to social differentiation categories, using the documentary method.

Einleitung

Heterogenität lässt sich nicht als eine ontologisch gegebene Vielfalt, mit der es in möglichst kompetenter Weise umzugehen gilt auffassen, sondern vielmehr als eine Folge sozialer Differenzierungspraktiken und – diskurse, welche sozial wirksame Unterscheidungsraster produzieren, reproduzieren und transformieren (Goffmann & Knoblauch 2009). Die „heterogene Lerngruppe“ - für viele Forschungen und pädagogische Argumentationen unhintergebar evidenter Ausgangspunkt - ist in dieser Perspektive immer schon Resultat eines kulturellen Aushandlungsprozesses, an dem ganz unterschiedliche symbolische Unterhändler beteiligt (gewesen) sind: Pädagoginnen, Ökonomen, Politiker, Erziehungswissenschaftlerinnen, Eltern sowie die Kinder selbst.¹ Was als heterogen, vor allem als problematisierungsbedürftig heterogen gilt, ist je nach Kontext durchaus selbst wieder sehr verschieden. In den inzwischen schon vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Debatten über Heterogenität werden erkenntnisleitende Interessen in der Regel nicht explizit mitdiskutiert. Ein Teil der Forschungen versucht – vor dem Hintergrund von Erfahrungen gesellschaftlicher Hierarchien – die Ungleichverteilung von Bildungschancen aufzuklären und strebt danach, verborgene Mechanismen der Reproduktion legitimer Kulturen zu rekonstruieren. Dabei ist – mal mehr, mal weniger – die regulative Idee sichtbar, die Vielgestaltigkeit gesellschaftlicher Teilgruppen als weniger hierarchisch geordnet zu gestalten. Das Eingebettetsein des Heterogenitätsdiskurses in Fragen der Macht und Hierarchie gilt hier als eine wichtige, Voraussetzung für die eigene Forschung (Diehm, Kuhn & Machold 2013; Cameron & Kourabas 2013). Ganz andere Rahmungen stellen große Teile der empirischen Bildungsforschung her, wenn sie rekurrierend auch auf soziale Differenzkategorien versuchen, die hohe Varianz messbarer

¹ vgl. zur Ausdifferenzierung dieses Feldes der jüngst von Jürgen Budde (2013) herausgegebene Sammelband „Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld“.

Leistungsheterogenität aufzuklären. Das Interesse besteht hier, folgt man Koch (2004), darin, in der „Solidargemeinschaft von Administration, Ökonomie und Wissenschaft“ zu einer global nutzbaren Standardisierung von kulturunabhängig gedachten Kompetenzen zu gelangen. In einer stärker pragmatischen Unterrichtsforschung geht es im Anschluss daran um die Entwicklung von Unterrichtsstrategien und -methoden, die eine Minderung der Leistungsheterogenität versprechen. Ein drittes, der praktisch-pädagogischen Tätigkeit näher stehendes Interesse ist die Verringerung zu starker beruflicher Belastung bzw. die Vermehrung professioneller Strategien im alltäglichen pädagogischen Umgang mit den als immer heterogener werdend wahrgenommenen Lerngruppen. Die aktuellen Varianten der alteuropäischen Vision, alle alles zu lehren bzw. alle zum Lernen von Allem zu befähigen, verfolgen also durchaus unterschiedliche Ziele und Interessen.

Im Folgenden möchten wir die Notwendigkeit einer stärkeren Kontextualisierung von erziehungswissenschaftlicher Heterogenitätsforschung diskutieren, indem wir die zwei prominenten Forschungskontexte der sozialwissenschaftlichen und der schulpädagogischen Schul- und Unterrichtsforschung um den bisher wenig ausdifferenzierten Kontext verschiedener fachlicher Kulturen ergänzen (1.). Im zweiten Abschnitt werden wir dies anhand eines Beispiels aus einer schulethnografischen Untersuchung diskutieren; im Fallvergleich einer Deutsch- und einer Religionsstunde werden fachspezifische Fragen an den Diskurs um Praktiken der Differenzierung gestellt (2.).

1. Kontextualisierungen von Heterogenität in Schul- und Unterrichtsforschung

1.1 Schulische Interaktionen als Teil der gesellschaftlichen Differenzierungspraktiken

In einem sozialwissenschaftlichen Forschungskontext sind die am häufigsten anzutreffenden Kategorien der Heterogenität solche der sozialen Ordnung (z. B. Gender, Klasse, Ethnizität). Sie werden in allen gesellschaftlichen Kontexten, also auch in pädagogischen, wirksam. In diesem Kontext fokussiert man auf Schule und Unterricht als einem gesellschaftlichen Teilsegment, besonders hervorgehoben wird ihre Funktion der Reproduktion sozialer Ordnung. In der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung dieses kontextuellen Rahmens steht die Frage nach dem „wie“ der Reproduktionsprozesse und –mechanismen im Mittelpunkt. In Anlehnung an bzw. Anwendung der verschiedenen „doing-Ansätze“ (doing gender, ethnicity, culture)² erweitern solche Untersuchungen einen quantitativen Ansatz der Ungleichheitsforschung um die genaue Analyse der Interaktions- und Performativitätsprozesse auf der Mikroebene.

Allerdings wird mit Begriffen wie Vergeschlechtlichung, Ethnisierung oder Kulturalisierung (bspw. Lutz & Wenning 2001; Mecheril 2009) darüber diskutiert, dass hier Kategorien sozialer Ungleichheit erneut einer essentialisierenden Zuschreibung von Differenzkategorien seitens der Forschenden dienen. Ungleichheitsverhältnisse und deren Effekte für (vermeintlich) Betroffene werden zugleich unterstellt wie manifestiert³. Dem kann nur mit einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungsperspektive entgegengewirkt werden, in welcher die Präskriptionen systematisch reflektiert werden (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2001). In Bezug auf Heterogenität in Schule und Unterricht rücken dabei die in der konkreten Situation, unter den aktuell wirksamen institutionellen Bedingungen handelnden Akteure ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Es wird rekonstruiert, wie soziale Differenzen hergestellt und dann als kulturelle Ordnungsmuster (oder Kategorien) wirksam werden. Dazu ist ebenfalls danach zu fragen, wie sich bestimmte Differenzlinien durchsetzen und andere nicht, wie sich Machtverhältnisse stabilisieren oder ins

² Vgl. etwa West & Fenstermaker 1995; Breidenstein & Kelle 1998; Budde 2005.

³ für die schulische Heterogenitätsforschung siehe Maxim 2009; Budde 2013 Dies geschieht z.B. in ausgeprägter Form in Methodologie und Methodik der erziehungswissenschaftlichen Ethnografie (Hünersdorf, Mäder & Müller 2008), seit längerer Zeit schon haben aber auch die cultural studies durch ihre Forderung einer „radikalen Kontextualität“ (Grossmann 2006) versucht, die Gefahr einer Reifizierung sozialer Ungleichheit durch Forschung und öffentliche Diskussion zu thematisieren.

Wanken geraten. Allerdings stehen empirische Studien im Kontext von Schule und Unterricht in diesem Bereich noch aus.

1.2 Schule als Ort mit eigenen pädagogischen Differenzierungspraktiken (Schulkulturforschung)

In einem stärker schulpädagogischen Kontext stehen solche Forschungen, die die Schule nicht so sehr in ihrer Funktion der Reproduktion gesellschaftlich dominanter Ordnungen, sondern stärker auf die darin wirkende pädagogische Eigensinnigkeit fokussieren. Es werden darin, wie wir an zwei Beispielen aufzeigen wollen, durchaus andere Differenzlinien als die klassischen (gender, race, ethnicity ...) besprochen.

Die Schulkulturforschung (Helsper 2008) richtet ihr Augenmerk auf die Ebene der Institution Schule und den ihr je spezifischen Habitus, der wiederum die schulischen Praxen – sei es das Unterrichtsgeschehen, organisatorische Strukturen oder Lernprozesse – zumindest mit hervorbringt. Differenzen werden im Spannungsfeld zwischen Imaginärem, Realem und Symbolischem hergestellt (ebd., 67f). Das Imaginäre bezeichnet das von der Schule angestrebte ideale Selbstbild, welches sich etwa im Schulprogramm oder auch in Begrüßungsreden widerspiegelt. Das Reale meint die tatsächliche soziale und strukturelle Situation der Schule, etwa die geografische Lage und die Klientel. Das Symbolische „markiert die Ebene der Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule“ (ebd., 68). So kann das Selbstbild einer Schule in Konflikt geraten mit einer sich verändernden Schülerschaft und deren Erwartungen oder mit alltäglichen Unterrichtspraktiken. Gesellschaftliche Differenzen werden innerhalb der Schulkultur pädagogisch transformiert in einen mehr oder weniger konfliktträchtigen Schulhabitus, der seinerseits wieder soziale Differenzen zwischen den Akteuren hervorbringt.

Mit einem Schwerpunkt auf Vermittlungs- und Aneignungspraktiken (schulischen) Wissens untersuchten Kolbe et al. (2008) konkrete Unterrichtspraktiken. Darin würden, so die Autoren, drei spezifisch pädagogische Differenzen bearbeitet, wodurch unterschiedliche Lernkulturen im Unterricht erzeugt würden: 1. Die „Herstellung beziehungsweise Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung im Unterricht“ 2. Die „Differenz zwischen Aneignung und Vermittlung“ 3. Die Differenz zwischen „schulisch relevantem und dem schulisch nicht-relevantem Wissen und Können“ (ebd., 133). Daraus ergibt sich, dass bestimmte Machtverhältnisse wirksam sind und dass damit zusammenhängt, welches Wissen und Können anerkannt wird. Das Problem stellt sich dabei im Prozess der Vermittlung und dem angesprochenen Bruch, der sich ergibt zwischen Vermittlung und Aneignung im Unterricht, der schwerlich zu kontrollieren ist, auch wenn genau das in unterrichtlicher Praxis angestrebt wird – oder auch behauptet wird. Die Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung führt zu einer Kontingenz des Wissens und Könnens, das sich aus dem Lernen ergibt. Nicht jedes Wissen und Können wird als schulisch relevant anerkannt. Damit kann Anerkennung nicht garantiert werden und auch nicht, dass (das Richtige richtig) gelernt wird. Fachspezifika werden in dieser Forschung nicht beleuchtet, vielmehr geht es um allgemeindidaktische Fragen der Unterrichtsforschung und –entwicklung.

1.3 Differenzierungspraktiken im Kontext von Fachkulturen

Die Relevanz unterschiedlichen Fächer rückte dabei zumeist nur am Rande in den Blick der Forscher_innen. In der – noch nicht sehr etablierten – Fachkulturforschung geht man jedoch davon aus, dass fachspezifische Habitus sich auf Diskurse und Praktiken des Unterrichts auswirken bzw. diese immer mit hervorbringen (Liebau & Huber 1985; Willems 2007; Lüders 2007; Gellert 2013). Damit sind zum einen fachliche Traditionen und sich daraus ergebende Erwartungen an das Schüler_innenverhalten gemeint; zum anderen werden damit zusammenhängende didaktische und methodische Vorgehensweisen thematisiert, innerhalb derer sich eine Fachkultur reproduziert.

Allgemeine bzw. vergleichende Fachkulturforschung bezieht sich in der Regel auf die Kulturen wissenschaftlicher Fächer oder Disziplinen (vgl. Liebau & Huber 1985) und nicht so sehr auf schulische

Kontexte.⁴ Uns interessiert in diesem Zusammenhang eine vergleichende Perspektive auf spezifische Fachkulturen und deren Bedeutung für Unterrichtspraxen insbesondere im Hinblick auf die Herstellung und Bearbeitung von Heterogenität.

Willems (2007) spricht in diesem Zusammenhang vom *doing discipline*. Um den Blick auf die Schulfächer zu schärfen, unterscheidet sie zwischen Disziplinen (der Wissenschaft) und Fächern (der Schule). Diese Unterscheidung erscheint im Anschluss an die Diskussion um Fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht (Müller-Roselius 2007) für schulisches Lernen plausibel zu sein. Des Weiteren geht Willems praxeologisch davon aus, dass die Fachkulturen performativ hergestellt, reproduziert und transformiert werden (Willems 2007, S. 30). Innerhalb dieser Praxen werden notwendigerweise immer auch Differenzen hergestellt und damit heterogene Subjektpositionen hervorgebracht. *Doing culture* kann somit nicht unabhängig gedacht werden von *doing difference*. Dies bezieht sich auch auf die Abgrenzung des Fachs von anderen Fächern (z. B. der Differenz zwischen Deutsch und Physik) als auch auf innerhalb einer Fachkultur wirksame Differenzierungen. Hericks rekonstruiert hier fachspezifische Anerkennungsmodi: Was als angemessener Gegenstand, als relevanter Beitrag, als übliche Methodik oder normales Schüler_innenhandeln gilt, wird im Sinne einer strukturierenden Struktur im Sinne Bourdieus (1987) hergestellt und gleichzeitig angewendet. Im Anschluss an Bourdieus Arbeiten zur feldspezifischen Illusion (Bourdieu 2001, 210 ff) geht Hericks davon aus, dass den beteiligten Akteuren die Regeln des Feldes bekannt sind, und dass sie entweder in der Lage sind „mitzuspielen“ oder ausgeschlossen werden. Gerade in Bezug auf Fachkulturen als einem sozialen Feld, das Kinder in der Grundschule erst kennenlernen und in dem sie zu allererst zu Schüler_innen bestimmter Fächer gemacht werden und sich selbst machen, muss auch danach gefragt werden, wie sie sich die jeweilige Illusio erstmals aneignen und diese möglicherweise auch handelnd reifizieren (Butler 1991). Anstatt einer vorgängigen Unterstellung einer wirksamen fachspezifischen Illusio, müssten daher die sich zeigenden Symbolisierungspraktiken zunächst einmal rekonstruiert werden. Dabei sind nicht nur diskursive oder rationale, sondern auch präsentative (vgl. Langer 1984) und implizite Praktiken, die den Fachunterricht konstituieren, gemeint.⁵

In Bezug auf Religionsunterricht in der Grundschule, fragt Roose (2013a und b) nach Heterogenität in Zusammenhang mit fachspezifischer Themenkonstitution. Sie nimmt eine anerkennungstheoretische Perspektive (Balzer & Ricken 2010) ein, um konkrete Adressierungen (Ricken & Reh 2012) in den Blick zu nehmen. Dabei geht sie davon aus, dass das Schulfach Religion einerseits unter einem erheblichen Legitimationsdruck stehe, andererseits aber der Selektionsdruck im Gegensatz zu anderen Fächern sehr gering sei. Doch wird man Nebenfach Religion dadurch in seiner Eigenart keineswegs gerecht. Weiterhin rekonstruiert sie ein fachspezifisches Spannungsfeld, das sich für den Religionsunterricht aus dem Überwältigungs- (oder „Missionierungs“)verbot einerseits und dem Positionierungsgebot andererseits ergibt, und das in jeder Unterrichtsstunde – vor allem wenn es um unentscheidbare Fragen geht (Roose 2013b) – praktisch neu austariert werden muss. Uns interessiert in diesem Zusammenhang, ob und wie sich solche fachkulturellen Eigenschaften in pädagogischen Arrangements und unterrichtskulturellen Praktiken wiederfinden.

Willems (2007) beschäftigt sich mit den Fachkulturen der Unterrichtsfächer Deutsch und Physik unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht. Das Fach Deutsch nimmt demzufolge eine zentrale Position in der Schul- und Unterrichtsstruktur in Deutschland ein. Dabei wird allgemein akzeptiert, dass es sich um ein Hauptfach handelt, dessen Leistung als grundlegend im Kontext allgemeiner Schulbildung zu betrachten ist. Inhaltlich bilden sowohl die Sprache (und deren im akademischen Kontext „angemessene“ Beherrschung) als auch Literatur (und wiederum deren „angemessene“ Rezeption) die Schwerpunkte. Allerdings – und dies wird insbesondere mit Blick auf *doing gender* deutlich – wird Deutsch

⁴ Eine Ausnahme bilden die Arbeiten von Hericks (2007), ein Sammelband zur Fachkulturforschung in der Schule (Lüders 2007) sowie die Dissertation von Willems (2007) zum Zusammenhang schulischer Fachkulturen und Geschlecht und die Arbeiten von Gellert, der sich in seinen Analysen auf die Arbeiten des Soziologen Bernstein bezieht (vgl. z. B. Gellert 2013).

⁵ In unserem auf die hier besprochene Pilotstudie folgenden Projekt wollen wir dies zum Beispiel an Hand von Analysen der Unterrichtschoreografien einerseits, von unterschiedlichen Sprachmustern andererseits untersuchen.

gemeinhin im Gegensatz zu MINT-Fächern, eher als weiches also weibliches Fach wahrgenommen. Das Fach muss sowohl als weiches, als auch als zentrales Hauptfach immer wieder konstituiert, die Illusio immer wieder stabilisiert werden. Demnach ist Deutsch (a) ein Hauptfach, dem eine zentrale Rolle in Schule und Bildungssystem zukommt, das (b) den Anspruch erhebt, von Bedeutung für die Bildung der individuellen (Schüler_innen) Persönlichkeit zu sein.

2. Fallvergleich zwischen Deutsch und Religion

In unserer Pilotstudie sind wir diesen Fragen in einer dritten Grundschulklasse nachgegangen, in welcher die Fächerdifferenzierung, die fachspezifische Unterrichtung sowie die Ziffernbenotung erst konsequent beginnen. Methodisch verortet sich die vorliegende Pilotstudie in der ethnografischen Unterrichtsforschung, die sich der Komplexität des Alltagshandelns, der Sperrigkeit der durch z. B. habitualisierte Körperpraktiken und tacit knowledge wirksamen Interaktionsmuster annehmen sowie der notwendigen Einbeziehung eines niemals objektiven Blicks der forschenden Personen nicht verschließen will (Hühnersdorf, Müller & Maedern 2008; Friebertshäuser u.a. 2012). Die teilnehmende Beobachtung wurde so organisiert, dass eine Befremdung des Blicks erzeugt wird, um vorschnellen Kategorisierungen und Interpretationen durch habitualisierte Deutungsmuster der eigenkulturellen Beobachter_innen zu begegnen. Zum einen gingen immer mindestens zwei Forscher_innen ins Feld, protokollierten ihre Beobachtungen getrennt voneinander und nahmen dann im Vergleich der Aufzeichnungen eine Korrektur des eigenen Sehens vor. Zum anderen wurden die Unterrichtsstunden mit zwei Kameras aus verschiedenen Blickwinkeln aufgezeichnet und anschließend synchronisiert, so dass bei der Auswertung die Selektivität des Blicks immer präsent war.

Die Auswertung der Materialien erfolgt mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2008), die es ermöglicht, auch implizite Orientierungen zu ermitteln, d. h. methodisch kontrolliert zu tiefer liegenden Sinn- und Bedeutungszusammenhängen durchzudringen und diesen Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Hintergrund hierfür ist die konstitutive Leitdifferenz der dokumentarischen Methode von kommunikativem/immanentem Sinngehalt und konjunktivem/dokumentarischem Sinngehalt (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2001). Diese lassen sich auch als die Frage nach dem Was? und dem Wie? kennzeichnen. Dabei wird davon ausgegangen dass die Regelmäßigkeit des Orientierungsrahmens oder des Habitus dem subjektiv gemeinten Sinn der Akteure vorgelagert ist. Im Folgenden werden nun jeweils die Eingangsszenen einer Deutsch- und einer Religionsstunde rekonstruiert und die Praktiken fachspezifischer Heterogenität exemplarisch verdeutlicht und anschließend kontrastiert.⁶

2.1 Aufwärmenspiel als Wettbewerb: Wortformen im Deutschunterricht, 3. Klasse

So. Wir machen ein kleines Aufwärmenspiel. Ihr kennt das. Ich stelle euch eine Aufgabe, du stellst dich vorher hinter deinen Nachbarn und gehst eine Position weiter, wenn du schneller bist.“ Während des Sprechens geht die Lehrerin einen Schritt nach vorn, in das Zentrum des Klassenzimmers hinein. Dabei zeigt sie gestisch das Weitergehen von Platz zu Platz, indem sie die Handflächen zueinander, mit ca. 30 cm Abstand auf und ab, von einer Seite zur anderen, die Hände schnell auf und ab bewegt, als würde sie die Luft in kleine Abschnitte zerteilen und gleichzeitig anordnen. Die Kinder wenden sich der Lehrerin zu und sehen sie an. Einige melden sich. Die Lehrerin geht einen Schritt zurück, so dass sie alle Kinder im Blick hat und lässt ihn durch die Klasse schweifen. „Wo fangen wir denn heute mal an?“ Sie beschließt, dass heute mit Franz begonnen wird. Daraufhin nimmt Franz den Arm herunter und die Lehrerin schickt ihn hinter Lutz. „Oh“, sagt sie, „da muss ich gleich mit was ganz Schwerem anfangen.“ Sie wendet sich den beiden zu und stellt ihnen die erste Aufgabe. Dabei hebt sie die Stimme, die Kinder blicken sie an: „Nenne mir die

⁶ Die Daten stammen aus dem Kleinforschungsprojekt „Diskurs und Präsenz im Fachunterricht“, das 2012 an der Leuphana Universität Lüneburg mit Unterstützung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur durchgeführt worden ist.

Grundform von „malt“. Franz antwortet als erster, aber falsch („du malst“), Lutz antwortet richtig („malen“) und darf weitergehen. Franz stöhnt und setzt sich, Lutz lächelt und stellt sich hinter die nächste Schülerin, Lisa. Sie besiegt im Folgenden einige Mitschüler_innen. Dann steht sie hinter Ayshe, die von der Lehrerin zur Konzentration aufgerufen wird, weil sie in dem Moment zur Seite geblickt hat. Ayshe blickt die Lehrerin daraufhin an und lächelt, versteckt sich jedoch dabei hinter ihrer Hand, auf die sie ihr Kinn stützt. Wieder siegt Lisa. Die Lehrerin steht weiter im Zentrum und nickt ihr zu. Die Lehrerin spricht den Jungen an, der als nächstes dran ist: „Mats, warum stehst du?“ „Oh!“ sagt er und setzt sich sogleich, Lisa stellt sich hinter ihn. (Mats stand bereits vorher über die gesamte Spieldauer an seinem Platz.) „Nenne mir einen Umlaut!“ fordert die Lehrerin auf. Darauf erfolgt nicht unmittelbar eine Antwort, es entsteht eine Pause. Während Lisa und Mats nachdenken, wirken sie angespannt. Die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse ist auf sie gerichtet. Mats: „au“. Die Lehrerin wiederholt: „Einen UM-laut“. Lisa ruft „Ä!“ und geht weiter. Daraufhin zählt die Lehrerin die Umlaute auf. Mats bleibt sitzen und schaut auf seine Hände, die auf dem Tisch ruhen. Ein Junge in der ersten Reihe, der vorher zu den Spielenden geschaut hatte, dreht sich um, meldet sich und sagt, dass Mats schon vorher „au“ gesagt habe. Er sitzt direkt vor der stehenden Lehrerin und blickt zu ihr auf. Ja, aber das sei ja nicht richtig gewesen, gibt diese zurück. Daraufhin sackt der Junge in sich zusammen, stützt sein Kinn auf die Hand und sagt: „Hm“. „Hm“ wiederholt die Lehrerin und zuckt mit den Achseln. Lisa steht nun hinter Pablo. „Was heißt auf Spanisch – tschüss?“ Dabei klatscht die Lehrerin in die Hände und zieht die Schultern hoch. Pablo legt währenddessen seinen Kopf auf die Arme und lächelt. „Ciao“ sagt er leise und dreht dabei sein Gesicht noch weiter nach unten. Das sei ja wie im Italienischen, kommentiert die Lehrerin. Dann entscheidet die Lehrerin, dass, obwohl Pablo richtig geantwortet hat, Lisa weitergehen darf, weil es für Pablo zu schwer sei am weiteren Spielverlauf teilzunehmen. Das Spiel geht weiter wie zuvor, bis die letzte Schülerin an der Reihe ist. Richtige Antworten werden von der Lehrerin gelobt. Oft deutet sie dabei auf das entsprechende Kind, lächelt und nickt. Wenn Wörter mehrfach genannt werden, tadelt sie dies und fordert die Kinder auf, andere Beispiele zu finden, etwa nicht immer „Hund“ als Beispiel für ein Nomen zu nennen, dafür dürfen die Kinder die Tafel, auf der Beispiele angeführt werden, benutzen. Auf falsche Antworten der Kinder reagiert die Lehrerin zumeist damit, dass sie die Wortgruppe, die sie hören möchte, wiederholt. Richtige Antworten werden lobend kommentiert. Als ein Junge in der vorderen Reihe dran ist, springt er beim Antworten auf und wirft die Arme nach vorn. Nach zwei „ungültigen“ Antworten, gibt er eine richtige. Nachdem jedes Kind einmal an der Reihe war, beendet die Lehrerin das Spiel und alle Kinder gehen wieder zurück an ihre Plätze.

Das Spiel und seine Regeln sind allen Kindern bekannt. Es entsteht eine spannungsgeladene Wettbewerbsatmosphäre, die sich sowohl auf sprachlicher (lautes Ausrufen der Antworten) als auch auf körperlich-gestischer (Hochreißen der Arme, Vorspringen beim Antworten) Ebene manifestiert. Gleich zu Beginn wird deutlich, dass es für die Kinder darum geht, Leistung zu zeigen und sich im Klassengefüge im Hinblick auf bestehende Leistungshierarchien zu positionieren. So bestimmt die Lehrerin einen Jungen, der anfangen soll, der sich wiederum hinter einen anderen Jungen stellt, und kommentiert: „Oh, da muss ich mir ja etwas Schwieriges überlegen!“ Damit wird zumindest einer der beiden als leistungsstarker Schüler adressiert. Als richtig bewertete Antworten werden gelobt, was durch Lächeln und Zunicken unterstrichen wird. Aber auch die gesamte Choreografie des Spiels zeugt von einer räumlichen und materiellen Ordnung, die den Wettbewerb erst ermöglichen: Störungen der Spiel- und Klassenordnung werden sofort „behoben“. Kinder, die nicht ordnungsgemäß auf einem Stuhl an einem Tisch sitzen solange sie nicht an der Reihe sind, werden aufgefordert sich zu setzen.

Als Pablo an der Reihe ist (ein Junge aus Kuba), ändert die Lehrerin die Spielregeln. Sie markiert Pablo als „*natio-ethno-kulturellen Anderen*“ (Mecheril 2010, 16), für den das Spiel zu schwierig sei, der andererseits eine angemessene Frage gestellt bekommt („was heißt Tschüs auf Spanisch?“). So wird Pablo in dieser Szene als Deutschler adressiert, der noch nicht hinreichend gut Deutsch sprechen kann. Die Lehrerin versucht, den Jungen einzubeziehen, exkludiert ihn aber im nächsten Zug. Dieser ambivalenten Situation kann sie im Rahmen der Spielregeln nicht entkommen. Hier stellt sich das Paradox der Anerkennung von Differenz, die immer auch die Differenz markiert (vgl. Balzer & Ricken 2010) praktisch dar. Pablo reagiert

auf diese ambivalente Situation gestisch: Er antwortet zwar, dreht sich aber gleichzeitig mit dem Gesicht aus dem Spielgeschehen heraus, er führt die Spannung des Wettbewerbs nicht mit auf, er weiß vermutlich, dass er nicht „wirklich“ dabei sein kann.

Manche Kinder, die gegeneinander antreten, brauchen länger, um eine Antwort zu finden und es wird sehr still im Klassenraum bis eine Antwort gegeben wird. In diesen Situationen wird deutlich, dass es nicht nur um richtige, sondern auch um schnelle Antworten geht: Im entstehenden Schweigen, manifestiert sich eine spürbare Spannung, die bis zum Ende des Spiels erhalten bleibt. Während des Spiels steht die Lehrerin vorn und stellt ihre Fragen, wobei sich die Aufmerksamkeit der Klasse auf das jeweils befragte Duo richtet. Neben den leistungsbezogenen Zuschreibungen der Lehrerin fällt auf, dass sie, obwohl sie die Klasse als Kollektiv anspricht, oder zumindest immer zwei Schüler_innen, das „Du“ verwendet (z. B.: „Nenne mir ein Nomen!“). Damit wird die Relevanz des Individuums als Leistungsträger_in wiederum untermauert.

Insgesamt vollzieht sich diese Unterrichtssequenz sich im Modus des Wettbewerbs, der zugleich auch als (Aufwärm-)Spiel markiert ist. Das ludisch-agonale Moment dieses Arrangements (Gebauer & Wulf 1998, 187ff.) rekurriert auf die Fähigkeit, Wortbeispiele für bestimmte Wortarten zu finden und schnellstmöglich zu äußern. Im Grunde wird diese Fähigkeit hier mehr geübt, als dass ihr Vorhandensein in einem sportlichen Wettkampf zur Aufführung käme. Die Lehrerin agiert so, dass die Fähigkeit zur Klassifizierung einigen unterstellt und anderen abgesprochen wird. Außerdem erfolgt eine klare Differenzierung zwischen richtigen und falschen Antworten und ein Bestreben, die Kinder mit abstrakten Begriffen der Klassifikation (Verben statt Tuwörter, Adjektive statt Wie-Wörter etc.) vertraut zu machen. So ist es bspw. nicht akzeptabel immer die gleichen Beispiele (etwa für Nomen) anzuführen und schon gar nicht, die Antworten von den Wandtafeln abzulesen; wer diesen Erwartungen nicht entspricht wird ermahnt. Heterogenität wird in diesem Deutschunterricht zusammenfassend auf fünf Ebenen hergestellt:

1. in Bezug auf Leistung,
2. nach der Geschwindigkeit der gegebenen Antworten (die mit der Leistung korreliert),
3. bezüglich der Unterscheidung zwischen sehr treffenden und weniger treffenden Antworten (richtig-falsch; gut-besser),
4. zwischen uns und dem Anderen, in diesem Fall Pablo (wobei es sich hier um eine hoch ambivalente Praxis des othering handelt)
5. Zwischen Schüler_innen und Lehrerin, also zwischen Kindern und Erwachsenen.

Auf allen Ebenen stellen die Differenzierungspraktiken nicht nur Unterschiede zwischen (gleichwertigen) Individuen, sondern immer auch Hierarchien zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler_innen, schnellen und langsamen, Dazugehörigen und Anderen, Lehrerin und Schüler_innen in unterschiedlichen Machtpositionen her. Diese dichotomisierende Unterscheidungspraxis verweist auf unvereinbare Gegensätze, die sich im Unterrichtsverlauf als Diskontinuität widerspiegeln: Es wird permanent begrenzt, unterschieden, beendet und neu begonnen, geordnet, sprachlich wie gestisch. So gibt es klare thematische Einheiten, Ein- und Übergangspraktiken und auch die Ordnung des Raumes ist klar festgelegt. Des Weiteren besteht eine klare und wiederum hierarchische Differenz zwischen Kindern und Lehrerin. Die Autorität führt sich in den (Sprech-)Handlungen der Lehrerin, auch in ihrer Körpersprache auf. Sie steht immer sehr aufrecht, spricht laut und klar und ist den Kindern immer zugewandt, agiert als Spielleiterin und Schiedsrichterin.

2.2 Instituierung des kulturellen Gedächtnisses im Religionsunterricht

Ganz anders gestaltet sich demgegenüber der Beginn einer Religionsstunde in der gleichen Klasse. Auch hier geht es zunächst um einen Stundeneinstieg in einem bekannten Format, nämlich der Wiederholung dessen, was in der letzten Stunde besprochen worden ist. Gegenstand waren dort die 10 Plagen, die Gott über Ägypten schickt, als der Pharao sich weigerte, Moses mit den Israeliten ins gelobte Land ziehen zu lassen (vgl. 2. Moses; 7,1-11,10).

Die Lehrerin eröffnet den Unterricht: „Was haben wir denn letzte Stunde gemacht, wer kann das noch einmal ganz kurz zusammenfassen?“ Während sie spricht, dreht sie sich zur Tafel um, klappt den einen Seitenflügel ein, so dass sie eine freie Fläche vor sich hat (der Rest der Tafel ist bereits beschrieben) und greift nach der Kreide. Drei Kinder melden sich, ohne Blickkontakt zur Lehrerin zu haben. Diese dreht sich wieder zur Klasse und steht nun hinter dem Lehrerpult. Sie stützt sich mit beiden Händen auf die Lehne des vor ihr stehenden Stuhls, so dass der Oberkörper leicht nach vorn gebeugt ist. Der linke Fuß ist etwas nach innen gedreht, die ganze Haltung wirkt etwas instabil und entspannt. Sie nimmt Maxi dran, der beginnt: „Wir hatten, wir sollten ...“ Während Maxi spricht, wendet die Lehrerin den Kopf leicht nach rechts, blickt an Maxi vorbei und sagt: „Sag mal, Peter, kannst Du das mit dem Stuhl mal lassen, das stört.“ Sie wendet ihren Blick wieder zu Maxi und nickt ihm zu. Maxi fährt fort: „Wir hatten die Bibeln und in Ägypten hat Gott zehn Plagen über das Land gebracht und wir sollten in den Bibeln lesen, welche Plagen das waren.“ Erneut wendet sich die Lehrerin an die Tafel, während Maxi spricht und schreibt als Überschrift: „10 Plagen“ mittig an den oberen Rand der Tafel, danach links an den Rand darunter eine 1. Während sie schreibt, kommentiert sie Maxi: „Genau“. Sie dreht sich wieder um, blickt in ein Buch auf dem Lehrerpult und fragt, ohne hochzusehen: „Was war die erste Plage? Wisst ihr das noch?“ Ein Kind meldet sich, die Lehrerin blickt kurz hoch und nimmt es dran. „Das Wasser wurde zu Blut“. Wieder wendet sich die Lehrerin zur Tafel und schreibt das vom Kind Gesagte an die Tafel. Dabei sagt sie: „Wir haben das schon aufgeschrieben, ich schreibe das noch mal auf. Ihr dürft in eure Mappen gucken.“ Jetzt holen alle Kinder ihre Mappen hervor, teils aus der Schultasche, teils liegen sie im Fach unter dem Tisch, teils müssen sie aufstehen und zu ihrem Ablagefach auf der Fensterbank oder an der gegenüberliegenden Wand laufen. In die dadurch entstehende Unruhe ruft die Lehrerin, nachdem sie sich kurz umdreht: „Zweite Plage?“. Sofort dreht sie sich wieder zur Tafel, geht ein paar Schritte nach rechts, nimmt sich einen Schwamm und wischt etwas weg, währenddessen melden sich einige Kinder, eines sagt unaufgefordert: „Frösche“. Die Lehrerin dreht sich erneut ganz kurz zu Klasse, nimmt ein Kind dran, welches sagt: „Frösche“. Die Lehrerin hat sich schon wieder an die Tafel gewendet, schreibt und sagt zugleich: „Frösche überall“ Sie dreht sich mit einer Vierteldrehung seitlich zur Klasse, steht nun so, dass Sie eine Verbindung zwischen der Tafel und den Kindern bildet und kommentiert: „In den Betten, in den Vorratskammern, in den Duschen (!), ...überall, wo man hintritt: Frösche!“ Beim diesem letzten Teilsatz stellt sie sich aufrecht hin und öffnet die Arme und Hände etwa auf Höhe der Hüfte zu einer zeigenden Geste, die etwa sagen könnte: Da seht ihrs. Prompte Antwort eines Kindes: „liihhh“: In dieser Weise schreitet die Gruppe voran bis zur 7. Plage, dann ist die Erinnerung an die letzte Stunde abgeschlossen, die Bibeln werden verteilt und die Kinder lesen erneut, von welchen Plagen noch berichtet wird.

Was an dieser Szenerie besonders auffällt, ist zunächst das Verhalten der Lehrerin, die hier einerseits ein Unterrichtsgespräch inszeniert, andererseits dabei aber sowohl semantisch als auch prosodisch sowie körpersprachlich merkwürdig abwesend wirkt. Sie stellt Fragen, ohne die Gefragten anzusehen, sie kommentiert Antworten mit dem Rücken zum Sprecher, sie ist mit dem Tafelanschrieb beschäftigt, während ein Kind redet, und scheint darüber eine bestätigende oder kommentierende Reaktion zu vergessen, die normalerweise von der Lehrerin erwartet wird. Sie stellt die Fragen quasi nebenbei, ohne einen Aufforderungscharakter in ihre Stimme zu geben; die Fragen haben auch inhaltlich keinerlei Geheimnischarakter, es geht offenbar wirklich um eine pure Wiederholung. Auch dies wird explizit („Wir haben das schon aufgeschrieben, ich schreibe das nochmal auf ...“). In den Kommentaren werden die Antworten der Kinder weder als falsch noch als richtig, weder als gut noch als weniger gut oder treffend bezeichnet. Die Kinder scheinen dieses Gesprächsformat zu kennen, sie sprechen mit minimalen vokalen Gesten nur als Stichwortgeber für die dabei entstehende Liste an der Tafel. Die Lehrerin nutzt diese Stichworte (die Plagen) an manchen Stellen für erläuternde Kommentare, die alle so wie der oben beschriebene („Überall Frösche, in den Betten, in den Vorratskammern, in den Duschen ...“) die je genannten Begriff für die Jetztzeit veranschaulichen und dramatisieren. Sie stört sich im Übrigen auch nicht daran, dass sich einige Kinder frei im Raum bewegen und andere sich in ihre Mappen vertieft allein

dem Lesen hingeben, während wieder andere von der Tafel abschreiben. Dennoch herrscht eine konzentrierte Atmosphäre des *gemeinsamen Arbeitens*.

Was sich hier ereignet, ist das kollektive Sammeln von Erinnerungen. Mit dem Sammeln hat die Lehrerin ein Setting gewählt, das sich zu dem Stoff, um den es geht, kongruent verhält. Betrachtet man das Sammeln als eine kulturelle Lesetätigkeit (Duncker & Kremling 2010; Duncker 1999), wie es öffentlich z. B. in Museen, privat in den unterschiedlichsten Formen der Kinder- und auch Erwachsenenkultur auftaucht, wird damit immer die Aneignung eines historisch wirksamen und in eine sicht- oft auch fühlbare Form gebrachten kulturellen Gedächtnisses instituiert. So auch hier. Dass es sich dabei um eine gemeinsame Arbeit am kulturellen Gedächtnis handelt, die zwar von der Lehrerin angeleitet und moderiert wird, an der aber alle sich beteiligen können und sollen, lässt sich durch die folgenden Gesten belegen:

Die Szenerie ist eher dezentriert. Jeder sitzt an seiner Aufgabe bzw. bereitet sich darauf vor (Mappe holen, hervorholen, lesen); manche Kinder verhalten sich wie in einem zentrierten Unterrichtsgespräch und melden sich, auch wenn die Lehrerin sie gar nicht sehen kann, andere lesen in ihrer Mappe mit, beteiligen sich aber nicht am gemeinsamen Gespräch, wieder andere sind mit Schreiben beschäftigt. Es entsteht eine Werkstattatmosphäre, niemand wird ermahnt, etwas anderes zu tun als er/sie gerade tut und auch die Lehrerin ist sehr beschäftigt mit lesen, schreiben, reden, kommentieren. Sie nimmt sich beiläufig einen kleinen Teil freier Tafelfläche, so wie man eine Skizze auf einem Blatt anfertigt, das auch schon an anderen Stellen beschrieben ist. Offenbar vertraut sie darauf, dass in dieser Erinnerungswerkstatt jede und jeder zu seiner gültigen Version der Mosesgeschichte bzw. der 10 Plagen gelangt, obwohl sie auf eine synchronisierende Ordnung verzichtet. Sie wiederholt den Inhalt der Geschichte auf eine Weise, die Leerstellen erzeugt: Durch knappe Fragen einerseits, dramatisierendes Weitererzählen andererseits, regt sie die Phantasie der Kinder an. Das sichtbare „Werk“ (der Tafelanschrieb) besteht lediglich aus den 10 Stichworten auf dem „Skizzenblock“, von denen jedes für eine Plage steht.

Diese gemeinsame Arbeit am kulturellen Gedächtnis bezieht sich dabei auf zwei Gegenstände der Erinnerung. Zum einen erinnert sich die Klasse an das in der letzten Stunde Gewesene (diese liegt gerade mal einen Tag zurück), zum anderen bezieht sie sich mit der Sammeltätigkeit auf die Geschichte des Auszugs der Israeliten aus Ägypten, einer zentralen Erinnerungsfigur der jüdisch-christlichen Kultur, die von einer über dreitausend Jahre zurückliegenden Zeit berichtet. Mit den 10 Plagen ist der Kampf der weltlichen gegen die göttliche Macht in eine fassbare Sprache und anschauliche sowie dramatische Symbolik gebracht.

Mit der kollektiv organisierten Erinnerungsarbeit stiftet die Religionslehrerin in dreifacher Hinsicht Kontinuität statt Differenz: Sie schlägt die Brücke zum gestrigen Tag bzw. zur letzten Religionsstunde, sie holt die zeitlich weit entfernte biblische Erzählung ins Klassenzimmer, indem sie bei der Nennung der Plagen immer wieder auf Alltagserfahrung der Kinder rekurriert (so wie sich vermutlich die Erzähler auch in dramatisierender Weise auf alltägliche Plagen bezogen haben); und sie verbindet die Kinder untereinander sowie sich selbst mit der Klassengemeinschaft, indem sie das Format des gemeinsamen Zusammentragens wählt und auf eine hierarchisierende Gesprächsorganisation weitgehend verzichtet. Differenzen entstehen hier nicht in sozialer, sondern in Form von Differenzierung überwiegend in inhaltlicher Hinsicht.

2.3 Vergleich der beiden Szenen

All die Differenzen, die wir in der Deutschstunde beobachten konnten, spielen in diesem Religionsunterricht offenbar keine Rolle (zugehörig-fremd, leistungsschwach-leistungstark, schnell-langsam, Gewinner-Verlierer, Lehrerin-Schüler_in). Im Deutschunterricht werden Kategorien sozialer Ordnungen genutzt, die zusammengenommen auch diejenigen des Leistungsdispositivs strukturieren. Ein solches Wettbewerbsspiel begegnet uns ebenso in anderen Fächern, die als „Hauptfächer“ verstanden werden (Schnellrechnen in Mathematik, Vokabelwettspiele in den Fremdsprachen), die Spielregeln ergeben sich nicht aus dem Stoff (Wortarten), sondern aus der Position des Faches im schulischen Kanon. Hier, in der dritten Klasse einer Grundschule lässt sich das Format lesen als Initiationsveranstaltung in die

Leistungsgesellschaft hinein, für die ganz bestimmte Fächer als Medien genutzt werden. Die als Spiel inszenierten Wettbewerbe fungieren dabei als Exemplifikation der das Leistungsdispositiv konstituierenden Prinzipien: Jeder Sieger braucht einen Verlierer, darüber hinaus gibt es Exkludierte, die weder verlieren noch gewinnen können; Leistung ist messbar nur am Individuum; die Regeln sind von der Autorität vorgegeben und nicht verhandelbar. Die Kinder lernen diese Prinzipien nicht nur kennen, sie lernen „mehr noch: an sie zu glauben und sich emotional für sie zu engagieren“ (Gebauer & Wulf 1998, 196). Ähnliches ereignet sich, nur ganz anders im Religionsunterricht: Hier ergibt sich das Format des Stundeneinstiegs aus dem Gegenstand selbst: Da es sich bei der Mosesgeschichte um einen für heutige Kinder sehr weit entfernten Stoff handelt, besteht das Format der Vermittlung überwiegend darin, Kontinuität herzustellen. Die Lehrerin tritt hier vielmehr als Agentin einer Erinnerungskultur auf, die die Narrativität (und ungewisse Fiktionalität) des Stoffes zum Gegenstand hat, über deren Wahrheitsgehalt sie zu entscheiden gleichwohl nicht befugt ist. Die Mosesgeschichte muss in jeder Generation wieder erzählt und damit bestätigt werden. Da aber niemand weiß und auch nicht zu wissen vorgeben darf, wie es „wirklich“ war, bedarf es dazu der Partizipation aller, mithin einer Neu-Erzählung, die inhaltliche Differenzen notwendig macht.

Welche Differenzen jeweils wirksam werden, hängt demnach einerseits mit der Fachkultur zusammen und andererseits mit Stellung des Fachs im Fächerkanon der deutschen Schule. Deutschunterricht wird als zentrales Fach auf unterschiedlichen Ebenen (Willems 2007) verstanden und die Schüler_innen erwerben neben Wissen auch den der Leistungsgesellschaft angemessenen Schüler_innenhabitus. Heterogenität wird zuerst und explizit erzeugt über (schnelle) Leistung, diese sind verschränkt mit anderen Kategorien sozialer Differenzierung. Im Religionsunterricht geht es demgegenüber um die Produktion von Gemeinschaft und Kontinuität, die sich in Unterrichtsmethode und -organisation widerspiegeln. Statt der individualisierenden Spielregeln des Wettbewerbs, ist hier die Orientierung an einer Werkstattatmosphäre rekonstruierbar. Darin lenkt und kommentiert zwar eine „Meisterin“ die Arbeiten einiger „Lehrlinge“, die geteilte Aufmerksamkeit und Tätigkeit jedoch gilt der stoffgebundenen Differenzierung von Erinnerungstätigkeit.

Autorinnen

Dr. Anke Wischmann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Bildungswissenschaft
E-Mail: anke.wischmann@leuphana.de
Web: <http://www.leuphana.de/anke-wischmann.html>

Prof. Dr. Cornelia Dietrich
Leuphana Universität Lüneburg
Allgemeine Erziehungswissenschaften
E-Mail: cornelia.dietrich@uni-leuphana.de
Web: <http://www.leuphana.de/cornelia-dietrich.html>

Literatur

Balzer, Nicole, Ricken, Norbert (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.

- Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7. Aufl., Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim u. München: Juventa.
- Budde, Jürgen (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen (Hrsg.) (2013). *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Online verfügbar unter: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-19039-6>
- Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cameron, Heather & Kourabas, Veronika (2013). Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59/2, 258-274.
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie & Machold, Claudia (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 42), S. 29–51. Online verfügbar unter: http://download.springer.com/static/pdf/598/bok%253A978-3-531-19039-6.pdf?auth66=1417710248_7c4186f2e4654b75400fa8c06c212142&ext=.pdf
- Duncker, Ludwig (1999). Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. Eine Befragung Leipziger Grundschulkindern. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik. Frankfurt/M.: Abt. Verl., S. 62-82.
- Duncker, Ludwig & Kremling, Corinna (2010). Sammeln. In: Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele; Neuß, Norbert & Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 183-187.
- Friebertshäuser, Barbara (2012). *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnografie*. Opladen: Budrich.
- Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Gellert, Uwe (2013). Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 211–227. Online verfügbar unter: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-19039-6>
- Goffman, Erving & Knoblauch, Hubert (2009). *Interaktion im öffentlichen Raum*. Neuausg., Frankfurt/M., New York, NY: Campus-Verlag.

- Grossmann, Lawrence (2006). Does Cultural Studies have Futures? Should it? (Or what's the matter with New York?). *Cultural Studies, Contexts, and Conjunctures*. In: *Cultural Studies*, 20/1, 1–32. Online verfügbar unter: http://www.colum.edu/Academics/Humanities_History_and_Social_Sciences/Cultural_Studies/Colloquium/Readings/Grossberg_KeynoteCS20-1.pdf
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54/1, 63–80. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4336/pdf/ZfPaed_2008_1_Helsper_Schulkulturen_Sinnordnung_D_A.pdf
- Hericks, Uwe (2007). Anerkennung im Fachunterricht. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. 1. Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 209–228.
- Hünersdorf, Bettina; Mäder, Christoph & Müller, Burkhard (Hrsg.) (2008). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11/1, 125–143. Online verfügbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-008-0007-5>
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine & Idel, Till-Sebastian (2008). LUGS - ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich & Rutz, Georg (Hrsg.): *Leitthema Lernkultur (Jahrbuch Ganztagschule)*. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verl., S. 30-41. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4921/pdf/JbG_2008_Kolbe_etal_Forschungsprojekt_Lernkultur_D_A.pdf.
- Langer, Susanne K. (1984). *Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Liebau, Ernst & Huber, Ludwig (1985). Die Kulturen der Fächer. In: *Neue Sammlung*, 25/3, 314-339.
- Lüders, Jenny (Hrsg.) (2007). *Fachkulturforschung in der Schule*. 1. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Maxim, Stephanie (2009). *Wissen und Geschlecht. Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik*. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul (2009). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 7-22.
- Müller-Roselius, Katharina (2007). Habitus und Fachkultur. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. 1. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15–30.
- Ricken, Norbert & Reh, Sabine (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, S. 35–56.

- Roose, Hanna (2013a). Zur Frage nach bedeutsamen Differenzen im Fachunterricht - ein Beitrag zum Thema Heterogenität in der Schule. In: Pädagogische Rundschau, 98/5, 507-516.
- Roose, Hanna (2013b). Unentscheidbare Fragen zwischen Überwältigungsverbot und Positionierungsgebot. Ein Theoretischer und empirischer Beitrag zur Frage einer „Fachkultur“ Religion. In: Evangelische Theologie, 73/6, 450-462.
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. In: Gender & Society. Official publication of sociologists for women in society, 9/1, 8-37.
- Willems, Katharina (2007). Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch - natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.