

Bernd Haberl & Cornelia Zobl

Unterscheiden oder Nicht-Unterscheiden

Umgangsformen mit Differenzen im pädagogischen Handeln

In der zweijährigen Arbeit an *Facing the Differences* haben sich Themenkomplexe herauskristallisiert, die für die Frage nach der Entwicklung eines professionellen, pädagogischen Selbstverständnisses von besonderer Bedeutung zu sein scheinen. Darunter stießen wir auf die Frage, inwieweit bestimmte Differenzen im professionellen Selbstbild oder solcher zwischen Menschen, Gruppen oder Rollen nichts Vorgefundenes, sondern etwas Hergestelltes bzw. etwas aktiv oder passiv Konstruiertes sind, einschließlich der Frage nach der Möglichkeit, derartige Unterschiede nicht zu machen. Von solchen Differenzen handelt dieser Text.

Unsere konkrete Frage an das im Forschungsprozess entstandene Material lautet: In welchen Passagen in den Interviews, wo in den Zeichnungen, in welchen der erinnerten Erzählungen und den jeweils folgenden Analyseschritten geht es darum, dass Unterschiede gemacht, ignoriert oder problematisiert werden? Wann und wo schränkt das Ziehen von Grenzen oder umgekehrt der Mangel an Unterscheidungsfähigkeit die pädagogisch-professionellen Handlungsmöglichkeiten ein, wann bzw. wie erweitert es sie?

__1)

Im Folgenden stellen wir wesentliche Formen von ›hergestellten‹ und ›unterlassenen‹ Differenzen vor, auf die wir im Material gestoßen sind und die wir im Weiteren in vier Kategorien eingeordnet haben. Dabei halten wir uns an Analyse Kriterien, die im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* entwickelt wurden und geeignet erscheinen, auch für die Materialien der beiden anderen Studios sinnvolle Unterscheidungen zu liefern. Die Kategorien orientieren sich an der Frage, um welche Art von Differenzen es jeweils geht (Mehrfachzuordnungen sind möglich). Handelt es sich in den konkreten Beispielen um:

__1) *Facing the Differences* greift vor diesem Hintergrund die erziehungswissenschaftlichen Debatten um Differenz und Heterogenität auf, die insbesondere aus der Genderforschung und aus dekonstruktiver Theoriebildung gespeist sind. Mit den Begriffen ›Doing Gender‹ und ›Doing Differences‹ werden ebenso wie mit dem der ›Performativität‹ (im Anschluss an Judith Butler 1991, 1995) erfasst, dass Differenzen Resultate von Handlungen oder Praxen entlang sozialer Ordnungskategorien darstellen, die in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebettet sind. Während in den meisten ethnographisch orientierten Arbeiten dazu das ›Wie‹ dieser Herstellungsweisen in konkreten Interaktionen bzw. Sprechakten im Zentrum steht

und bildungsphilosophische Texte auf ethisch-politische Implikationen abzielen, haben wir in *Facing the Differences* die Weisen von Differenzkonstruktionen mit der Frage nach damit einhergehenden eröffneten oder verstellten Handlungsmöglichkeiten verknüpft, was wir für die pädagogische Forschung als eine der disziplinär zentralen Fragen erachten. Dabei ist uns wichtig, nicht nur die Beschränkungen, die der pädagogische Umgang mit Differenz impliziert, in den Blick zu nehmen (vgl. Mecheril / Plöber 2009), sondern auch das, was sie ermöglichen. (Vgl. zu Doing Gender und Doing Differences u. a.: Faulstich-Wieland et al. 2004, Budde 2011; zu Performativität u. a.: Plöber 2005, Tervooren 2006, Mecheril / Plöber 2011, Ricken / Balzer 2012)

- allgemein gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen (z. B. Zuordnung von Schüler_innen zu einer Sprachgemeinschaft),
- pädagogisch-institutionelle Differenzen (z. B. Lehrer_in, Schüler_in, Praktikant_in),
- Differenzen in der Gruppe (z. B. Ansprache einer an sich heterogenen Gruppe von Individuen als homogene ›Klasse‹ als Fall von Nicht-Unterscheidung) oder um
- Differenzen im Selbst (z. B. Überidentifikation seitens des_der Pädagog_in mit dem_der anderen, konkret z. B. mit einem bestimmten Kind)?

Zu diesen Kategorien werden jeweils exemplarisch ausführliche Analysen von konkreten Beispielen aus dem Material vorgestellt, die den Leser_innen einen intensivierten Blick auf die Fragestellung ermöglichen sollen. Dazu werden wir einzelne Erzählungen aus dem *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit*, einzelne Fragmente aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* und einzelne Analysesequenzen aus dem *Research Studio pädagogisch reflexives Interview* herausgreifen und auf die aufgeworfenen Fragen beziehen.

Allgemein gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen

Allgemein gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzierungen spielen in der Pädagogik insofern eine bedeutende Rolle, da diese in dem Zusammenhang eine in sich widersprüchliche Doppelrolle zu erfüllen hat: Pädagogische Institutionen sind per se gesellschaftlich differenzierende Einrichtungen, gleichzeitig wird an sie der Anspruch gestellt, eine ausgleichende, d. h. Differenzen bzw. Ungleichheiten relativierende Funktion zu erfüllen.

In den Ergebnissen spiegelt sich die Wirkung dieser Widersprüchlichkeit deutlich wider. Dem_Der Pädagog_in ist es zwar möglich, allgemein gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen zu erkennen und zu benennen. Er_Sie bleibt jedoch oft handlungsunfähig, wenn es darum geht, mit diesen Differenzen ›etwas zu machen‹ und sei es bloß, sie offen zu thematisieren. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Das ausgeschlossene Kind*, *Der Käfig* und *Leo*)

Das folgende Beispiel aus dem *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit: Das ausgeschlossene Kind*, soll diesen Umstand der Differenzierung bzw. der unterlassenen Differenzierung und die daraus resultierenden Möglichkeiten für das Handeln bzw. Nicht-Handeln verdeutlichen: Die Erzählung berichtet über einen scheinbar rassistisch motivierten Ausschluss innerhalb einer Kindergruppe, über die starke Identifikation der Hauptfigur (eine Praktikantin) mit dem ›schwarzen Opfer‹ dem sie die ›nicht schwarze (= unmarkiert weiße)‹ Gruppe als homogenen Block gegenüberstellt, über die Selbstverständlichkeit von Empathie und tröstender Zuwendung, über ihre Hilflosigkeit als Pädagogin gegenüber Rassismen. Explizit wird erwähnt, »dass das Kind fließend Deutsch spricht«. Die Hautfarbe der Erzählerin bleibt unmarkiert. (Vgl. Analytische Erzählung bzw. EA Analyseprotokoll: *Das ausgeschlossene Kind*)

Durch die Gruppe sind mehrere Trennlinien gezogen: zwischen ›schwarz‹ und ›weiß‹, ___2) zwischen ›dem Kollektiv‹, das gleichzeitig die ›weiße‹ Gruppe bildet, und dem ›ausgeschlossenen Kind‹, zwischen Pädagogin und ›weißer‹ Gruppe, zwischen persönlicher Empathiefähigkeit und Unfähigkeit, als Pädagogin auf Rassismen zwischen

Kindern adäquat zu antworten, zwischen persönlicher Überzeugung und Hilfslosigkeit gegenüber den Ursachen.

In der Erzählung nehmen die beiden gesellschaftlich strukturierten und strukturierenden Differenzlinien ›Hautfarbe‹ und ›Angreifer_innen / Opfer‹ die dominante Stellung ein, was eine unauflösbare Situation zu schaffen scheint, ohne Möglichkeit, diese dominanten Trennlinien zugunsten anderer aufzulösen oder abzuschwächen.

Der explizite Hinweis auf die fließenden Deutschkenntnisse scheint auf den ersten Blick die Kluft zwischen Kind und Gruppe eher zu verringern (in ihrer Sprachkompetenz unterscheiden sie sich nicht), möglicherweise verstärkt aber eben dieser Hinweis implizit die Kluft zwischen ›schwarz‹ und ›weiß‹ (bei mehrheitsösterreichischen Kindern ist der Verweis auf die Sprachkenntnisse nicht notwendig).

Die Differenzkonstruktion in der Geschichte verstellt den Blick darauf, andere Gründe für den Konflikt der Kinder in Betracht zu ziehen. Aus der Geschichte geht nicht direkt hervor, was der Grund für den Ausschluss war, es wird angenommen bzw. den Leser_innen nahegelegt, dass es um Rassismus geht. Vielleicht ging es aber (ursprünglich) auch um etwas anderes, einen Streit der Kinder, bei dem die Opfer / Täter_innen-Rollen ganz anders verteilt waren?

Eine ganze Reihe von Handlungsmöglichkeiten, in solche Konflikte pädagogisch zu intervenieren, ist so nicht im Blick. Ermöglicht wird aber durch diese Konstruktion, dass die pädagogische Praktikantin Empathie aufbaut, das Kind erfolgreich tröstet und sich darin als professionell handelnd erlebt. __a)

Das Beispiel zeigt, dass auch, wenn der Anspruch, gesellschaftliche Differenzen als pädagogisch-professionell Handelnde auszugleichen, explizit vorhanden ist, es in Ermangelung eines ›Wissens‹, was ›richtigerweise‹ im konkreten Fall zu tun wäre oft bei einem Akzeptieren der als ungerecht wahrgenommenen Unterscheidungen bleibt (vgl. EA Analyseprotokoll: *Das ausgeschlossene Kind*). Der_die Pädagog_in bleibt dadurch oft lediglich die Möglichkeit auf ›Symptome‹, wie z. B. Weinen, Aggressivität, etc. zu reagieren (vgl. EA Analyseprotokolle: *Das ausgeschlossene Kind* und *Leo*).

Über unreflektierte Wiederholungen bestimmter Differenzen (andere Sprache, andere Hautfarbe) werden soziale Phänomene wie Ausschlussmechanismen innerhalb einer Gruppe eindimensional erklärt. Es kommt zu ›gut / böse‹ Unterscheidungen

__2) Die Frage nach dem ontologischen Status dieser Trennlinien ist höchst handlungsrelevant und reflexiv zu klären. Auch in erziehungswissenschaftlichen Debatten wird inzwischen problematisiert, dass selbst scheinbar ›offensichtliche‹ Diversitätsmerkmale wie Hautfarbe, Geschlecht oder Alter in erster Linie Effekte eines diskursiven Herstellungsprozesses sind, in dem sie erst zu relevanten Unterscheidungsmerkmalen werden (siehe Literatur oben). Für pädagogisches Handeln stellt sich allerdings die Frage, ob es sinnvoll ist, zwischen Differenzen zu unterscheiden, die der je aktuellen Wahrnehmung und dem je aktuellen Erleben in einer Situation vorausgehen und solchen, die die Akteur_innen in der Situation herstellen, für relevant halten und über die sie gewissermaßen Entscheidungsmacht haben. Diese Unterscheidung wäre eine Verkürzung, solange wir nicht fragen, wie die gemachten oder unterstellten Differenzen auf das Wahrnehmen und das Erleben zurückwirken. Ausgehend vom Konzept der Performativität von Sprache und

Bildern müssen wir also auch die differenzbezogenen Wahrnehmungen und Empfindungen (insbesondere von bestimmten körperbezogenen Merkmalen) und ihre scheinbare Authentizität ins Auge fassen. Für pädagogische Situationen und die darin agierenden Professionalist_innen bedeutet das eine hohe Anforderung an Reflexivität. bell hooks (2003) etwa thematisiert in ihrem Buch *teaching community* den für die Weiterbildung von Lehrer_innen so wichtigen Aspekt des Eingeständnisses von Rassismen und der ›weißen‹ Hegemonialstellung als nach wie vor gesellschaftlich vorherrschenden Denkweisen. hooks Argumentation folgend sind es gerade Lehrer_innen als Berufsgruppe, die besonders widerständig sind, wenn es darum geht, sich einzugestehen, dass rassistisches Denken Teil des institutionellen Selbstverständnisses in Schulen ist und allem voran die Art und Weise wie und was wir lernen, aber eben auch wie vermittelt und unterrichtet wird, beeinflusst. (Vgl. hooks 2003: 25ff)

__a) Die Praktikantin verzichtet in der Erzählung darauf, den offenbar wirkenden Rassismus anzusprechen. In der Analysegruppe wurde dieser nicht realisierte Handlungsstrang in der Diskussion weiterverfolgt. Mehrere Möglichkeiten der expliziten Thematisierung von Rassismus, also der Hautfarbe als relevant gemachtes Unterscheidungsmerkmal, sind dabei aufgetaucht. Allerdings bleiben sie alle ambivalent: Rassistische Vorurteile mit der Kindergruppe zu besprechen, stellt entweder das betroffene Kind aus (wenn es anwesend ist) bzw. wiederholt die Ausgrenzung (wenn es nicht anwesend ist). Die rassistischen Implikationen der Situation im Rahmen eines Elternabends anzusprechen stellt die Eltern aus und riskiert eine unangenehme, das Angesprochene verstärkende Situation auf dieser Ebene. Offensichtlichen Konsens fand in der Diskussion der Umstand, dass die Betroffenen mitreden können müssen, wann und wie über rassistische Markierungen gesprochen wird. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Das ausgeschlossene Kind*)

seitens des_der Pädagog_in (vgl. EA Analyseprotokolle: *Das ausgeschlossene Kind*) bzw. des_der pädagogisch Behandelten (vgl. EA Analyseprotokolle: *Zwiespalt*). Andere mögliche Unterscheidungen, auch mögliche eigene Fehler in der pädagogischen Professionalität werden dadurch ausgeblendet. Eine starke Identifikation mit dem ›Opfer‹ seitens des_der Pädagog_in macht diese in ihrer Empathie zum Mitopfer und schränkt die Handlungsfähigkeit weiter ein. (Vgl. u. a. EA Analyseprotokolle: *Das ausgeschlossene Kind*) Umgekehrt kann, wie ein anderes Beispiel aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* zeigt, auch das Naturalisieren von unhinterfragten Identifizierungen (z. B. Alter bedeutet weniger Kraft) blockierend wirken. (Vgl. u. a. SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8)

Ein weiterer interessanter Punkt im Material verdeutlicht die Macht von allgemeinen strukturierten bzw. strukturierenden Differenzen gegenüber institutionellen Regelwerken: So ist es möglich, durch Überlagerung festgelegte hierarchische Strukturen auszuhebeln. In der Erinnerungsgeschichte *Lulu* beispielsweise überlagert vermeintlich überlegenes ›westliches‹ Wissen die Hierarchie der außereuropäisch gelegenen Institution.

Die Geschichte *Lulu* spielt in einem Waisenheim außerhalb Europas: Serjio möchte nicht aufstehen und soll zur Strafe, gemäß einer schamanischen medizinischen Tradition, Urin trinken. So will es zumindest eines der sogenannten ›Fräulein‹, die im Heim die Rolle der Ersatzmütter spielen. Die aus Europa kommende, freiwillige Mitarbeiterin ist empört und versucht pädagogisch und medizinisch dagegen zu argumentieren. Der ›Waisenhausvater‹ (Leiter) verleiht dem westlichen Wissen letztlich Autorität gegenüber dem traditionellen Wissen. Er verbietet die Bestrafung. (Vgl. EA Analytische Erzählung und EA Analyseprotokoll: *Lulu*)

Ohne auf das Dilemma der Toleranz gegenüber dem, was wir ablehnen (können wir uns überhaupt vorstellen, derartige ›Maßnahmen‹ zu ›verstehen‹?), das uns hier in Frage nach der Angemessenheit einer Disziplinierungsmaßnahme entgegentritt, näher eingehen zu wollen, lässt sich feststellen, dass in der Erzählung eine mögliche Vielfalt von Unterscheidungen auf eine einzige Differenz, nämlich auf den Unterschied zwischen zwei Kulturen, reduziert wird nämlich auf:

›gerecht = vernünftig = westlich‹ versus ›ungerecht = unvernünftig = schamanisch‹.

Das schafft oder verstärkt den Konflikt. Die Helferin ist schockiert ob solch ›barbarischer‹ Sitten, versucht kurz aber erfolglos, mit der ihr übergeordneten Instanz in der Hierarchie (dem ›Fräulein‹) in einen ›vernünftigen‹ Dialog zu treten. Sie löst für sich die Situation schließlich so, dass sie noch eine Ebene höher, zum Leiter der Institution (mit westlichem Hintergrund) geht, der Kraft seiner Autorität die Situation zugunsten der Helferin entscheidet.

Im Analyseprotokoll der *Kollektiven Erinnerungsarbeit* findet sich eine ganze Reihe von Handlungsalternativen, die v. a. auf andere Umgangsmöglichkeiten mit dem Konflikt zwischen Praktikantin und ›Fräulein‹ abzielen. In Hinblick auf die Frage, welche anderen Unterscheidungen in der Situation stark gemacht werden könnten, sind die Vorschläge hervorzuheben, die darauf abzielen, die ›kulturelle Differenz‹ zugunsten einer gemeinsamen Lösung der ›pädagogischen‹ Frage hintanzustellen. [__3\)](#)

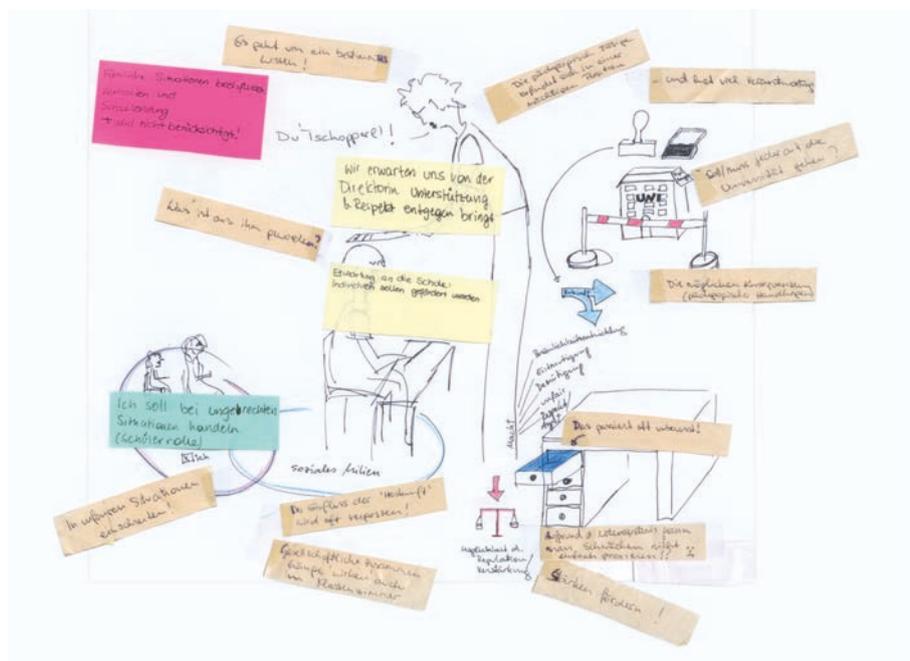
[__3\)](#) Eine theoretisch mögliche, wenn auch praktisch schwer durchhaltbare Lösung solcher Situationen bestünde darin, einem Vorschlag des Philosophen Franz Wimmer (2001) folgend,

in polykulturell zusammengesetzten Gruppen genau jene Praktiken nicht zuzulassen, die in nur einer Kultur gängig sind – in Kindergärten z. B. bestimmte Feste nicht zu feiern.

Allgemein gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen im Selbstbild des_der Pädagog_in

Bei den beschriebenen inneren Konflikten von Pädagog_innen, die aufgrund von allgemeinen, gesellschaftlich strukturierten und strukturierenden Differenzen ausgelöst werden, ist es auffällig, dass diese Differenzen, wie eingangs bereits dargestellt, von diesen zwar erkannt oder benannt werden, sich die Pädagog_innen jedoch gleichzeitig als ohnmächtig gegenüber Differenzen aus der Gesellschaft beschreiben. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Das ausgeschlossene Kind*) Der naheliegende Ausweg, derartige (viel zu große) Machtwirkungen zurück in den allgemeinen gesellschaftlichen und damit letztlich politischen Diskurs zu verweisen, scheitert oft am gleichzeitigen Anspruch an sich selbst, als Pädagog_in eine (chancen-)ausgleichende Funktion einzunehmen. (Vgl. SV Karte: Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 5: 1) Dies erzeugt einen Zwiespalt, der so übermächtig ist, dass der_die Pädagog_in über die ›neutrale‹ Positionierung nur schwer hinauskommt. Der_die Pädagog_in steht sprichwörtlich ›dazwischen‹. Die ›neutrale‹ Position erweist sich spätestens hier als nicht-ausgleichend, sondern vielmehr als Verstärkung bzw. als (Re-)Produktion von allgemeinen gesellschaftlichen strukturierten und strukturierenden Differenzen. [__4](#)) So entsteht u. a. das Gefühl, diese Differenzen als Pädagog_in einfach aushalten zu müssen, während tatsächlicher Handlungsspielraum nur im Privaten gesehen wird (Vgl. z. B. SV Karte: Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 4: 2) Auf dieser Karte ist verzeichnet, dass ich als Pädagog_in meine »politische Anliegen« »vor der (Klassen-)Türe lassen muss«.

Basis der ersten Karte ist eine Begebenheit aus der Schulzeit der Verfasserin: Ein ohnehin schon ›leistungsschwaches Kind‹ wird von einer Lehrerin als »Tschopperl« tituliert:



SV Karte: Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 5: 2

[__4](#)) Diese Erfahrung ist nicht ungewöhnlich: Plößer zeigt an einem Beispiel aus der Praxis der sozialen Arbeit in einem Jugendzentrum, dass und wie durch die Fokussierung auf Differenzen diese auch immer wieder (re-)produziert werden. (Vgl. Plößer 2010)

Die Schule hätte, so das Ergebnis einer nachträglich in der Gruppe durchgeführten Reflexion, als eine ihrer Aufgaben, Chancengleichheiten, die gesellschaftliche Ursachen und Gründe haben, institutionell auszugleichen oder zumindest abzuschwächen anstatt sie durch derartige Titulierungen zu verstärken. Der Wunsch (ausgleichend) einzugreifen ist zudem bei der Verfasserin auch schon für ihre damalige Rolle als Schülerin angemerkt. __5)

Die Karte zeigt recht offensichtlich, dass die Anrufung das dermaßen behandelte Kind noch stärker von der übrigen Klasse trennt (als dies ohnehin schon der Fall ist) und den sozio-ökonomischen Ausschluss (versperrter Weg zur Uni) verstärkt. Der gesellschaftlich »begründete« Unterschied »interferiert« mit dem Label »Tschopperl«. Das Anders-Sein des Kindes wird verstärkt und v. a. wird ihm implizit die Möglichkeit abgesprochen, etwas an seiner Situation zu ändern. Wie in der Besprechung des betreffenden Karten-

__5) Im pädagogischen Diskurs um Differenzen stellt der Topos »Chancengleichheit« einen »crucial point« dar. Bildung als ein Prozess, der gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten Einzelner sichern soll, kommt nicht ohne Anerkennung von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen aus, wenn er nicht Benachteiligung fortschreiben soll. Dazu ist eine Anerkennung von Differenzen notwendig, die durchaus auch als Anerkennung von Identitäten gedacht wird. Für feministische, integrative und interkulturelle Pädagogik theoretisiert dies Annedore Prengel in *Pädagogik der Vielfalt* (1993). Sie plädiert in diesem Schlüsseltext der erziehungswissenschaftlichen Differenzdebatten für einen anerkennungstheoretischen demokratischen Differenzbegriff und einen differenzsensiblen Egalitarismus. (Vgl. Prengel 1993, 2001) Dieser Perspektive auf notwendige Anerkennung von Verschiedenheit bei Gleichberechtigung und das Ringen um eine »Pädagogik der Vielfalt« wird allerdings im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auch der Hinweis zur Seite gestellt, dass die disziplinäre Thematisierung auch an gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen von Differenz (z. B. Ethnisierung) beteiligt ist, was ebenso für situative Herstellung von Differenz gilt. (Vgl. Diskurs um »Doing Differences« weiter oben) Insbesondere führt eine bloß identitätspolitische Auslegung von Anerkennung zu einer Homogenisierung und Substanzialisierung von Differenzen, was insbesondere in *queer theory* aufgezeigt wird. (Vgl. Hartmann 2004 a, b)

Dies verweist auf die Grenzen eines anerkennenden Umgangs mit Differenzen. Pädagogischer Umgang mit Differenzen wird daher als Dilemma formuliert: Differenzen nicht anzuerkennen, führt zur (Re-)Produktion von Ungleichheiten in Bildungsprozessen, zugleich kann aber auch ein anerkennender Umgang mit Differenzen Ungleichheiten stützen. Nicole Balzer und Norbert Ricken (2010: 63f.) folgern daraus, dass Anerkennung als Machtproblematik zu formulieren sei. (Vgl. Mecheril / Plößer 2009, Balzer / Ricken 2010)

Inwiefern anerkennungspolitische Forderungen Umverteilungspolitiken mitdenken

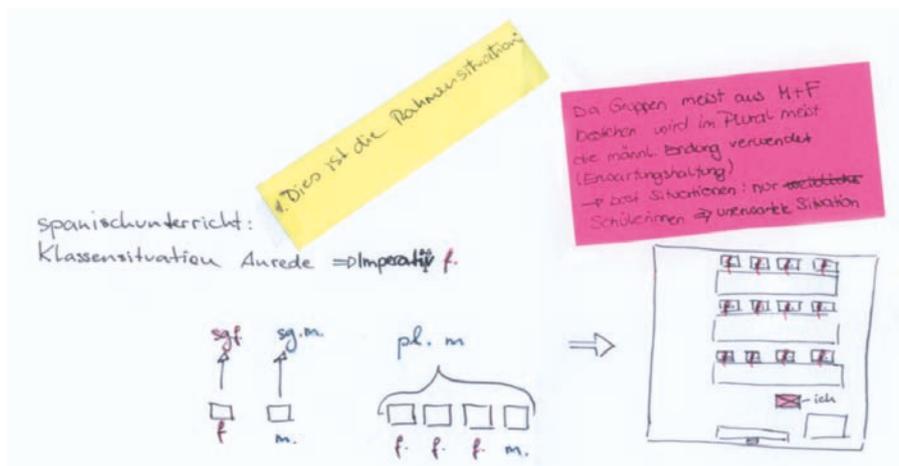
müssen (vgl. Fraser / Honneth 2003), ist für pädagogisches Handeln ebenfalls eine offene Frage, wenn, wie im hier besprochen Beispiel angedeutet, das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis die Verantwortung für den Ausgleich von sozialer Ungleichheit beinhaltet und als Anerkennungsproblem betrachtet.

Die Umverteilungsfrage ist darüber hinaus eine, der wir insbesondere in Zusammenhang mit der Herstellung von Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit in der institutionellen Praxis stets begegnen. Wir sollten uns jedoch darüber im Klaren sein, dass sozialpolitische Forderungen zwar eine wesentliche Rolle für und in Bildungsinstitutionen spielen aber nicht verwechselt werden sollten mit pädagogischen Legitimationsdiskursen. Insbesondere für die involvierten Pädagog_innen ist eine solche Gleichsetzung schwierig, denn dem damit egehandelten Dilemma ist keine pädagogische Kompetenz gewachsen. Pädagogische Praxis kann notwendige, sozialpolitische Entscheidungen nicht obsolet machen. Die Betonung dieser Problematik ist insbesondere in Zusammenhang mit Differenzdiskursen wesentlich, denn sie scheinen sich insbesondere für diese Form der Gleichsetzung bzw. Verwechslung zu eignen. Auf diese Gefahr wird sowohl seitens der Interkulturellen Pädagogik wie der Cultural Studies hingewiesen. So problematisiert etwa Hakan Gürses mit Verweis auf Annette Sprung (2004) und Paul Mecheril, dass Interkulturalitätsdiskurse etwa allzu oft dazu dienen »soziale Differenzen, politische Probleme und globale Ungleichheiten / Ungerechtigkeiten auf die Ebene der interpersonalen Beziehungen zu verlagern« (Gürses 2008: 6). Ähnlich argumentieren Valiere Scatamburlo-D'Annibale und Peter McLaren (2006), wenn sie die Differenz zu re-konzeptualisieren versuchen – als Antwort und Kritik auf gängige Zugänge zu Differenz: »The manner in which »difference« has been taken up within »postal« frameworks has tended to stress its cultural dimensions while marginalizing and, in some cases, completely ignoring the economic and material dimensions of difference.« (Ebd.: 268)

ausschnitts bemerkt wurde, macht es einen großen Unterschied, wie man als Pädagog_in ›schimpft‹ und welche Konnotationen in den Worten mitschwingen: Ein »Tschopperl« ist im umgangssprachlichen Gebrauch (in diesem Fall) ein Kind, das für sein ›Versagen‹ nicht ›verantwortlich‹ gemacht werden kann, weil es gar nicht die Fähigkeiten hat, die geforderte Leistung zu erbringen. Die ›tröstende‹ Geste auf der körpersprachlichen Ebene (mit der Hand über den Kopf streicheln) wird auf der verbalen Ebene von der impliziten, aber für alle, die den Ausdruck kennen, sehr leicht verstehbaren Aussage begleitet, dass das Kind nicht fähig sei, den schulischen Anforderungen zu genügen.

Darin liegt die Fatalität der beschriebenen Anrufungen. Sie versperren jede Handlungsfähigkeit, selbst dann, wenn sie emphatisch gemeint sind. Während Anrufungen wie ›Du bist faul‹, ›unkonzentriert‹, ›schlimm‹ etc. Eigenschaften zum Ausdruck bringen, die einen prinzipiell nur vorübergehenden, veränderbaren Zustand bezeichnen, zielen Ausdrücke wie ›Tschopperl‹ gemeinhin auf ein (unterstelltes) unveränderliches Wesen der Person. Anstelle eines weniger geglückten Versuchs der Motivation bleibt ein zweifelhafter Ausdruck des Mitgefühls. Selbstverständlich sind pejorative Ausdrücke in den geschilderten Situationen kritisch zu betrachten und zu vermeiden, gleichwohl wissen wir, dass sie in pädagogischem Alltag Realität sind.

Die zweite Seite der Karte stellt eine Situation dar, in der die Verfasserin Spanischunterricht gibt: Eine reine Mädchenklasse wird von ihr im männlichen Plural angesprochen, grammatisch korrekt und gendergerecht wäre der weibliche gewesen:



SV Karte: Karte mit zwei Seiten pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 5: 2, Ausschnitt

Auf der Karte ist verzeichnet wie sich die Pädagogin verspricht. Die Pädagogin verzeichnet sich selbst, sie verzeichnet ein Versprechen, einen Anspruch, eine falsche Anrede. Im Raum und auf dem Blatt steht die Frage, ob die Verwendung des falschen Genus bloß eine Schlamperei aus Gewohnheit ist oder ein doppeltes Versagen gegenüber den eigenen Ansprüchen, erstens gegenüber den Ansprüchen an gendergerechtes Sprechen im Allgemeinen und zweitens an grammatisch korrektes Sprechen als Sprachpädagogin im Besonderen.

Die Dominanz der männlichen Form in den romanischen Sprachen, die sowohl für gemischtgeschlechtliches Publikum als auch für männliches Publikum (aber eben nicht für rein weibliches Publikum) gebraucht wird, manifestiert sich als Asymmetrie in den

grammatischen Regeln. Was auf der Karte nicht thematisiert wird, ist, dass das Zusammenspiel aus dominanter männlicher Form in der Grammatik und gendergerechter Ansprache in der konkreten Situation eine Option ausblendet: eine Form der Ansprache, die grammatisch und dem Sinn nach ›geschlechtsneutral‹ wäre, vergleichbar mit deutschen Ausdrücken wie ›liebe Kinder‹, ›liebe Studierende‹, ›liebe Leute‹. Die deutschen Beispiele leisten dies auf jeweilige unterschiedliche Weise: ›Kind‹ verlangt im Deutschen nach dem Neutrum, ›Studierende‹ lässt den Genus unmarkiert und ›Leute‹ leistet die ›Neutralisierung‹ als geschlechts-indifferenter Pluralausdruck.

Wir wissen auf Grund der Karte nicht, ob die Pädagogin eine ›neutrale Ansprache‹ in diesem Sinne intendiert hatte oder bewusst die Schüler_innen als ›weibliche Schüler_innen‹ ansprechen wollte. Aber wir können feststellen, dass die ›neutrale‹ Form des Sprechens unrealisiert bleibt, als Form in der Geschlecht ›keinen Unterschied macht‹ bzw. ›keine Rolle spielt‹.

Pädagogisch-institutionelle Differenzen

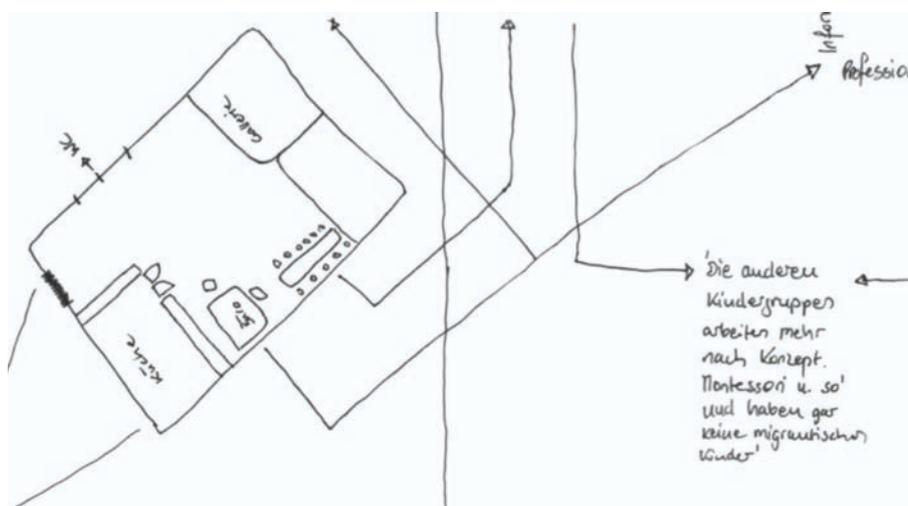
Ein konstitutives Moment für die Rolle als Pädagog_in stellt seine_ihre Ausbildung und Aufgabe innerhalb der Institution dar. Andererseits gibt es in denselben Institutionen Situationen, in denen Unterschiede im Ausbildungsstand beinahe zum Verschwinden gebracht werden.

Der Ausbildungsstand hilft Pädagog_innen einerseits einen Platz in der Struktur der Institution zu finden und in weiterer Folge zu behaupten. (Vgl. SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8) Der ›(ökonomische) Wert‹ eines_r Pädagog_in spiegelt sich an der Dauer der Ausbildung wider. Andererseits ist das Anforderungsprofil bzw. das Tätigkeitsfeld für viele, ungeachtet der Ausbildungsunterschiede dasselbe (vgl. SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 3). Das wird auch durch die Karte einer Schülerin nahelegt, die ihren Eindruck verzeichnet, dass schon am ersten Praxistag im Kindergarten die Kinder keinen Unterschied zwischen pädagogischen Praktikant_innen und fertig ausgebildeten Pädagog_innen machen. (Vgl. SV Karte: Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 7: 1)

Im Folgenden möchten wir zwei Beispiele aus dem *Research Studio Sich verzeichnen* darstellen, die sich vordergründig mit der Problematik von pädagogisch-institutionellen Differenzen auseinandersetzen. Dabei geht es zum einen um die oben bereits angesprochenen sozio-ökonomischen Differenzen und andererseits um die häufig eng damit verstrickten Differenzen, die sich aus den Raumgegebenheiten an verschiedenen Institutionen ergeben. *Sich verzeichnen* kartiert zwei Exkursionen zu anderen (nicht am Projekt *Facing the Differences* beteiligten) pädagogischen Institutionen. Eine der Exkursionen führte zu zwei alternativen pädagogischen Einrichtungen in Wien, die beide zusammen mit weiteren Vereinen und Initiativen im selben Gebäudekomplex untergebracht sind: Die erste war eine privat betriebene (elternfinanzierte) Schule, die zweite eine Kindergruppe, die sich der Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund verschrieben hat. Die Basis für die entstandenen Karten bildeten Gespräche mit Lehrer_innen und Schüler_innen, teilnehmende Beobachtung am Unterricht in der Schule bzw. in der Kindergruppe und Gespräche mit dem Betreuer der Kindergruppe bzw. mit einem dort ebenfalls beschäftigten Zivildienster.

Welche Unterscheidungen wurden auf den Karten und in den anschließenden Reflexionen gemacht? Zunächst sind deutliche sozio-ökonomische Differenzen zwischen der privat finanzierten Schule und der teils öffentlich geförderten Kindergruppe verzeichnet: In der Schule sind Kinder aus gebildeten Mittel- bis Oberschichtsfamilien (so der Eindruck) anzutreffen, deren Eltern viel Geld und Zeit für die recht freie und offen organisierte Bildung (basisdemokratische Entscheidungen, Exkursionen ins Ausland, zweisprachiger Unterricht und genderbewusste Pädagogik) ihrer Kinder ausgeben. (Vgl. SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 10) In der Kindergruppe befinden sich im Gegensatz dazu Kinder aus Migrant_innenfamilien, davon viele in schwebenden Asylverfahren. Der Betreuer berichtet von hohen Fluktuationsraten und den Schwierigkeiten, mit den Familien in Kontakt zu kommen. (Vgl. SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 6)

Die sozio-ökonomischen Unterschiede scheinen aber auch mit großen Unterschieden bezüglich der buchstäblichen Raumgestaltung und Ausdifferenzierung einherzugehen: Die Kindergruppe besteht im Wesentlichen aus einem Raum, Büro und Spielbereich. Diese sind nur durch Mobiliar getrennt:



SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 10, Ausschnitt

In der Schule sind die Räume höchst individuell gestaltet, sie wirken wie Kreationen ihrer Benutzer_innen und sind es großenteils auch. In mehreren Räumen, die dem Fachunterricht (z. B. Informatik, abgehalten in englischer Sprache) gewidmet sind, fällt auf, dass es einen kollektiven Arbeitsbereich (mit locker gestellten Tischen und Stühlen) gibt, und mehrere Rückzugsbereiche: Sofas und eine Mini-Bibliothek, Computerarbeitsplätze und jeweils eine Art Rückzugsloge, die ein wenig an ein Hochbett, ein Baumhaus, oder eine Theaterloge erinnert; letzteres gibt es in der Kindergruppe allerdings auch. (Vgl. SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 10) Entgegen den klassischen Bankreihen (mit Lehrer_innentisch und Tafel als Gegenüber), wie man sie aus Regelschulen gewohnt ist, finden wir hier hochdifferenzierte Räume für verschiedene Funktionen (Spielen, Lesen, Zuhören, Arbeiten an Geräten, Präsentieren, Ausruhen etc.). Während in ›klassischen Klassenräumen‹ (und analog in ›klassischen Hörsälen‹) der Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden dominiert, ein Unterschied, der zusammenfällt mit der Trennung des Raumes, in

den Teil auf den fokussiert und von dem aus gesprochen wird (Pult, Tafel, Leinwand etc.) und jenem Teil, von dem aus geblickt und zugehört wird, tritt in der besagten Schule die Funktion des Raumes bzw. einzelner Raumnischen in den Vordergrund.

Die Teilnehmer_innen des *Research Studios Sich Verzeichnen* hatten die Möglichkeit, dabei zu sein, wie sich in einem solchen Raum der Unterricht gestaltete, u. a. bei einer Einheit ›Informatik‹, die wesentlich arbeitsteilig organisiert war: Schüler_innen an einem (defekten) Rechner zum Aufschrauben und Betrachten der Hardware, ein anderer Arbeitsplatz mit einem funktionierenden Computer für Recherchen, wieder andere Plätze zum (›bloß‹) Zuhören und auch ›normale‹ Schreibtische. Alles ist so angeordnet, dass alle Beteiligten ›kreuz und quer‹ kommunizieren können. Der_die Lehrer_in trägt nicht vor, sondern moderiert den Prozess, im Zuge dessen sich die Schüler_innen aus dem Internet bzw. ›aus dem‹ Computer Belege für zuvor behauptete Aussagen selbst holen. __6)

In der Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, die wir anschließend besuchen, taucht die Frage nach der Ausbildungsdauer für pädagogische Berufe auf: Ab wann ist jemand qualifiziert, eine Kindergruppe wie diese zu betreuen? Die Antwort darauf lautet: Nach einer dreimonatigen Ausbildung, wie sie der Betreuer laut eigenen Angaben genossen hat, nach einer Zivildienstschulung, wie der ebenfalls anwesende Zivildienstler sie durchlaufen hat oder nach einer fünfjährigen Ausbildung in der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, wie sie die an *Facing the Differences* teilnehmenden Schüler_innen gerade absolvieren. (Vgl. SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 10) Wir stellen im gemeinsamen Gespräch fest, dass es diesbezüglich zwar institutionelle Regelungen gibt (eine Kindergruppe mit bis zu 15 Kindern ist keine Kindergartengruppe mit bis zu 25 Kindern und letztere darf nur von einem_r ausgebildeten Pädagog_in geleitet werden). Dennoch bleibt im Raum stehen, dass Menschen mit extrem unterschiedlichen Ausbildungen mehr oder weniger die gleichen Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten übernehmen. Letzteres wird von einer anderen Karte (vgl. SV Karte: Karte mit zwei Seiten:



SV Karte: Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 7: 1, Ausschnitt

__6) Antje Lehn und Renate Stuefer verweisen in ihrem Sammelband *räume bilden. Wie Schule und Architektur kommunizieren* (2011) auf die Bedeutung von Räumen und ihren Einfluss auf Bildungsprozesse. Im skandinavischen Raum etwa ist die Bezeichnung Raum als ›der dritte Lehrer‹ üblich (neben dem eigentlichen Lehrkörper und

den Peers). In ihrem Ausstellungsprojekt *Fliegende Klassenzimmer* setzten Lehn und Stuefer verschiedene (Klassen-)Rauminterventionen um, die sich jenseits der im Schulbau vorgegebenen engen Richtlinien und Normen bewegten und daher andere Raum- und Handlungsstrukturen ermöglichten.

pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 7: 1, Ausschnitt) einer Schülerin bestätigt, die zudem betont, dass die Kinder (jedenfalls in der Praxissituation, von der die besagte Karte handelt) keinen Unterschied zwischen verschiedenen Rollen (Pädagog_in, Praktikant_in) machen und dementsprechend auch nicht zwischen den Ausbildungsstufen differenzieren.

Die Beispiele zeigen, dass im Rahmen pädagogischer Institutionen die Bedeutsamkeit von Unterscheidungen situativ beständig wechselt. Das gilt nicht nur für Unterschiede im Ausbildungsstand, die je nach Situation einmal völlig nivelliert, das andere mal als konstitutiv für die aktuelle Rollendefinition gesetzt werden. Es gilt auch für Funktionen, die von den Institutionen sowohl an Edukator_innen als auch an Edukant_innen vergeben werden: Bin ich ein Kind, das in einer pädagogischen Institution jetzt gerade im Kollektiv funktionieren soll (wie in *Ausnahme* PRI Kategorisierung: Schülerin 6), habe ich als Pädagog_in gerade Aufsichtspflicht oder nicht? Und wenn ich in der Situation Verantwortung trage: Bin ich damit alleine, teile ich sie mit Kolleg_innen oder mit in der Hierarchie höher oder tiefer stehenden Personen? Und sind letztere gleichzeitig meine Edukator_innen oder meine Edukant_innen? Die möglichen Situationen sind größtenteils durch institutionelle Regelwerke vorgegeben. Ihre Realisierung erfolgt jedoch in konkreten und niemals vollkommen wiederholbaren, stets neuen Interaktionssituationen zwischen Individuen bzw. Gruppen.

Pädagogisch-institutionelle Differenzen im Selbstbild des_der Pädagog_in

In den Ergebnissen des *Research Studios Sich Verzeichnen* finden sich auch wichtige Hinweise zu Differenzen und Widersprüche im Selbst, die durch institutionelle Differenzen verursacht werden. Das Verhältnis von dem_der Pädagog_in zur Institution entscheidet maßgeblich über dessen_deren Handlungsfähigkeit. Pädagog_innen verstehen sich selbst als Teil der Institution, deren Rahmenbedingungen sie mittragen und so in einem gewissen Grad zum Sprachrohr der Institution werden. Andererseits besteht grundsätzlich die Möglichkeit, sich (zumindest verbal) von institutionellen Vorgaben zu distanzieren. Es macht einen Unterschied, ob man sich als Pädagog_in z. B. auf die Aufsichtspflicht als institutionelle Vorgabe beruft (für die man quasi ›persönlich nichts kann‹) oder sich hinter ihre Einhaltung auch persönlich stellt (indem man z. B. die Entscheidung begründet, indem man die Aufsichtspflicht begründet und nicht umgekehrt die Aufsichtspflicht als Grund anführt). (Vgl. PRI Kategorisierung: Studentin 1) __b)

Die Ergebnisse zeigen explizit, dass das ›richtige‹ Verhältnis von institutionellen Rahmenbedingungen, die ein Handeln vorgeben und eigenständigem, dem_der Pädagog_in frei verfügbaren Handlungsspielraum, stets aufs Neue für das pädagogische Handeln und Denken zu bestimmen ist. Ein Zuwenig oder ein Nicht-Vorhandensein der institutionellen Rahmenbedingungen kann es schwierig machen, sich selbst als pädagogisch Professionelle_n anzuerkennen, da es ›keinen erkennbaren Auftrag gibt‹ (vgl. SV Karte: Exkursion vom IKL zur Akademie zur BAKIP, Karte 9). Ein Zuviel kann sich ebenfalls negativ auf das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis auswirken, wenn sich der_die Pädagog_in durch ein Zuviel an Administration und Reglementierungen durch die Institution nicht mehr als aktiv agierend, sondern nur noch auf für ihn_sie unbeeinflussbare Umstände reagierend beschreibt. (Vgl. SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8, siehe Abbildung Seite 67)

__b) Pädagog_innen beschreiben sich insbesondere in den Interviews häufig als ›Aufsichtspersonen‹, die alles im Überblick behalten und zusätzlich durch ihre Routine Situationen vorausschauend abschätzen können. V. a. im *Studio pädagogisch reflexives Interview* war es möglich, den Blick auf das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis einiger angehender Pädagog_innen freizulegen. In keinem anderen Studio waren Themen wie die Aufsichtspflicht und Den-Überblick-behalten-Können so dominant wie hier.

Differenzen in der Gruppe

Zu welchem Zeitpunkt und ob Differenzierungen innerhalb einer Gruppe zu machen sind, ist ein ambivalenter Aushandlungsprozess, der stets aufs Neue zu führen ist. Besonders zeigt sich diese Ambivalenz an der grundlegenden Unterscheidung zwischen ›der Gruppe‹ (Homogenisierung) und ihrer Auflösung in einzelne Individuen. Die im Folgenden beschriebenen beispielhaften Interviews *Ohnmacht* und *Aufsichtspflicht* __c) verweisen auf eigene Ansprüche an die pädagogische Professionalität, die nur schwer in Einklang mit der pädagogischen Realität gebracht werden können.

In *Ohnmacht* beschreibt die Interviewte eine für sie schwierige Situation mit nicht zufriedenstellendem Ausgang: Die Interviewte absolviert mit einer Kollegin ein Unterrichtspraktikum in einer ersten Klasse. Beim Arbeiten mit dem Stanley-Messer verletzt sich eine Schülerin und fällt in Ohnmacht. Da sich die Interviewte gerade intensiv mit anderen Schüler_innen auseinandersetzt, bleibt der Vorfall für sie vorerst unbemerkt und der anwesende Betreuungslehrer kümmert sich um die Verletzte. Als die Interviewte vom Vorfall erfährt, machte sie sich schwere Vorwürfe. (Vgl. PRI Kategorisierung: Studentin 1)

Auch im Interview *Aufsichtspflicht* beschreibt der Interviewte Zweifel, die in einer pädagogisch schwierigen Situation aufkommen: Der Interviewte befindet sich als einziger Pädagoge in einer für ihn fremden Klasse. Als es am Ende der Unterrichtseinheit zum Aufräumen kommt, insistiert eine Schülerin darauf, früher gehen zu müssen, da sie sonst ihren Bus nicht erreichen könne. Die Schülerin beteuert nach mehrmaligem Nachfragen seitens des Interviewten mittlerweile lautstark die Zustimmung der Eltern, kann diese jedoch in schriftlicher Form nicht nachweisen. Die Auseinandersetzung vor der Klasse ist für den Interviewten unangenehm, auch hat er Angst durch seine Verweigerung dem Wunsch nachzugeben, an Beliebtheit einzubüßen. Die Erfüllung der Aufsichtspflicht über die Aussage einer Schülerin zu setzen, bringen in ihm starke Zweifel hervor, ›richtig‹ gehandelt zu haben. (Vgl. PRI Kategorisierung: Student 1)

Ohnmacht und *Aufsichtspflicht* erzählen beide von Unsicherheiten, die in das Selbstbild des_der Pädagog_in übertragen werden. Im Falle von *Ohnmacht* gehen die Zweifel sogar so weit, dass die Pädagogin ihre Professionalität in Frage stellt. In beiden Fällen steht außerdem die Erfüllung der institutionellen Anforderung (Aufsichtspflicht bzw. die gleichzeitige Verantwortung für die Gesamtgruppe wie für die einzelnen Kinder) dem Eingehen auf einen individuellen Wunsch bzw. auf eine individuelle Anforderung entgegen.

Obwohl die Interviewte sich im Moment des Unfalls mit zwei weiteren Pädagog_innen im Raum befindet, stellt sie an sich selbst den Anspruch, gleichzeitig individuell zu betreuen, als auch den Überblick über die Gruppe zu bewahren, ohne dass dies in ihrer Selbst-Wahrnehmung als Widerspruch erscheint. Das Rollenbild des_der ›souveränen Pädagog_in‹ ist zu übermächtig und wird auch in einer Extremsituation nicht hinterfragt. Zwischen ›Betreuung der Gesamtgruppe‹ und ›Individueller Betreuung‹ wird zwar ein Unterschied gemacht, wird aber in weiterer Folge nicht als Widerspruch ausgedrückt, obwohl er sehr wohl als Konflikt im Selbstbild erlebt wird. __d) Die Frage steht im Raum, inwieweit aufgrund eines solchen Unfalls eine ›Blockade‹ entstehen kann, dahingehend, dass der_die Pädagog_in in zukünftigen, vergleichbaren Situationen, die intensive individuelle Betreuung erfordern, ihre Fähigkeit einbüßt, von der Gruppe abzusehen und sich ›nur‹ dem oder der Einzelnen zu widmen. Es sollte nicht übersehen werden, dass dies auch eine Fähigkeit (und eben keine Unfähigkeit) ist. Und wurde die Situation letztlich

__c) Dieses und die im Folgenden erwähnten Interviews wurden von den Autor_innen zwecks besserer Unterscheidbarkeit des Materials erst nachträglich mit Titeln versehen. Im Gegensatz dazu wurden die Titel der Erinnerungsgeschichte übernommen. Sie sind Ergebnisse der ›Distanzierungsstrategie‹ der *Kollektiven Erinnerungsarbeit*.

__d) Eine ganz ähnliche Situation findet sich auch im Interview mit einer Schülerin zu einem Kindergarten-Praktikum. Auch hier ist die Kindergarten-Praktikantin für insgesamt ca. zehn Kinder im Raum verantwortlich, wobei sich ein Kind verletzt und blutet. Die angehende Pädagogin macht sich schwere Vorwürfe. (Vgl. PRI Kategorisierung: Schülerin 1)

nicht vorbildlich gelöst? Während die Interviewte sich um individuelle Probleme kümmerte, behielten die zwei weiteren Pädagog_innen den Überblick über die Klasse.

Um die Frage der Verantwortung für die Gruppe und die einzelnen Kinder geht es auch im Interview *Aufsichtspflicht*, hier jedoch unter einem anderen Blickwinkel: Der Interviewte ist hin- und hergerissen zwischen strikter Einhaltung der Aufsichtspflicht und dem Wunsch, der Schülerin zu vertrauen und ihrem Wunsch zu entsprechen. Obwohl er sich für die korrekte Einhaltung der Aufsichtspflicht (er hat keinen konkreten Nachweis von der Einwilligung der Eltern) entscheidet, bleiben die Zweifel ob seines ›richtigen‹ Verhaltens und der Angst vor möglichen Konsequenzen (z. B. für die zukünftige Zusammenarbeit mit der Klasse). Der offen ausgesprochene Wunsch der Schülerin stellt in diesem Fall jene besondere Form von Differenz her, die zur Entscheidung zwingt: Der Pädagoge kann nur ›entweder‹ dem Wunsch entsprechen ›oder‹ ihn ausschlagen.

Ein weiterer Punkt der in beiden Interviews vorkommt, ist, dass es um Vertrauen geht: Wie viel Vertrauen kann ich als Pädagog_in in die Aussage eines_r Schüler_in legen? Wie sehr kann ich als Pädagog_in Schüler_innen oder Kolleg_innen vertrauen? In *Aufsichtspflicht* vertraut der interviewte Pädagoge nicht auf das Wort der Schülerin. Da er die Klasse kaum kennt und so die einzelnen Schüler_innen in ihrer Glaubwürdigkeit nicht richtig einschätzen kann, vertraut er lieber den Regeln als der Person. Obwohl er rechtlich richtig handelt, bleiben beim Interviewten Selbstzweifel. Hat er seine eigenen Ansprüche über die Bedürfnisse der einzelnen Schülerin gestellt und ihr so geschadet? Erst als sich die Schüler_innen ihm gegenüber in der nächsten Unterrichtseinheit offen und freundlich erweisen, verschwinden die Zweifel. Hier wird noch eine weitere Differenz sichtbar: ›Handeln auf Vertrauensbasis‹ und ›Handeln auf der Basis von Regeln‹ (oder Vorschriften) sind für sich zwei Handlungsalternativen in (nicht nur) pädagogischen Situationen (der Schülerin vertrauen versus sich strikt an die Aufsichtspflicht halten in dem ersten Beispiel, den Kolleg_innen zu vertrauen und den Überblick zu bewahren im zweiten Beispiel). Vertrauen eröffnet ganz allgemein, nicht nur in pädagogischen Beziehungen, eine Fülle an Handlungsoptionen, die andernfalls verschlossen blieben, ist aber gleichzeitig riskant, insofern die Möglichkeit eines Vertrauensbruches stets mit enthalten ist. Im Unterschied zu regelgeleitetem Handeln ist jede Handlung oder Kommunikation, die auf Vertrauen aufbaut kontingent, d. h. wer vertraut, weiß nicht, wie sich das Gegenüber verhalten wird. Vertrauen baut sich Schritt für Schritt auf, wenn die positive Erwartung jedes Mal erfüllt wird. Eine einzige Enttäuschung kann es zerstören. Wir denken, dass es wichtig ist, sich diese Asymmetrie zwischen Vertrauen und Misstrauen besonders als Pädagog_in immer wieder vor Augen zu halten, um Enttäuschungen ihre Schwere zu nehmen und sie so zu nehmen, wie sie sind: nämlich sehr wahrscheinlich. [__7\)](#)

Das ›richtige‹ Verhältnis von individueller Betreuung und der Zuwendung zur Gruppe als homogenisierte Gesamtheit ist für den_die pädagogisch-professionell Handelnde_n ständig zu finden. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Lulu* und *Leo* bzw. PRI Kategorisierung: Studentin 1 bzw. Student 1) Obwohl die gleichzeitige Fokussierung auf Gruppe und Individuum als innerer Widerspruch empfunden wird, so wird dies sehr wohl als Teil der pädagogischen Praxis gesehen, was häufig zur Überforderung und des Weiteren zu Selbstvorwürfen führt, wenn dem nicht entsprochen werden kann. (Vgl. PRI Katego-

[__7\)](#) Regelgeleitetes Handeln und Vertrauen als zwei Formen mit sozialer Komplexität umzugehen, arbeitet Luhmann im Buch *Vertrauen*

(2000 [1968], insb. 27ff.) heraus. Er betont dabei, dass – im Gegensatz zu regelgeleitetem Handeln – Vertrauen jedes Mal aufs Neue hochriskant ist.

risierung: Studentin 1) Bei der zusammenschauenden Analyse des Materials ist auffällig, dass diese vermeintliche Überforderung des_der Pädagog_in häufig durch die explizite Nennung von Aktivitäten innerhalb einer Gruppe oder Aktivitäten eines Individuums angezeigt wird. Die Lösung und Beendigung der pädagogisch schwierigen Situation wird häufig textlich dadurch markiert, dass von einer aktiven in eine passive Erzählform bzw. zu neutralen Bezeichnungen (z. B. von ›Burschen‹ – maskulin zu ›Klasse‹ – neutral) gewechselt wird.

Es ist möglich, verschiedene Differenzierungskonstellationen zu unterscheiden, die dieses Muster aufweisen:

Ein Gruppenmitglied als Gegenüber der Gruppe: Die Gruppensituation, in der sich auch die betroffenen Pädagog_innen integriert sehen, wird durch eine_einen Einzelne_n gestört, der_die sich nicht in die Gruppe integrieren lässt. Der_die Pädagog_in fühlt sich in solch einem Fall gezwungen ›hart durchzugreifen‹, d. h. Hierarchien zu überspringen (vgl. EA Analyseprotokoll: *Lulu*) oder zu bestrafen. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Leo*)

Der_die Pädagog_in zusammen mit einem Gruppenmitglied als Gegenüber der Gruppe: Die Gruppe schließt ein Individuum aktiv aus (vgl. PRI Kategorisierung: Studentin 1). Der_die Pädagog_in identifiziert sich mit dem_der Ausgeschlossenen und stellt sich auf eine Ebene mit dem vermeintlichen Opfer. Es können nur Symptome behandelt werden, die konstruierte Trennung der Gruppe bleibt vorhanden. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Das ausgeschlossene Kind*)

Der_die Pädagog_in als Gegenüber der Gruppe: Der_die Pädagog_in steht alleine einer Gruppe gegenüber, durch deren Aktivität er_sie sich überfordert sieht. Als Beispiel kann die Analyse der Erinnerungsgeschichte *Der Käfig* angeführt werden. Vor allem der erste Teil, als die Protagonisten - die Burschen - noch ›wild spielen‹ erweist sich für die Kategorie *Differenzen* in der Gruppe als erkenntnisreich. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Der Käfig* bzw. PRI Kategorisierung: Studentin 1) Zu Beginn erzählt die Geschichte *Der Käfig* von einer jungen Praktikantin, die »passiv und unsicher« den »wilden Burschen« im Ballkäfig gegenübersteht. Später sprechen die Kinder sie als Streitschlichterin an, von den ›wilden Burschen‹ wird dann nur mehr als ›Kinder‹ geschrieben. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Der Käfig*) In diesem Beispiel geht es ganz explizit um den Bruch zwischen zwei, die Situation zu unterschiedlichen Zeitpunkten dominierenden Differenzen. Ein Differenzschema löst ein anderes ab: ›Wild-aktiv-männlich / unsicher-passiv-weiblich‹ wird ersetzt durch streitende Kinder / streitschlichtende Pädagogin. Die Geschichte beschreibt implizit, wie die Praktikantin Handlungsmacht gewinnt, indem sie in ihrer Wahrnehmung der Situation ein Differenzschema durch ein anderes ersetzt. Bezeichnend ist an diesem Beispiel das völlige Verschwinden des ersten Schemas zugunsten des zweiten. Die »wilden Burschen« werden buchstäblich ›neutralisiert‹ (Neutrum Kind) und interessanterweise verschwindet damit gleichzeitig die andere Seite des ersten Differenzschemas (›das unsichere Mädchen‹).

Differenzen in der Gruppe im Selbstbild des_der Pädagog_in

Neben der Anforderung, Einzel- und Gruppenbetreuung gleichzeitig zu erfüllen, weisen die Ergebnisse wie u. a. oben beschrieben darauf hin, dass einige Pädagog_innen das Gefühl haben der Gruppe ›alleine‹ gegenüber zu stehen, die sie pädagogisch zu

betreuen haben bzw. für die sie die Verantwortung übernehmen. Die Gruppe kann in diesem Zusammenhang auch das Pädagog_innen-Kollegium sein, dem man als ›Neue_r‹ gegenübertritt. (Vgl. SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8, siehe Abbildung Seite 67) Die Gruppe wird in vielen der beschriebenen Situationen als generell passiv beschrieben, während der_die Pädagog_in in der Erzählgrammatik als alleinig Handelnde_r und Verantwortliche_r aktiv gesetzt ist. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Der Käfig* (in der Phase, als die Kinder ihren Streit nicht selbst beilegen können) bzw. PRI Kategorisierung: Studentin 1). Die Bringschuld liegt allein auf der Seite des_der Pädagog_in, der_die sich der Gruppe gegenüber zu beweisen hat oder ihm_ihr jegliche Verantwortung abnimmt (vgl. PRI Kategorisierung: Studentin 1).

Die Differenzierung von Gruppe und Individuum ist ständige Aufgabe des_der Pädagog_in. Durch die teilweise starren Rollenzuschreibungen, die u. a. den Widerspruch der Gleichzeitigkeit (auf beides zu fokussieren) beinhalten, kommt es zu Überforderung (vgl. PRI Kategorisierung: Student 1) und führt bei einem Versagen häufig zu Selbstvorwürfen. (Vgl. PRI Kategorisierung: Studentin 1) Der Gruppe bzw. den Individuen wird in diesem Fall von Seiten des_der Pädagog_in keinerlei Selbstverantwortung zugetraut; diese liegt allein auf Seiten des_der pädagogisch Handelnden. Aus den Ergebnissen der *Research Studios Erinnerungsarbeit* und *Sich Verzeichnen* lässt sich noch ergänzen, dass sich Pädagog_innen auch als ›allein-gelassen‹ (vgl. EA Analyseprotokoll: *Leo*) oder als einzig Handelnde gegenüber einer passiven Gruppe erleben.

Differenzen in der Gruppe aus Schüler_innensicht

Folgende Analysen zweier Erinnerungsgeschichten beschreiben zwei Settings, in der eine Gruppe von Schüler_innen, sprich eine Klasse, einem_r vermeintlich ungerechten Pädagog_in gegenüber stehen (vgl. EA Analyseprotokolle: *Zwiespalt* und EA Analytische Erzählung: *Unbeliebte Klasse*). Beiden Pädagog_innen wird Ungerechtigkeit in seinem_ihrem Handeln vorgeworfen. Gemeinsam ist beiden Situationen auch, dass beide Pädagog_innen die Klasse als Einheit ansprechen bzw. behandeln: Die Italienischlehrerin im ersten Beispiel macht keinen Unterschied, ob die Schüler_innen Italienisch oder Deutsch als Muttersprache erlernt haben. Im zweiten Beispiel wird die Homogenisierung nicht näher begründet, sondern nur als wiederholte Anrufungsform (›Klasse‹) beschrieben.

Eine Lehrerin italienischer Herkunft scheint in der Geschichte *Zwiespalt* deutschsprachige Schüler_innen gegenüber den italienisch sprechenden im Italienischunterricht zu benachteiligen. Die Schüler_innen fordern die Berücksichtigung der kulturellen Differenz und daran angepasste, transparente Benotungsstandards. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Zwiespalt*)

Die deutschsprachigen Kinder in der Klasse haben den Eindruck, pauschal schlechter benotet zu werden als ihre italienischsprachigen Kolleg_innen. Was sie aber fordern ist nicht individuell gerechtere Behandlung, sondern einen kollektiven zweiten Maßstab: Wer Italienisch nicht als Erstsprache gelernt hat, dessen_derer Leistung sollte mit einem anderem (wohl weniger strengen) Maßstab gemessen werden. Die ›deutschen‹ Kinder erhoffen sich durch die Verstärkung des Unterschieds zwischen ›deutschen‹ und ›italienischen‹ Schüler_innen, d. h. durch positive Diskriminierung eine Abschwächung der damit verbundenen Differenz in der Leistungsbeurteilung (negative Diskriminierung). Für die Schüler_innen ist die Relevantsetzung der Differenz, welche die beiden Gruppen jeweils homogenisiert, an dieser Stelle eine Ermächtigungsstrategie.

In der Geschichte *Die unbeliebte Klasse* werden die Schüler_innen von einer Lehrperson als »die Klasse« angesehen und angesprochen. Die Hauptfigur der Erzählung, eine Schülerin, verwendet diese Zuschreibung als Selbstbeschreibung und verkörpert somit vor dem_der Pädagog_in als Einzelperson die ganze Klasse. Sie geht quasi in der Klasse auf und spricht »mit ihrer Rückendeckung«. (Vgl. EA Analytische Erzählung: *Unbeliebte Klasse*)

Die Erzählung handelt von Homogenisierung und dem Verhältnis der Gruppe zum Individuum aus Sicht eines_r Schüler_in. Allerdings bekommt in dieser Erzählung das potentiell Konfliktvolle, das mit Homogenisierung von Individuen zu einer geschlossenen Gruppe (»der Klasse«) einhergeht, eine spielerische und ironisierende Wendung. Die Schüler_innen greifen ihre Ansprache als »die Klasse« und die Tatsache, dass der_die Pädagog_in in seiner_ihrer Anrufung nicht zwischen den einzelnen Individuen unterscheidet auf und verwenden sie als Strategie der Rückendeckung: Die Individuen sprechen im Namen der Gruppe, niemand spricht nur für sich, jede_r spricht für die Klasse. Jede_r kann sich zum_r Klassensprecher_in machen. Das nimmt dem_der Pädagog_in die Möglichkeit, jemanden als Person herauszugreifen - im negativen Sinne einer Disziplinierungsmaßnahme aber auch im positiven Sinne, als Möglichkeit, auf einzelne Schüler_innen, individuell einzugehen.

In diesen Beispielen wird einmal Homogenisierung durch den_die Lehrer_in als Strategie aufgegriffen und zur Ermächtigung der Gruppe gegenüber der Pädagogin genutzt (vgl. EA Analytische Erzählung: *Unbeliebte Klasse*), das andere Mal wird homogenisierendes Verhalten als Diskriminierung und Verstärkung einer der Situation vorgängigen allgemein gesellschaftlich strukturierten und strukturierenden Differenz gewertet (vgl. EA Analyseprotokolle: *Zwiespalt*). Die Ermächtigung der »Sprecherin« im Beispiel *Zwiespalt* zeigt sich darin, dass die »Klasse« gegenüber dem_der Pädagog_in das Wort ergreift, während letztere sprachlos bleibt. In *Zwiespalt* wird außerdem auch der_die Lehrer_in als Teil einer Gruppe, nämlich aller Italienischlehrer_innen, konstruiert. Die schlechten Erfahrungen, die die Hauptfigur mit anderen Italienischlehrer_innen gemacht hatte, werden in der Situation wiederholt. Im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* wurden in einem methodischen Experiment die Beziehungen in den Geschichten als Standbilder szenisch aufgestellt. Die Standbilder zu *Zwiespalt* zeigten hinter der Lehrerin eine Reihe von Figuren in gleicher Haltung. Gelesen wurde dies als machtvoll, die Position der Lehrerin stärkend. Denkt man aber einen Perspektivenwechsel der Szene und betrachtet sie aus Sicht der Lehrerin, so ist hinter ihrem Rücken viel, was sie nicht sieht und was durchaus auch bedrohlich sein kann. Als Lehrer_in begegnen einem solche Homogenisierungen von Seiten der Schüler_innen auch ohne eigenes Zutun. Schüler_innen sind ebenso Akteur_innen einer Differenzierungspraxis in schulischer Interaktion. __e)

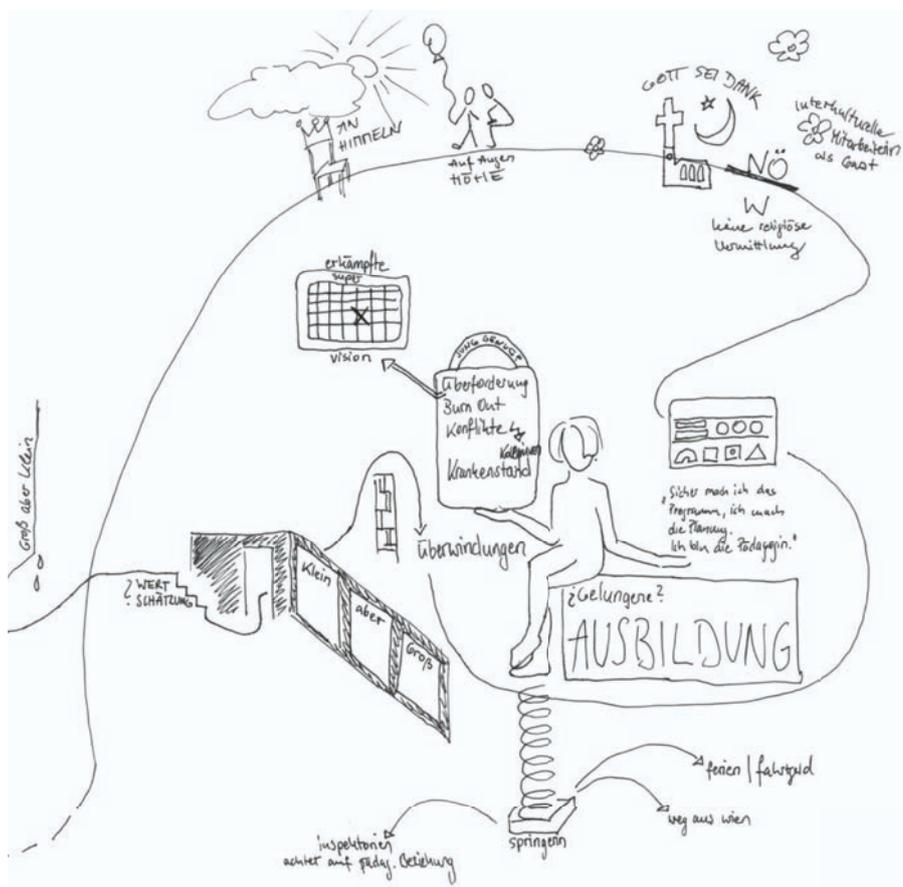
Conclusio

Wir haben uns gefragt, wann und wo das Ziehen von Grenzen oder umgekehrt ein Mangel an Unterscheidungsfähigkeit die Handlungsfähigkeit lähmt, wann und wo sie dadurch erweitert wird. Dafür haben wir uns zunächst die Frage gestellt, wo in den Interviews, wo in den Zeichnungen, wo in den erinnerten Erzählungen und den jeweils folgenden Analyseschritten es darum geht, dass Unterschiede gemacht, ignoriert oder problematisiert werden.

Doch es stellt sich die Frage, ob sich aus den Daten heraus auch eine allgemeine Antwort geben lässt. Nach eingehender Auseinandersetzung mit dem uns vorliegenden

__e) Im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* wurde die Differenzierungspraxis aller Beteiligten auch in der eigenen Gruppendynamik reflektiert. In der heterogen zusammengesetzten Gruppe gab es wenige Möglichkeiten des Sprechens in Konstellationen, die den institutionellen Differenzierungen entsprechen, z. B. in der Gruppe der Schüler_innen, der Studierenden, der Lehrenden. Dadurch fiel auf, dass das Sprechen über »die Anderen« sonst in pädagogischen Kontexten sehr alltäglich ist (Schüler_innen sprechen über Lehrer_innen, Lehrende über Studierende, Leiter_innen über Teilnehmer_innen und umgekehrt ...). In der Projektsituation erzeugte die Möglichkeit eines solchen Sprechens Irritation, weil »die Anderen« immer anwesend waren und als gleichberechtigt galten. Urteilendes, homogenisierendes Sprechen über »die Anderen« als Teil pädagogischen Alltags ist in einer solchen Situation ambivalent.

Material, sind wir überzeugt, dass es eine allgemeine Lösung wann Differenzen gemacht bzw. nicht gemacht werden sollen nicht gibt. Die Frage verlangt nicht umsonst nach einem konkreten Ort und einer konkreten Zeit. Sie lässt sich nur im Einzelnen für jede besondere Situation, in der wir als Pädagog_innen gefordert sind, etwas zu tun oder zu unterlassen, beantworten. Wir hoffen aber, gezeigt zu haben, wie relevant es ist, sich dieser Frage bewusst zu sein und wie wichtig es ist, sie sich immer wieder von neuem zu stellen sowie durch die Analyse der einzelnen Begebenheiten und Erinnerungen, Modi des Nachdenkens und Handelns aufgezeigt zu haben, die auch in vergleichbaren Situationen von Bedeutung sein können.



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8

___ Literatur

- ___ Balzer, Nicole / Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 35–87.
- ___ Budde, Jürgen (2011): Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, Dorothea (Hg.): Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden: VS, 111–128.
- ___ Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- ___ Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- ___ Faulstich-Wieland, Hannelore / Weber, Martina / Willems, Katharina (Hg.) (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- ___ Fraser, Nancy / Honneth, Axel (2003) Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt: Suhrkamp.
- ___ Gürses, Hakan (2008): Kultur ist politisch. Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008, Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/o8-5/mebo8-5.pdf> [07/2015].
- ___ Hartmann, Jutta (2004) (Hg.): Grenzerwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck: Studia Universitätsverlag.
- ___ Hartmann, Jutta (2004): Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory. In: Edith Glaser (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 255–270.
- ___ hooks, bell (2003): Teaching community. A pedagogy of hope. London: Routledge.
- ___ Lehn, Antje / Stuefer, Renate (2011): Räume bilden. Wie Schule und Architektur kommunizieren. Erschienen im Rahmen der von Agnieszka Czejkowska herausgegebenen Reihe Arts & Culture & Education, Band 5. Wien: Löcker.
- ___ Luhmann, Niklas (2000 [1968]): Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- ___ Mecheril, Paul / Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Horlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabina / Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, 194–208.
- ___ Mecheril, Paul / Plößer, Melanie (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In: Spannrig, Reigard / Arens, Susanne / Mecheril, Paul (Hg.): bildung – macht – unterschiede. Innsbruck university press, 59–79.
- ___ Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein: Helmer-Verlag.
- ___ Plößer, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen In: Kessler, Fabian / Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit, Wiesbaden: VS, 218–232.
- ___ Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS.
- ___ Prengel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma / Wenninger, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, 93–107.
- ___ Ricken, Norbert / Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.
- ___ Scatamburlo-D’Annibale, Valiere / McLaren Peter (2006): Class dismissed? Historical Materialism and the Politics of »Difference«. In: Mecheril, Paul / Witch Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript, 267–289.
- ___ Sprung, Annette (2004): Celebrate diversity? Kritische Bildung und kommunale Integration von MigrantInnen. In: Lenz, Werner / Sprung, Annette (Hg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: LIT, 129–147.
- ___ Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim / München: Juventa.
- ___ Wimmer, Franz M. (2001): Interkulturelle Philosophie. Vom Dilemma der Kulturalität zum Polylog. In: Institut für Wissenschaft und Kunst (Hg.): Texte 4/2001.