

Florian Schrumpf

Die Bedeutung rekonstruktiver Sozialforschung für die fachdidaktische Forschung – dargestellt am Beispiel einer Studie zu Differenzerfahrungen von Kindern

1 Einleitung

Die empirische Auseinandersetzung mit Schüler*innenvorstellungen nimmt in der Didaktik des Sachunterrichts einen wesentlichen Platz ein – sowohl hinsichtlich forschungs- als auch praxisbezogener Fragestellungen. Adamina et al. (vgl. 2018) zeigen in ihrer Zusammenfassung vorliegender Studien bis 2018 auf, dass diese sowohl natur- als auch gesellschaftswissenschaftliche Themen und Inhaltsbereiche des Sachunterrichts umfassen bzw. diesen zugeordnet werden können. Oldenburg und Schomaker (2024) differenzieren zwischen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf Vorstellungen von Schüler*innen. Während fachdidaktische Perspektiven darauf abzielen, die fachlichen Präkonzepte von Schüler*innen zu erheben und daraus anschlussfähige Lernprozesse zu gestalten, richten erziehungswissenschaftliche Zugänge den Blick auf Differenzerfahrungen sowie inklusive und exklusive Praktiken in Kindergruppen und nutzen hierbei insbesondere Erhebungs- und Auswertungsmethoden der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Oldenburg & Schomaker 2024, S. 4). Studien, die sich Kindheitsvorstellungen und den ihnen inhärenten Differenzerfahrungen beobachtend zuwenden, im Sinne einer „Rekonstruktion von Lebensorientierungen“ der Befragten (Bohnsack 2017, S. 36), sind nach Oldenburg und Schomaker (2024, S. 4) jedoch noch rar. Dabei erscheint eine solche Zusammenführung fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven den Autor*innen zufolge jedoch als ertragreich, um implizite differenzbezogene Praktiken von Kindern in fachdidaktischen Arrangements, aber auch während eines Forschungsprozesses herauszuarbeiten (vgl. Wagener 2024).

An diesem Forschungsdesiderat setzt der vorliegende Artikel an. Er rekapituliert Erkenntnisse eines rekonstruktiven abgeschlossenen Forschungsvorhabens zu Differenzerfahrungen von Kindern (vgl. Schrumpf 2022) und arbeitet mit dessen Ergebnissen die Bedeutung rekonstruktiver Perspektiven für die Analyse von Differenzerfahrungen in einem didaktischen Kontext heraus. Hierfür wird einleitend der Differenzbegriff in einem kindheitswissenschaftlichen Kontext erschlossen. Aufbauend auf den Erkenntnissen folgen Erläuterungen zum Praxisbegriff sowie zur Dokumentarischen Methode als beispielhaftes rekonstruktives Forschungsprogramm. Die methodologischen Ausführungen werden durch Einblicke in empirisches Material basierend auf Gruppendiskussionen mit Kindern ergänzt. Es folgen abschließende Bemerkungen.

2 Theoretische und Methodologische Perspektiven auf Differenz

2.1 Zum Differenzbegriff in Empirie und Didaktik

Der Begriff „Differenz“ wird als Oberbegriff für soziale Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse etc. genutzt. Nach Emmerich und Hormel (2013, S. 19) entwerfen diese „ein Bild von Gesellschaft, in dem die Ordnung des sozialen Ganzen als ein Arrangement unterscheidbarer

Gruppen erscheint“. In diese Ordnung sind den Autor*innen zufolge relationale und konflikt-hafte Gesellschaftsformen eingebettet, die durch Macht- und Herrschaftsstrukturen und einen ungleichen Zugang zu Ressourcen gekennzeichnet sind. Der Differenzbegriff wird in der Schul- und Unterrichtsforschung sehr uneinheitlich und in vielfältigen Kontexten verwendet (vgl. ebd., S. 87). Walgenbach (2017) versucht diese unterschiedlichen Strömungen in vier Bedeutungsdimensionen zu systematisieren: einer deskriptiven, einer ungleichheitskritischen, einer evaluativen und einer didaktischen Bedeutungsdimension. Unter der deskriptiven Bedeutungsdimension sind Forschungsarbeiten versammelt, die die Herstellung und Reproduktion von Differenzkategorien im sozialen Raum empirisch und dabei möglichst wertfrei beschreiben. Hier werden erhöhte Anforderungen an die Selbstverortung des Individuums angesichts einer zunehmenden gesellschaftlichen Pluralisierung beforscht (vgl. ebd., S. 36). Im Bereich der Kindheitswissenschaften liegen in diesem Zusammenhang verschiedene ethnografische und interviewbasierte Studien beispielweise zum Erleben von Geschlechtlichkeit (vgl. Breidenstein & Kelle 1998), Generationengefällen (vgl. Alexi 2014) oder auch kulturellen Aspekten (vgl. Machold 2015) vor. Forschungsarbeiten, die Walgenbach der ungleichheitskritischen Dimension zuordnet, befassen sich mit gesellschaftlichen Herausforderungen genauer. Sie untersuchen gesellschaftliche, ökonomische, soziale u.a. Ungleichheitslagen im Bildungssystem, häufig mit inhaltlichen Verweisen auf Intersektionalitätsdiskurse (vgl. Walgenbach 2017, S. 29). Kindheitswissenschaftliche Studien, die der ungleichheitskritischen Dimension zugeordnet werden können, beschäftigen sich in diesem Zusammenhang mit der Wahrnehmung gesellschaftlich produzierter Ungleichheit durch Kinder. Sie stellen fest, dass Kinder Privilegierungen und Benachteiligungen als solche wahrnehmen und kritisch reflektieren (vgl. z.B. Andresen & Neumann 2018). In der evaluativen und didaktischen Bedeutungsdimension (welche hier zusammenfassend betrachtet werden) befassen sich die Studien konkreter mit dem Handlungs- und Interaktionsfeld Unterricht (vgl. Walgenbach 2017, S. 26). In Studien, die diesen Dimensionen zugeordnet werden können, wird zusammengefasst der Fragestellung nachgegangen, wie Unterricht unter den Bedingungen heterogener Schüler*innengruppen so gestaltet werden kann, dass dieser passungsfähig für eine größtmögliche Zahl an Schüler*innen ist. Kindheitswissenschaftliche Studien wie beispielsweise zu kooperativen Lernsettings (vgl. Eckermann 2017) arbeiten in dieser Dimension heraus, dass Zuschreibungspraktiken auch im Unterricht bzw. Sachunterricht stattfinden. Es lässt sich jedoch ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Vorstellungen zu Differenzkategorien von Kindern feststellen (vgl. Flügel 2017, S. 2).

2.2 Methodologische Erläuterungen zu Praxistheorie und Dokumentarische Methode

Die Befunde, welche oben zusammengetragen und den einzelnen Bedeutungsdimensionen zugeordnet wurden, zeigen auf, dass angesichts gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse und Ungleichheiten sowie unterrichtlicher Interaktionen kindliche Differenzerfahrungen in eine hohe soziale Komplexität eingebettet sind. Die empirische Arbeit zu Differenzerfahrungen von Kindern (vgl. Schruppf 2022), die diesem Artikel zugrunde liegt, trägt der Komplexität dieser Differenzerfahrungen Rechnung, indem die Rekonstruktion von Differenzerfahrungen aus der „Logik des sozialen Geschehens“ (Petillon & Laux 2002, S. 202) heraus geschieht und dabei kindliche Praktiken als Praxis im Vollzug betrachtet werden.

Kindliche Praktiken besitzen ein Eigenleben, in welchem neue Umgangsweisen mit gesellschaftlichen Anforderungen gefunden werden. Durch regelmäßige Routinen und das gemeinsame Miteinander entwickeln Kinder Traditionen und Handlungsroutinen im schulischen und außerschulischen Zusammenleben (vgl. Hörning & Reuter 2004). In diesem Zusammenhang gilt es herauszuarbeiten, wie sich praktisches Geschehen in konkreten Situationen und sozialen Interaktionen manifestiert (vgl. Alkemeyer, Buschmann & Michaeler 2015, S. 31ff.). Dazu ist die Einnahme einer deskriptiven Ebene notwendig, in welcher beobachtbare Praktiken nicht vor

dem Hintergrund von entwicklungs- oder sozialpsychologisch fundierten Entwicklungsaufgaben bewertet werden (vgl. Bühler-Niederberger 2020, S. 168). Hierbei müssen beteiligte Akteur*innen stets mit verschiedenen Adressierungen und Anforderungen, welche in Peergroups und von Lehrer*innen sowie anderen Erwachsenen an diese gestellt werden, umgehen und diese in die eigene Handlungspraxis integrieren. Der soziologische Praxisbegriff analysiert diese Anforderungen und die Ressourcen und Handlungskompetenzen, mit denen Kinder und Jugendliche diesen Anforderungen begegnen (vgl. Hengst 2008, S. 570). Ein so skizzierter Praxisbegriff ermöglicht somit einen Zugang zu Positionierungen und Verortungen und damit zur Konstruktion von Differenz im sozialen Feld (vgl. Hörning & Reuter 2004). Forschungsarbeiten in diesem Sinne setzen auf Studiendesigns, die in Datenerhebung und -auswertung weder mitunter erwachsene Deutungsmuster reproduzieren noch durch theoretische Vorannahmen Differenzkategorien in das soziale Feld hineinragen (vgl. Eckermann 2017, S. 137).

Eine rekonstruktive Methode, mit der sich Kinderkulturen empirisch genähert werden kann, ist die Dokumentarische Methode, welche maßgeblich durch die Forschungsgruppe um Ralf Bohnsack in Anlehnung unter anderem an wissenssoziologische Grundannahmen entwickelt wurde (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013). Mit ihr wird soziales Handeln (sprachliches sowie nicht-sprachliches) in seiner Performativität betrachtet und sie schließt somit an den oben skizzierten praxistheoretischen Begriff kindlichen Tuns an (vgl. Alexi & Fürstenau 2012). Im Rahmen der Dokumentarischen Methode erfolgt im Wesentlichen eine Abstraktion des konjunktiven handlungsleitenden Wissens vom kommunikativen, reflexiv verfügbaren Wissen. Dabei betrifft das konjunktive Wissen insbesondere Normen und Konventionen sowie institutionelle Abläufe, Common-Sense-Regeln u.a. Denn es ist gerade das atheoretische, für die Akteure*innen nicht explizierbare Wissen, welches handlungsleitend ist und soziale Situationen (vor-)strukturiert (vgl. Bohnsack 2017, S. 103).

Daraus leitet sich als Aufgabe für die forschende Person ab, in Gesprächen das dem Forschenden nicht unmittelbar zugängliche, aber dennoch bekannte Wissen zur Explikation zu bringen (vgl. Bohnsack, Przyborski & Schaeffer 2010). Zu diesem Zweck definiert sie einige Arbeitsschritte, die im Laufe des Forschungsprozesses gegangen werden müssen. Sie beginnt mit der Rekonstruktion immer wiederkehrender Argumentationsstrukturen in Gesprächen (im Rahmen der formulierenden und reflektierenden Interpretation) (vgl. Bohnsack 2014b, S. 51). Die weiteren Arbeitsschritte der sinn- und soziogenetischen Typenbildung zielen dann auf interne und externe Fallvergleiche sowie auf die Rekonstruktion eines gemeinsamen Orientierungsrahmens ab, welcher alle Akteur*innen im sozialen Feld verbindet (vgl. Bohnsack 2018). Als Ankerpunkt dieses Schrittes kommt sowohl eine Mehrebenenanalyse in Betracht (welche soziales Handeln auf verschiedenen Ebenen sozialer Wirklichkeit verortet – Gesellschaft, Organisation, Interaktion, Individuum), als auch eine Analyse der Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen (Migration, Geschlecht, Bildungsstatus...). Hierbei geht es unter anderem darum, inwieweit migrations- oder geschlechtsspezifische Erfahrungsräume Teil eines gemeinsamen Orientierungsrahmens sind, welche soziales Handeln prägen (vgl. Bohnsack 2014a).

Mit Blick auf die dem Artikel zugrunde liegende Studie (vgl. Schrumpf 2022), welche sich der Reproduktion von Differenzkategorien zuwendet und daraus ableitend didaktische Schlussfolgerungen zieht, erschien der Einsatz der Dokumentarischen Methode lohnend. Denn einerseits erlaubt sie die „Rekonstruktion sozialer und ethnischer Differenz“ (Wagener 2024, S. 181) im unterrichtlichen Alltag – sowohl durch pädagogische Fachkräfte (vgl. Sturm 2016), aber auch innerhalb von Schüler*innengruppen (vgl. Eckermann 2017). Dabei kann durch die Mehrdimensionalität und Mehrebenenanalyse der Typenbildung die Rekonstruktion von wirkmächtigen Differenzkonstruktionen im sozialen Feld mit der nötigen Vorsicht erfolgen. Zum anderen lassen sich Annahmen über die Wirkmächtigkeit von Differenzkonstruktionen einer kritischen em-

pirischen Überprüfung unterziehen: „Bezogen auf biografische Erfahrungen und Handlungspraxis wird dann aber zur Prämisse, was sich doch erst empirisch zu beweisen hätte: Identitätszuschreibungen seien relevant für die so Adressierten, deren Selbstverhältnis sei durch ihr – affirmatives oder ablehnendes – Verhältnis zur Zugehörigkeitsordnung der Migrationsgesellschaft bestimmt“ (Franz 2018, S. 347). Diese methodologischen Ausführungen sollen nun anhand eigenen empirischen Materials konkretisiert werden.

3 Empirische Einblicke

3.1 Erläuterungen zur Forschungsanlage

Die Erhebungseinheiten dieses Forschungsvorhabens wurden als Gruppendiskussionen (vgl. Loos et al. 2013) geplant. Diese waren leitfadengestützt und zu Anfang mit sprachlichen und visuellen Eingangsimpulsen versehen. Insgesamt konnten zehn Kindergruppen in einer Größe von drei bis sieben Kindern im Alter von neun und zehn Jahren gewonnen werden, mit denen jeweils zwei Treffen à 45 Minuten an unterschiedlichen Tagen stattfanden.

Als erster Diskussionsimpuls dienten hierbei verschiedene Abbildungen (Fotos und Zeichnungen) von Fischeschwärmen, die den Kindern vorgelegt wurden. Diese sollten zu Fragen anregen wie: Welche Gründe haben die gleichförmigen Bewegungen? Was sind die Gründe, warum die Fische ihren Schwarm verlassen? Welche Gefahren lauern außerhalb der schützenden Masse? Gibt es auch bei Menschen das Bedürfnis nach Gruppenfindung? In der zweiten Einheit wurde das Bilderbuch „Irgendwie Anders“ (Cave, Naourra & Riddel 2016) als Impuls zusammen mit den Kindern gelesen. Darin werden pädagogische Narrative Sozialen Lernens in eine Geschichte mit Fabelwesen verpackt. Eines dieser Wesen unterscheidet sich vom Rest der Gruppe in mehreren Merkmalen und wird daraufhin von der Mehrheit gemieden.

3.2 Auszüge aus den Gruppendiskussionen

Im Folgenden werden Auszüge aus den Gruppendiskussionen der Gruppe „Hase und Fuchs“ (vgl. Schruppf 2022, S. 141ff.) dargelegt. Diese Gruppe besteht aus vier Jungen einer Berliner Grundschule. Das folgende Gespräch baut auf einem Gespräch über die Fischeschwärme-Abbildungen auf und der Frage, ob die Kinder auch Gruppenfindungsprozesse bei Menschen beobachten können.

Gruppe Hase und Fuchs; Schule 2. Erste Diskussionseinheit, Passage „Araber“

I: was macht/was macht denn/also ihr habt mir ja diese reime erzählt ähm dieses araber haben macht was macht denn araber so besonders? #00:10:44-7#

Ym: dass sie immer zusammen kämpfen #00:10:50-5#

Om [zu Am]: lass man #00:10:51-5#

I: dass sie immer zusammen kämpfen wo kämpfen sie? #00:10:56-6#

Ym: die helfen immer #00:10:59-9#

I: und wo kämpfen sie?

Om: also sie gehen auf irgendeinen platz oder so und dann kämpfen sie gegen andere #00:11:06-1#

Am: (unv) #00:14:06-1#

Om: ↳also gegen israeli und so buff ((Om steht auf und führt Faust ruckartig in das Kreisinnere)) #00:14:06-1#

In dieser Passage wird das Wissen über die imaginative soziale Identität der Araber auf kommunikativer Ebene proponiert. Auf die Frage des Diskussionsleiters nach Besonderheiten, die aus dem bereits rezitierten Reim heraus resultieren, verweisen die Kinder auf Aspekte des gemeinsamen Kämpfens gegen andere Gruppen. Während der Ort hierbei mit „irgendeinen Platz“ recht diffus beschrieben wird, so wird mit den Israeli eine Gruppe hervorgehoben, gegen die gekämpft wird. Die Interaktionen der Kinder sind in hohem Maße von strukturidentischem Erleben untereinander geprägt und der Diskussionsleiter oft direkter Adressat von Erzählungen und Beschreibungen. Stellenweise erinnern die Formulierungen an demonstrationsähnliche Geschehnisse, welche die Kinder vielleicht unmittelbar oder medial erlebt haben und im Gespräch aufgreifen.

Gruppe Hase und Fuchs; Schule 2. Erste Diskussionseinheit, Passage „Araber“

I: aber wie ist das denn wenn jemand ähm ein mensch zu einem anderen menschen sagt was willst du ich töte dich gleich #00:12:21-2#

Am: was denn? die israeli haben doch erst der angefangen und die haben ohne grund unser land zerstört #00:12:27-4#

Ym: meins auch #00:12:27-5#

Am: also guck mal die haben meine eltern in meinem land getötet weil sie haben so gesehen viele sagen dass ja auch unser land das schönste land ist und deshalb die haben gesehen #00:12:38-5#

Ym: die fanden unseres auch schön #00:12:39-9#

Am: und zwar und haben das gesehen und fanden das schön und deshalb wollten die da krieg machen was ich immer sage warum teilen sie sich denn nicht das land man kann ja immer dahin verreisen aber die israeli haben ja kein land deshalb #00:12:54-4#

Jenes strukturidentische Erleben wird unterbrochen durch eine Nachfrage des Diskussionsleiters, welcher sich angesichts einer ausgesprochenen Todesdrohung gegenüber den Israeli Statements aus der Gruppe wünscht. Die Kinder nehmen die Äußerungen des Diskussionsleiters als negativen Gegenhorizont wahr. Die Gesprächsbeiträge sind durch Erzählungen und Beschreibungen als eine homologe Argumentationsstruktur rekonstruierbar, die dem Einwand des Diskussionsleiters diametral gegenübersteht. Es wird deutlich, dass der geschilderte Konflikt und die ihm innewohnenden Motive und Haltungen keine Orientierungstheorien über dritte Parteien darstellen. Vielmehr sind die Schilderungen selbst Ausdruck ihrer sozialen Identität. Die Kinder machen sich die von ihnen beschriebene Abwehrhaltung der Araber zu eigen. Sie sehen sich selbst auf der Seite der ‚Geschädigten‘, welche gleichsam auch bei ihnen eine feindselige Haltung gegenüber den ‚Israeli‘ und potenziell anderen Gruppen legitimiert. Damit ist ihre Empörung über diesen Konflikt keine, die der von externen Beobachter*innen entspricht, sondern Teil einer Handlungspraxis, in welcher sie ihre eigenen Verstrickungen in diesen gesellschaftspolitischen Konflikt bearbeiten und als Ressource für eigene Gruppenbildungsprozesse nutzen.

Das Erzählmuster des „Wir gegen die Anderen“ ist nicht die einzige Sinnschichtung, die aus den Erzählungen der Kinder abgeleitet werden kann. Innerhalb des Milieus, dem sich die Kinder selbst zuordnen, spielen religiöse Motive eine ebenso wichtige Rolle. Beide hängen jedoch eng miteinander zusammen, wie die Diskussion in der Passage „Himmel und Hölle“ zeigt.

Gruppe Hase und Fuchs; Schule 2. Erste Diskussionseinheit, Passage „Himmel und Hölle“

I: wer kommt denn dann eigentlich in den himmel? #00:20:03-9#

Am: (unv) #00:20:07-3#

I: wer in den himmel kommt #00:20:06-8#

Om: alle die lieben #00:20:09-7#

Am: alle die die an gott glauben und die die #00:20:12-4#

Ym: └ aber die israeli aber die israeli kommen gar nicht #00:20:13-8#

Am: die israeli kommen alle so gar nicht weil sie immer auch länder klauen #00:20:18-1#

Die Kinder bewegen sich an der Grenze zwischen religiösen und sozialen Motiven. Mittels des Motivs Himmel und Hölle greifen die Kinder die in ihrer Geschichte beschriebenen aggressiven Handlungsweisen der Israelis erneut auf und bewerten das Wissen über beide Gruppen aus religiöser Perspektive neu. In den Aussagen der Kinder dokumentiert sich ein homogenes Weltbild sowie eine Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen.

Damit sind die Passagen schlussendlich von kommunikativem Wissen über die soziale Identität der Araber getragen. Teil dieser sozialen Identität ist z.B. das Wissen um gesellschaftspolitische Konflikte in anderen Ländern – so wie es die Kinder in den beiden Auszügen dargelegt haben.

Es ist denkbar, dass diese Narrative als Teil einer familiär bezogenen Migrationsgeschichte eine Daseinsorientierung (vgl. Musenberg & Pech 2011, S. 219) haben und deshalb auch als kulturelle Repräsentationen bezeichnet werden können. Mit kultureller Repräsentation ist an dieser Stelle eine Versprachlichung kultureller Deutungsmuster gemeint und damit das explizite Sprechen über die eigene kulturelle Verortung (vgl. Nohl 2014, S. 144).

Im Weiteren soll nun gezeigt werden, inwieweit diese kulturellen Repräsentationen möglicherweise einer „vorgestellten Gemeinschaft“ (Nohl 2014, S. 146) ähneln. Diese konstituieren zwar in bestimmten Situationen vorübergehend einen gemeinsamen Erfahrungsraum, jedoch keinen alltagsrelevanten Orientierungsrahmen, der über künstlich hergestellte Gesprächssituationen hinaus die „kollektive Lebensführung von Menschen zu prägen“ (ebd.) vermag. Eine weitere Szene veranschaulicht dies:

Gruppe Hase und Fuchs; Schule 2. Zweite Diskussionseinheit, Passage „Aw und Dm“

Om: jeder hat ne gang er ((zeigt zu mm)) is mit ((männl name)) und (3) äh mit ((männl name)) #00:09:24-4#

Ym: └ ((männl name)) ich mit Om ((männl name)) Mm und ((männl name)) (2) Dm nehmen wir nicht mit der ist zu (2) #00:09:33-3#

Om: der hat #00:09:33-6#

Ym: └paranoisch #00:09:33-6#

I: warum nehmt ihr den nicht mit? #00:09:35-9#

Mm: ja weil er #00:09:36-8#

Om: (unv) #00:09:37-4#

Mm: └(unv) #00:09:37-4#

I: weil er was? weil er #00:09:39-2#

Mm: wallah #00:09:40-1#

In dieser Passage wird nun dem Diskussionsleiter durch die Kinder geschildert, wer der In- und wer der Outgroup angehört. Die Kinder benennen einige Mitglieder der „Gang“, aber auch Kinder der Outgroup: Dm. Ym benennt das Wort „paranoisch“, womit er wahrscheinlich paranoid meint und was als Zuschreibung höchstwahrscheinlich Dm zukommen soll. Damit wird Dm eine Geisteshaltung zugeschrieben, die sich durch gesteigerte Angst- und Wahnvorstellungen auszeichnet.

Gruppe Hase und Fuchs; Schule 2. Zweite Diskussionseinheit, Passage „Dm“

I: was hat er denn-was hat er denn gesagt? #00:09:42-0#

Mm: er hat/hat gesagt (unv) #00:09:43-0#

Ym: und er hat gesagt #00:09:46-1#

Om: und er hat ein (schlimmes) wort gesagt warte habt ihr ein stift und papier? ((steht kurz auf setzt sich wieder hin)) #00:09:49-3#

I: kannst da an die tafel schreiben #00:09:49-3#

((die kinder stehen auf und schreiben das wort „arschloch“ an die tafel)) #00:10:02-4#
(...//...)

Om: er hat arschloch und fick dich gesagt #00:10:56-0#

Mm: ((schaut zur tafel)) @ (1) @ #00:11:00-0#

((ym schreibt zum bereits geschriebenen 'hat am tag 99 mal gefurzt')) #00:11:16-6#

Mm: @ (1) @ #00:11:16-9#

I: gefurzt (unv) #00:11:21-9#

(...///...)

I ((zu Om der zeichnet)): was mal-mal-malst du da? sind das brüste? #00:12:40-8#

Mm: brüste #00:12:41-9#

Om: brüste er ist nackt #00:12:43-8#

Mm: @ (2) @ #00:12:43-8#

In den folgenden Minuten verlagert sich das Geschehen dann aus dem Gesprächskreis hinaus, denn es geht um Worte, die Dm benutzt habe und die die Kinder nicht mögen. Es handelt sich hierbei um „Arschloch“ und „fick dich“. Diese Worte wollen die Kinder jedoch nicht aussprechen, weshalb zumindest Om sie lieber schreiben möchte. Dazu schlägt dann der Diskussionsleiter die Tafel vor, an der Kinder diese Worte schreiben. Die schriftlichen Elemente werden dann nach und nach auch durch eine Zeichnung, die Dm darstellt und die zunehmend karikative Züge annimmt. Dm wird nackt gezeichnet, er bekommt Brüste, er habe „Arschloch“ gesagt und 99-mal gefurzt.

Wenn man sich nun anschaut, worauf diese spontane Handlungspraxis in der Passage „Dm“ beruht, die sich in den Gruppendiskussionen beobachten lässt, dann liegt die Schlussfolgerung nahe, dass hier andere Wissensbestände als die soziale Identität der Araber entscheidend sind. Denn es fällt auf, dass zwar die soziale Kategorie der Araber in den vorherigen Abschnitten kommunikativ reproduziert wurde, es in der Gruppe aber scheinbar auch bei dieser kommunikativen Reproduktion bleibt. Denn das gemeinsame Ersinnen witziger Beschreibungen von Dm basiert in der Passage „Dm“ eher auf antizipierten Handlungen seitens Dm sowie auf Wissen über Geschlechtlichkeit. Dies deckt sich auch mit Studien zum Gossip-Talk, also dem Tratschen, für das eben auch diese handlungsleitenden sozialen Kategorien nicht so sehr wirksam sind. Die Frage nach der Zugehörigkeit zur Kindergruppe wird nach Reinders (2015) eher von für Kinder relevanten Themen wie gemeinsame Interessen und Aktivitäten bestimmt. Aufgrund dessen lassen sich im vorliegenden Datenmaterial gleichzeitig die Limitierungen dieser vorgestellten Gemeinschaften aufzeigen, da für diese Kinder vorgestellte Gemeinschaften (vgl. Nohl 2014) nicht zwangsläufig handlungsleitend für die Konstituierung von Kindergruppen sind.

Auch an anderer Stelle erscheinen die Erzähltheorien über die soziale Identität der Araber nicht mehr so relevant.

Gruppe Hase und Fuchs; Schule 2. Erste Diskussionseinheit, Passage „Araber“

Om: die araber also die ganzen muslimen jetzt und so die araber die sammeln sich auf ein platz und dann äh kämpfen die gegen israel und so gegen polen und so #00:11:48-5#

Ym: und hier gibt es auch par israeli nur aber kinder auch paar ältere #00:11:53-0#

Om: ja #00:11:53-5#

Die Kinder beginnen, von den Geschehnissen in ihrem direkten Umfeld zu erzählen. In seiner Schilderung erwähnt Ym die Situation „hier“ und weist darauf hin, dass sich auch einige Israelis in der Nähe befinden. Diese Aussage wird daraufhin von Ym selbst relativiert: Die betreffenden

Personen seien „nur“ Kinder, zudem gebe es ein „paar ältere“ Personen. Damit nimmt Ym der Feststellung, dass sich ‚Israelis‘ im direkten Umfeld befinden, etwas von ihrer Brisanz. Zumindest Kinder scheinen in den Augen der Gruppe nicht direkt für das erwartete feindliche Verhalten der Israelis verantwortlich zu sein. Sie rufen weder eine ablehnende noch eine kämpferische Reaktion innerhalb der arabischen bzw. der Kindergruppe hervor.

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Dokumentarische Methode mit ihrem rekonstruktiven Vorgehen einen diagnostischen Blick auf komplexe Sozialstrukturen in Kindergruppen ermöglicht. Konkret wurde in den Ausschnitten untersucht, ob die Differenzkonstruktionen der Kinder Teil kultureller Repräsentationen sind und ob sie die unmittelbare Handlungspraxis zu prägen vermögen.

Während die fachdidaktische Perspektive hier insbesondere vielfältige Vorstellungen zu globalen Konflikten, zu Religiosität usw. aufdecken könnte (die aber gleichsam unterkomplex sind und aus fachlicher, aber auch normativer Blickrichtung durchaus einer didaktischen Intervention bedürfen), so zeigt die rekonstruktive Perspektive, dass die Differenzkonstruktionen der Kinder sehr pointiert rekonstruiert werden können, sie jedoch mit Blick auf peerspezifische Gruppendynamiken kaum handlungsleitendes Wissen bereithalten. In den Erzählungen der Kinder über ‚Israeli‘ im schulischen Umfeld deutet sich an, dass Zugehörigkeiten weniger wirkmächtig sind, wenn es sich lediglich um Kinder oder Ältere handelt. Die Skizzierung von Ingroup und Outgroup aufbauend auf gesellschaftlichen und religiösen Narrativen ist zwar (familien-)biografisch akzentuiert. Gleichzeitig ist sie aber nicht gefiltert oder gebrochen durch ein gemeinsames Erleben sozialer Situationen oder eine gemeinsame Handlungspraxis. Somit deutet sich für peerspezifische Gruppendynamiken, insbesondere mit Blick auf die Thematisierung von Kindern der Outgroup, eine Entdramatisierung dieser Kategorien und den ihnen innewohnenden gesellschaftspolitischen Konflikten an. Dies zeigt sich bei den Schilderungen über Dm. Dm wird beispielsweise nicht als Israeli identifiziert oder vor dem Hintergrund israelischer Symbole gezeichnet, um ihn zu diskreditieren und als nicht-zugehörig zu markieren. Wie bereits erwähnt, wird im Rahmen dieser Praxis u.a. Wissen über Geschlechtlichkeit aktualisiert.

Die dokumentarische Methode als rekonstruktives Forschungsprogramm ermöglicht es, neben der Mehrdimensionalität der Erfahrungsräume auch eine Mehrebenenanalyse durchzuführen und an empirisches Material nicht allein mit „ungesicherten Konzepten kollektiver Identität“ (Franz 2018, S. 356) heranzutreten, die peerspezifische Gruppendynamiken möglicherweise überblenden können. Zudem können Prozesse der Dramatisierung und Entdramatisierung (wie oben geschildert) in die empirische Analyse eingebunden werden. Die mit der Thematisierung des Nahostkonflikts einhergehende Dramatisierung sozialer Kategorien stellt eine zentrale Herausforderung für die fachwissenschaftliche Analyse im Rahmen sachunterrichtsdiaktischer Planung dar (vgl. Köhnlein 2015). Die Auseinandersetzung mit kommunikativen Wissensbeständen, denen Differenzkonstruktionen zugrunde liegen, lässt sich sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Themenfeldern des Sachunterrichts zuordnen. Diese Themenbereiche finden sich auch in den didaktischen Netzen nach Kahlert (2016, S. 201) sowie im Kompetenzmodell der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2013) wieder. Im Rahmen pädagogisch-didaktischer Diagnostik sollte zudem herausgearbeitet werden, inwieweit sich gesellschaftspolitische Konflikte auch als Konflikte verschiedener sozialer Gruppen darstellen und wie diese als kulturelle Repräsentationen Eingang in die Lebenswelten von Kindern finden. Oldenburg und Schomaker (2024) betonen, dass Momente des Otherings (vgl. Baar 2019) im Zusammenhang mit diesen kulturellen Repräsentationen in konkreten Unterrichtssituatio-

nen gemeinsam mit Kindern thematisiert werden können. Als Soziologe*Soziologin für die Praxis gilt es darüber hinaus der Frage nachzugehen, inwiefern kinderkulturspezifische Aspekte – etwa gemeinsame Hobbys, geteilte Interessen, körperliche Merkmale oder gegenseitige Loyalität – kulturelle Repräsentationen bzw. soziale Differenzkategorien überlagern oder relativieren können.

In diesem Sinne ermöglichen es fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven – im vorliegenden Beitrag konkret die rekonstruktive Sozialforschung – in ihrem Zusammenspiel, einen differenzsensiblen Blick auf Kinderkulturen zu werfen, der sowohl für die empirische Forschung als auch für die sachunterrichtsdidaktische Diagnostik und Planung neue Impulse setzen kann.

Literatur

- Adamina, Marco, Kübler, Markus, Kalcsics, Katharina, Bietenhard, Sophia, Engeli, Eva (Hrsg., 2018): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn.
- Alexi, Sarah & Fürstenau, Rita (2012): Dokumentarische Methode. In: Friederike Heinzl (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim, S. 205-221.
- Alexi, Sarah (2014): Kindheitsvorstellungen und Generationale Ordnung. Opladen, Berlin, Toronto.
- Alkemeyer, Thomas, Buschmann, Nikolaus & Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann & Jörg Volbers (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden, S. 25-50.
- Andresen, Sabine & Neumann, Sascha (Hrsg., 2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Kantar Public, World Vision Deutschland e.V. Weinheim, Basel.
- Baar, Robert (2019): Differenz(de)konstruktionen von Kindern in Gesprächen über postmoderne Familienformen. In: Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt, Silke Luttenberger & David Wohlhart (Hrsg.): Fokus Grundschule. Münster, S. 41-50.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch & Werner Helsper (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto.
- Bohnsack, Ralf (2018): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Jutta Ecarus & Burkhard Schäffer (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2. Aufl. S. 21-48.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 9-31.
- Bohnsack, Ralf, Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (2010): Einleitung. Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 7-24.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2. Aufl. Weinheim.
- Cave, Kathryn, Naoura, Salah & Riddell, Chris (2016): Irgendwie Anders. Hamburg.
- Eckermann, Torsten (2017): Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Wiesbaden.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Flügel, Alexandra (2017): „einfach mal sammeln, was ihr alles schon wisst“ – Sachunterricht und Differenz. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 23 (2017). <http://dx.doi.org/10.25673/92485>.

- Franz, Julia (2018): Typenbildung als Analyse und Kritik postulierter Zugehörigkeit. In: Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto, S. 347-360.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013). Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. und erw. Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Hengst, Heinz (2008): Kindheit. In: Herbert Willems (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 2. Wiesbaden, S. 551-582.
- Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (2004): Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Julia Reuter & Karl H. Hörning (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 9-18.
- Kahlert, Joachim (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Köhnlein, Walter (2015): Sache als didaktische Kategorie. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 36-40.
- Loos, Peter Nohl, Nohl, Arnd-Michael, Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhardt (Hrsg., 2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden.
- Musenberg, Oliver & Pech, Detlef (2011): Geschichte thematisieren – historisch lernen. In: Christoph Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen, S. 217-240.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Oldenburg, Maren & Schomaker, Claudia (2024): Perspektiven von Schüler*innen als Möglichkeit der Zusammenschau fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ansprüche an eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung – Potentiale alternativer Denkansätze für sachunterrichtliches Lernen? In: widerstreit sachunterricht, Nr. 28 (2024). <http://dx.doi.org/10.25673/115114>.
- Petillon, Hanns & Laux, Hermann (2002): Soziale Beziehungen zwischen Grundschulkindern. Empirische Befunde zu einem wichtigen Thema des Sachunterrichts. In: Kay Spreckelsen, Kornelia Möller & Andreas Hartinger (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 185-204.
- Reinders, Heinz (2015): Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Klaus Hurrelmann, Ullrich Bauer, Matthias Grundmann & Sabine Walper (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 339-440.
- Schruppf, Florian (2022): Kinder thematisieren Differenzenerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des sozialen Lernens. Wiesbaden.
- Sturm, Tanja (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5, S. 63-76. <https://doi.org/10.25656/01:17199>.
- Wagener, Benjamin (2024): Unterricht als Interaktion und Milieu. Dokumentarische Videoanalysen zu Differenzkonstruktionen im gymnasialen und inklusiven Fachunterricht. In: Tobias Bauer & Hilke Pallesen (Hrsg.): Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 166-184.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto.