



Julian Storck-Odabaşı

Normalität der Grundschule

Konstruktion und Konstitution
des Selbstverständlichen
– beobachtet und verhandelt durch
Grundschullehramtsstudierende
im Praxissemester

BELTZ JUVENTA

Julian Storck-Odabaşı
Normalität der Grundschule

Julian Storck-Odabaşı

Normalität der Grundschule

Konstruktion und Konstitution
des Selbstverständlichen –
beobachtet und verhandelt durch
Grundschullehramtsstudierende
im Praxissemester

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Julian Storck-Odabaşı arbeitet für die Bertelsmann Stiftung im Projekt „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken“. Zuvor war er von 2016 bis 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Kassel im Fachgebiet Grundschulpädagogik und übernahm dort unter anderem die Funktion als Koordinator im durch das BMBF finanzierten Projekt „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Anfangsunterricht und Schulanfang, Übergänge im Kontext der Grundschule, Normalität und Grundschule, (partizipative) Kindheitsforschung, Kinderrechte sowie Sozialpolitik mit Fokus auf Kinder und Jugendliche.

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) im Fachbereich Humanwissenschaften (FB 01) der Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft

Datum der Disputation 13. April 2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7796-4 Print

ISBN 978-3-7799-7797-1 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8043-8 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	9
1. Einleitung – Irritation des Selbstverständlichen	14
2. Theoretische Fluchtpunkte einer Normalität der Grundschule	21
2.1 Normalität im Diskurs und in Abgrenzung zu (scheinbaren) Analogien	24
2.1.1 „Versuch über den Normalismus“ von Jürgen Link	24
2.1.2 Normalität vs. Norm, Normalisierung, Normierung und Normativität	27
2.2 Normalität nach Erving Goffman – interaktionstheoretischer Ansatz der Arbeit	34
2.2.1 An Normalität und Normen orientierte Interaktionsprozesse	36
2.2.2 Rollenhandeln von Einzelnen und Gruppen innerhalb der Gesellschaft	43
2.2.3 Formen der normorientierten Stigmatisierung	47
2.2.4 Institutionelle Bearbeitung von Anormalität	48
2.2.5 Resümee – Schlüsse aus Goffmans Perspektive und der nächste Akt der Arbeit	52
2.3 Normalität und Erziehung im schulischen Kontext	53
2.3.1 Normalisierende und normorientierte Schulpädagogik	55
2.3.2 Konkretion I: Normalität und Vielfalt	57
2.3.3 Konkretion II: Normalität und Leistung	59
2.3.4 Schlussfolgerungen und Konsequenzen	62
2.4 Normalität in der (Grundschul-)Lehrer*innenbildung	63
2.4.1 Zur Grundschullehrer*innenbildung in Deutschland	64
2.4.2 Normalität von Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung	72
2.4.3 Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung als Aufforderung zur Reflexion von Beobachtungen aus Schule und Unterricht	75
3. Empirische Perspektiven auf Normalität und Grundschule	78
3.1 Studien mit explizitem Bezug auf »Normalität« und »Norm« vor und während der Grundschulzeit	78

3.1.1	Normalisierung von Geburt an	79
3.1.2	Konstruktionen des normalen und anormalen Kindes in der Grundschule	86
3.1.3	Konzeptionen von Normalität und Normen bei Grundschullehrer*innen	90
3.2	Studien mit explizitem Bezug auf »Normalität«, »Norm« und Fokus auf Inklusion	97
3.2.1	Studien zur Bestandsaufnahme von Inklusion als (A-)Normalität	98
3.2.2	Pro-inklusive Lehrer*innen(fort)bildung	104
3.3	Studien im (grund-)schulpädagogischen Kontext mit beiläufigem Normalitätsbezug	111
3.3.1	Arrangement mit als normal erscheinenden Verhältnissen	112
3.3.2	Problematisierung gegenwärtiger Normalität	118
3.3.3	Heterogenität und Normalität als Reibungspunkte	120
3.3.4	Die Vermessung von Kindern	124
3.3.5	Anpassungsmaßnahmen bei diagnostizierter Abweichung	129
4.	Methodologie und Methodik einer Rekonstruktion des Normalen	137
4.1	Materieller Ausgangspunkt von Methodologie und Methodik	140
4.2	Herstellung audiovisueller Daten – Videographie als Erhebungsmethodik	141
4.3	Materialaufbereitung als erweiterte Transkription	143
4.4	Auswertungsmethodik	145
4.4.1	Abduktion als wissenschaftliches Schlussverfahren	147
4.4.2	Grounded Theory Methodology	148
4.4.3	Ethnographie	150
4.4.4	Dokumentarische Methode	153
4.4.5	Objektive Hermeneutik	158
4.4.6	Sequenzanalyse	162
4.5	Die konkrete Arbeit am Material	164
4.5.1	Der Materialkorpus	164
4.5.2	Zum auswertungsmethodischen Vorgehen	166
4.5.3	Graphische Zusammenfassung der methodologisch- methodischen Überlegungen	171
5.	Normalität der Grundschule – Rekonstruktionen studentischer Berichte über Praxisphasen in der Grundschule sowie deren Verhandlung	173

5.1	Vielfalt und Normalität in der Grundschule	174
5.1.1	Leistung und Leistungsrückmeldungen	175
5.1.2	Geschlecht bzw. Interaktionen von Jungen und Mädchen	196
5.1.3	Mehrsprachigkeit und schriftsprachliche Normierung	215
5.1.4	Normalisierung und Normierung von Körpern	239
5.2	Norm der Selbstständigkeit – der Antagonismus regulierter Freiheit	264
5.2.1	Arbeitsverweigerung als Infragestellung der Selbstständigkeitsnorm	266
5.2.2	Freiräume als Gefährdung schulischer Interaktionsnormen	285
5.3	Resümee und Diskussion der Ergebnisse	313
5.3.1	Resümee über „Vielfalt und Normalität in der Grundschule“	313
5.3.2	Resümee über „Norm der Selbstständigkeit“	316
5.3.3	Diskussion der Ergebnisse	319
6.	Eine Theorie des Selbstverständlichen – Fazit und Ausblick	325
	Literaturverzeichnis	336
	Anhang	355

Vorwort

Diese Arbeit soll Mut machen, indem sie Gewohnheiten irritiert. Sie ist das vorläufige Ende eines Bildungsweges, der mehrere Krisen durchlaufen hat und mehr als einmal kurz davorstand, vom zu bildenden Individuum selbst abgebrochen zu werden. Sie war nur möglich, weil viele Menschen zu unterschiedlichen Zeitpunkten dem Autor die Hilfe und Unterstützung gaben, die nötig war. Sie ist deshalb entgegen der Logik, Einzelne auszuzeichnen, ein kollektives Produkt, das Ergebnis guter Gemeinschaft. Die vorliegende Monographie *Normalität der Grundschule* entwickelt einen empirisch begründeten Theorieentwurf, der Grundschulpädagogik vor dem Hintergrund sozialer Normen und der interaktionalen Konstruktion von Normalität betrachtet. Ausgangspunkt der Studie ist der Widerspruch einer beobachtbaren Praxis des Normalisierens von Differenzbildung gegenüber dem professionellen Selbstverständnis der Grundschule als »Schule für alle«. Das Ziel der Arbeit besteht daraufhin in einer Rekonstruktion und kritischen Beschreibung von Verflechtungen zwischen Erziehungsmaßnahmen und der (Re-)Produktion von Normalität. Nachfolgend möchte ich in gebotener Kürze meine eigene Bildungsgeschichte erzählen, um mich zu bedanken, um Mut zu machen aber auch, um Kritik zu üben; Kritik an fehlender Unterstützung, an fehlendem Halt für all jene Kinder, die weniger Glück haben, als ich es gehabt habe. Denn ich glaube sagen zu können, dass mein Interesse an Grenzen des Normalen durch eigene Erfahrungen geweckt wurde und dass ich um gesellschaftlichen Ein- wie Ausschluss Bescheid weiß.

Zum ersten Mal dachte ich im Verlauf der achten Klasse über einen Schulabbruch nach, kurz nachdem ich die siebte Klasse zuvor „freiwillig“ wiederholt hatte, um das gerade erst begonnene Unterrichtsfach Latein, vor allem aber meine Lateinlehrerin wieder abwählen zu können. Die Pflichtschulzeit von neun Jahren hatte ich fast erreicht, mit einem Notendurchschnitt von 3,3 im Endjahreszeugnis ohnehin wenig Erfolgsaussichten für das kommende Jahr und auf Schule an sich überhaupt keinen Bock mehr. Wann und wie sich dieser Gedanke verflüchtigt hat, kann ich heute nicht mehr sagen. Vielleicht lag es daran, dass die Aussicht parallel zur Berufsausbildung eine Berufsschule besuchen zu müssen ebenfalls nicht sehr verlockend war. Seitdem dachte ich jedoch an jedem schulstrukturellen Übergang darüber nach, jetzt endlich die Institution Gymnasium zu verlassen. Das war sozusagen mein gedanklicher Fluchtweg. Noch während der Oberstufenzeit besprach ich mich mit meiner Tutorin im Englisch-Leistungskurs hinsichtlich der Möglichkeit, das sogenannte „Fachabi“ zu machen, also nach der 12. Klasse von der Schule zu gehen und ein einjähriges Praktikum zu absolvieren, um eine Fachhochschulreife zu erlangen. Dieser Plan war so weit fortgeschritten, dass

meine Lehrerin und ich sogar im Klassenverband öffentlich darüber sprachen. Am Ende siegte wohl meine Bequemlichkeit, denn einen Praktikumsplatz suchte ich mir nicht aktiv und das System Oberstufe mit seinen (Ab-)Wahlmöglichkeiten gefiel mir deutlich besser, als die Sekundarstufe I, weshalb die Alternative des einjährigen Praktikums anstelle eines letzten Jahres Schule doch wenig attraktiv war. Letztlich absolvierte ich die Abiturprüfungen mit einem Notendurchschnitt von 1,9. Dies erwähne ich hier ausdrücklich nur, um zu verdeutlichen, wie falsch die Prognoseleistung von Noten sein kann: War ich in der Mittelstufe noch versetzungsgefährdet und potenzieller Kandidat für die Haupt- und Realschule, gehörte ich im Abitur zu den Besten.

Auf meinem langen Weg durch das Gymnasium gab es viele Täler der Tränen. Zwei Drittel meiner Mitschüler*innen, mit denen ich die fünfte Klasse begann, blieben auf dem Weg zum Abitur mindestens einmal sitzen – mich eingeschlossen – oder sie verließen die Schule. Streit über Noten gehörte zum oft anstrengenden Alltag und gerade in der Mittelstufe war gefühlt alles wichtiger als Unterricht, vor allem Zeit mit Freundinnen und Freunden. Ein Ereignis aber hat mein Leben geprägt und war ein Wendepunkt in meiner Biografie: Der Tod meines Freundes Felix mit nur 15 Jahren. Wir gingen über mehrere Jahre hinweg jeden Morgen zusammen zur Schule, an einem Tag klingelte ich vergebens an seiner Tür. Ich verbrachte viele Wochen auf dem Friedhof, nahm Abschied und schwieg. Diese Erfahrung des Loslassens ließ mich mein bisheriges Leben überdenken, ich hielt nur an wenigem fest. Wirklich absurd war für mich die darauffolgende Entwicklung in der Schule, denn waren Hausaufgaben für mich zuvor eine lästige Pflicht, dienten sie mir jetzt zur Ablenkung. War ich zuvor im Unterricht öfter einmal unruhig, hatte ich darauf nun keine Lust und saß vermehrt still auf meinem Platz. Vor allem jedoch ließ mich das Loslassen die Angst vor Bewertungen verlieren, was mit der Einsicht einherging, dass es sich ohne Angst leichter lernen lässt. Schulischerseits lösten sich damit von mir unbeabsichtigt Probleme auf, während kaum eine Lehrperson mit uns über Felix Tod sprach. Eine Ausnahme war Heinrich Hesse, ein Lehrer, der diese Bezeichnung wirklich verdient. Er nahm sich Zeit, zeigte Gefühle, er verstand, dass Kinder und Jugendliche mehr brauchen als Fachunterricht. Er war mir ein Vorbild, als ich im Jahr 2010 mein Grundschullehreramtstudium antrat.

Während aller schulischen Krisen hatte ich aber immer Unterstützung, denn meine Eltern Petra und Heinz glaubten an mich. Meine Mutter hat so viele Stunden mit mir am Schreibtisch gesessen, dass ich gar nicht über deren Anzahl und ihre Anstrengung nachdenken will. Ohne sie hätte ich kein Abitur gemacht. Außerdem gab mir eine ihrer Erzählungen mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs Hoffnung auf Besserung: Die Studienzeit sei schön, sagte sie immer wieder. Sie hatte als Erste in ihrer Familie studiert und was sie vom freiheitlichen Leben an der Universität erzählte, klang gut. Das wollte ich ebenfalls erleben und je mehr das Schulende in greifbare Nähe rückte, desto mehr wurde ein Studium

in meinem Kopf zu einer realistischen Option. Als es dann tatsächlich soweit war, übernahm mein Vater Formalitäten wie den BAföG-Antrag für mich, meine ganze Familie half beim Umzug, meine Tante Dagmar und mein Onkel Romanus unterstützten mich sowie meine beiden Schwestern Bettina und Ronja jeden Monat über einen finanziellen Beitrag dabei, uns ganz auf das Studium konzentrieren zu können, kurz: Ich hatte das Glück, eine tolle Familie zu haben.

Im Studium lernte ich dann Friederike Heinzel kennen, deren Vorlesung und Seminar ich schon im ersten Semester besuchte. Für sie sollte ich in den kommenden Jahren als Tutor, als studentische Hilfskraft und zuletzt als wissenschaftlicher Mitarbeiter arbeiten, was ich zu Beginn niemals gedacht hätte. Den Anfang machte im zweiten Semester die Frage meiner Kommilitonin Laura, ob ich nicht auch ein Tutorium für Frau Heinzel geben wolle; sie habe nach meiner Prüfung bei ihr unter anderem an mich gedacht. Seitdem hatte ich immer wieder einmal das Gefühl, dass Friederike schon weiß, was mich als nächste Station erwartet, bevor ich es selbst weiß. Hätte sie mir 2014 nicht eine Stelle als studentische Hilfskraft angeboten, wäre ich nicht an der Universität Kassel geblieben. Zwei Jahre später ermöglichte sie mir den Einstieg in eine wissenschaftliche Laufbahn, während ich gerade noch meinen Master-Abschluss anstrebte. Dass ich heute meine Promotion geschafft habe, geht im Ursprung auf ihr Vertrauen in meine Person und mein Können zurück, denn ohne sie hätte ich mir das nicht zugetraut. An dieser Stelle möchte ich auch Alexandra Flügel für ihre vertrauensvolle und durchweg konstruktive Begleitung als Zweitgutachterin danken sowie Ralf Mayer und Hedda Bennewitz für die wertschätzende Diskussion meiner Arbeit.

Am Tag meiner Disputation war auch meine langjährige Freundin Sofia Sheynkler anwesend, mit der ich vor mehr als 20 Jahren bereits in der letzten Reihe unserer Mittelstufenklasse gesessen habe und die heute als studierte Schauspielerin arbeitet. Auf ihren Kommentar hin, es sei unglaublich, dass wir, die ehemaligen Sitzenbleiber, heute hier stünden und ich meine Doktorarbeit verteidigte, habe ich diesem Vorwort seinen autobiografischen Charakter gegeben. Es ist ein großes Glück eine so verlässliche und aufrichtige Freundschaft zu haben. In diesem Zusammenhang möchte ich auch meinen Freunden aus Fritzlar danken, mit denen ich durch das Auf und Ab der Jugend gegangen bin: Simon, Till, Axl, Alex, Bob, Jonas, Nick, Johanna, Hanna, Jan, Marc, Svenja, Jana und Johannes, dessen Abneigung gegenüber der Schule noch größer war, als die meine; mit ihnen konnte ich eine Gegenkultur leben, sie nahmen mich so an, wie ich war. Zu Uni-Zeiten standen mir Lukas und mein Berliner Alex zur Seite, ohne deren Witz und Hilfe ich weder Staatsexamen noch Masterstudium so unbeschadet überstanden hätte. Während meiner Arbeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter hatte ich dann das große Vergnügen Isabelle Naumann kennenzulernen, deren Ehrlichkeit und unerschrockenen Kämpfergeist ich bewundere. Außerdem danke ich Benni Krasemann, Anne Busse, Julian Kempf, Julia Kern, Friederike Thole, Susanne Prast, Durdane Zeybek, Katha Sirtl, Maryam Ghaussy, Tina Heise, Peter

Kuhn, Natalie Fischer, Laura Faber, Pantea Nekuienia, Nele Winter, Simone Nickel, Christine Göke sowie allen anderen liebenswerten Kolleginnen und Kollegen für ein wertschätzendes, konstruktives und lebensfrohes Arbeitsklima. Torsten Eckermann verdanke ich darüber hinaus eine in mir geweckte Begeisterung und den notwendigen Mut für freiheitliches Denken im wissenschaftlich-empirischen Arbeiten, was auf nur wenige gemeinsame Wochen in unserem Büro zurückgeht, mich für diese Dissertationsschrift aber maßgeblich befähigt hat. Gleiches gilt für Dirk Hülst und sein Seminar zu qualitativer Forschung, in dem das Denken stets wichtiger war als die Einhaltung von Formalitäten.

Ein unermesslicher Dank geht an meinen Sohn Yakub und an meine Frau Özlem, die Woche für Woche, Jahr für Jahr Geduld mit mir und meinem Projekt bewiesen haben. Sie unterstützten mich nach Kräften, machten mir Mut und begleiteten mich über alle anstrengenden Phasen dieser Arbeit hinweg. Sie mussten auf mich verzichten, sahen es mir nach und glaubten doch an mich. Ihr seid das größte Glück, das mir zuteilgeworden ist, und unverzichtbarer Anteil meiner tragenden Gemeinschaft, ohne die diese Arbeit nie möglich gewesen wäre, ohne die ich heute nicht wäre, was ich bin.

Abschließend setzt in der Umkehrung all dessen meine Kritik an: Das Glück, das ich hatte, haben andere nicht. Der Anspruch einer demokratischen Schule muss aus meiner Sicht aber sein, Bildung vom Glück zu entkoppeln. Meine Eltern hatten eine Idee, wohin meine Reise gehen sollte, meine Mutter kannte den Weg aus eigener Erfahrung. Viele Kinder haben keine derartigen Voraussetzungen. Ihnen fehlt es an Rollenvorbildern und Unterstützungsangeboten, vielleicht gar einer Zukunftsperspektive an sich. Sie sollen mittelständischen Erwartungen entsprechen, die Schule vielfach unreflektiert reproduziert, leben jedoch unter gänzlich anderen Umständen. Hier braucht es eine gute Pädagogik, getragen von gebildeten Lehrerinnen und Lehrern. Mit meiner Arbeit hoffe ich, einen kleinen Teil dazu beitragen zu können. Sie sei deshalb all jenen Kindern und Jugendlichen gewidmet, die warum auch immer von schulischen Normalitätswürfen abweichen. Ich glaube fest daran, dass in jedem von euch ein liebenswerter Mensch darauf wartet, sich in einer guten Gesellschaft entfalten zu können.

Ahnatal, im Juni 2023
Julian Storck-Odabaşı

„Society, have mercy on me
I hope you're not angry if I disagree“
Eddie Vedder

1. Einleitung – Irritation des Selbstverständlichen

Den Antrieb zur Arbeit am vorliegenden Projekt bildete letztlich ein Widerspruch, der sich aus dem Aufeinanderprallen einer vor allem konzeptionell formulierten Perspektive auf die Institution Grundschule einerseits mit berichteten Geschehnissen aus deren Alltag andererseits ergab. Nachfolgend soll der Versuch unternommen werden, die Leser*innen über eine Art retrospektive Introspektion an besagten *Ausgangspunkt* mitzunehmen und davon ausgehend den Progress der Gedanken nachzuvollziehen, die zur hier vorliegenden Studie führten. Darauf folgt eine jeweils kurze Beschreibung der anschließenden Abschnitte.

Heterogenität wird in erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Beiträgen vielfach im Sinne einer sozialen Konstruktion verhandelt, wobei innerhalb des grundschulpädagogischen Diskurses damit das Bild einer Institution Grundschule als „Schule für alle Kinder“ verbunden ist und dementsprechend prominent diskutiert wird (Götz et al. 2019, S. 17; s. a. Budde 2013; Hagedorn et al. 2010; Heinzel 2008; Merz-Atalik 2014; Prengel 2019; Prengel & Heinzel 2012). Dies ergibt sich unter anderem aus der Historie dieser Schulform und nicht selten scheinen die jeweiligen Verfasser*innen dabei dem Ideal einer »gemeinsamen Grundschule« jenseits bloßer Beschreibungen relativ deutlich zugetan. An dieser Stelle ist es aus inhaltlichen Gründen notwendig einzugestehen, dass dies auch für den Autor des vorliegenden Schriftstücks selbst gilt. Vor diesem Hintergrund begann die *Materialsichtung*. Zwischen den Jahren 2016 und 2017 wurden an der Universität Kassel drei aufeinanderfolgende Seminardurchgänge eines kasuistisch ausgerichteten Settings im Studiengang Grundschulpädagogik videographiert. Dies geschah stets, während die Studierenden in Gruppen über Fälle aus dem Praxismester – der hessischen Variante einer Praxisphase im Lehramtsstudium – sprachen (siehe *Methodenteil*)¹. Im Ergebnis entstanden Videoaufzeichnungen, deren Verbalbeiträge verschriftlicht wurden, ergänzt um einzelne körperliche Aspekte. Dadurch bot sich für das wissenschaftliche Personal die Option, einen Einblick in Interaktionsprozesse zwischen den Studierenden sowie die besprochenen Inhalte zu gewinnen, während man selbst nicht anwesend war. Gleich zu Beginn der Beschäftigung mit diesem Material fiel dem Autor abseits aller ursprünglich angedachten seminar-, sprich formatbezogenen Fragestellungen auf, dass die inhaltlichen Beschreibungen der Studierenden aus der grundschulpädagogischen Praxis oftmals alles andere nahelegten als eine Wahrnehmung

1 Details dazu werden später benannt, an dieser Stelle konzentriert sich die Darstellung auf das Zustandekommen der Forschungsarbeit.

von »Heterogenität als Normalität«. Ausgangspunkt der Untersuchung war insofern kompakt formuliert die Tatsache, dass die Beobachtungen »normaler Grundschulpraxis« der »normalen Selbstbeschreibung« dieser Institution nicht entsprachen. Dies stellte den Autor vor ein anfangs unauflöslich erscheinendes Problem: Entweder konnte man die »Verfehlungen« des Ideals aufseiten der Studierenden beschreiben (und kritisieren) oder aber man thematisierte die Unmöglichkeit des Anspruchs aus Sicht der Handelnden bzw. aufgrund ihres Handelns und Verhaltens. Ein solches Unterfangen des Abgleichs von Soll- und Ist-Zustand schien relativ deprimierend zu enden. Dennoch ließ die Inhaltsebene des Berichteten den Autor nicht los und trieb ihn kontinuierlich um, während die Praxis der Seminararbeit gedanklich in den Hintergrund rückte. Als dann das subjektive Widerstreben gegen sämtliche Varianten einer Arbeit am Material jedes Vorankommen in Gänze zu blockieren drohte, wurde ein neuer Schritt gewagt, der bis dahin zu unkonventionell und gefährlich schien: Die Relativierung von konzeptioneller Norm und Beschreibung alltäglicher Praktiken. Was wäre, so lautete die Frage, wenn man so täte, als wüsste man nicht um das Ideal der »Schule für alle«? Könnte man dann womöglich (vorerst) die Beschreibungen der Studierenden schlichtweg als von ihnen vorgefundene soziale Situationen betrachten, ohne sogleich eine Wertung vorzunehmen? Gelänge man damit nicht näher an eine ungeschminkte Erforschung schulischer Praxis, die unter Beibehaltung normativer Ansprüche unmöglich wäre? Sich abseits bestehender Pfade zu bewegen, bedeutet stets Gefahr zu laufen, sich im Dickicht zu verlieren und auf Irrwege zu geraten. Der Versuch wurde gleichwohl unternommen und liegt hiermit vor.

*Das Ziel ist, eine theoretische Perspektive auf Interaktion in ihrem Anteil an der Realisierung sozialer Normen und der Konstruktion von Normalität im Kontext der Institution Grundschule anzubieten, die anhand empirischen Materials entwickelt wurde. Dabei dienen Beobachtungen und Besprechungen von und durch Studierende(n) des Grundschullehramts als Ausgangspunkt der Rekonstruktion. Letzteres bietet sich insofern an, als die entsprechende Gruppe noch in das angestrebte Berufsfeld »hineinsozialisiert« wird, was eine Auseinandersetzung mit geltenden Normen bzw. Annahmen hinsichtlich derselben und hinsichtlich eigener Vorstellungen ebenso erforderlich erscheinen lässt wie die nüchterne Frage danach, was eigentlich tagtäglich im anvisierten Berufsfeld passiert. Die seminaristische Fallarbeit trägt damit – vorerst unbeabsichtigt – reichhaltige Beispiele aus diversen Grundschulen zusammen. Dies wird nachfolgend unter dem Banner *Normalität der Grundschule* besprochen. Letztere soll aus unterschiedlichen Perspektiven nachgezeichnet und mit einem vorliegenden Forschungsstand sowie theoretischen Konzepten verwoben werden. Die gesamte Studie und nicht bloß die rekonstruktive Arbeit am Material wird somit als fortwährender Forschungs- und Konstruktionsprozess verstanden.*

Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel der Arbeit klärt auf konzeptioneller Ebene, was unter Normalität und Norm sowie nahestehenden Begriffen verstanden werden kann. Zu diesem Zweck wird einleitend Jürgen Links vielfach zitierter *Theorieentwurf des Normalismus* in seinen wesentlichen Zügen vorgestellt, der vor dem Hintergrund des literarischen Diskurses gesellschaftliche Felder des Normalen ausmacht (Kap. 2.1.1). Bereits in diesem Zusammenhang fällt eine Reihe von Begriffen, die eng mit Normalität verbunden sind, jedoch keineswegs als deckungsgleich verstanden werden können. Link selbst nimmt diesbezüglich auch *Differenzierungen* vor, die jedoch vorliegend unabhängig davon umfänglicher und unter Bezugnahme auf weitere, namhafte Autorinnen und Autoren erfolgen (Kap. 2.1.2). Abseits solch begrifflicher Feinheiten erschien außerdem eine umfassende Ergänzung der Perspektive notwendig, da Forschungsfrage und Material konkrete Interaktionsbeschreibungen sowie transkribierte Interaktionspraxis zum Gegenstand machen. Die Linksche Sicht war vor diesem Hintergrund zwar grundsätzlich wichtig, allerdings zu sehr die der Distanz, des Diskurses. Gebraucht wurde vielmehr ein theoretischer Zugang, der auf einer interaktionalen Mikro-Ebene ebenso wie auf der institutionellen Meso-Ebene geeignet war, Aussagen in einem zusammenhängenden, dem Sachverhalt angemessenen Vokabular zu treffen. Fündig wurde der Autor diesbezüglich bei *Erving Goffman* (Kap. 2.2). In einer beeindruckenden Anzahl an Monographien geht dieser von Interaktionsprozessen im kleinsten, alltäglichsten Detail aus (Kap. 2.2.1), entwirft auf Basis dessen das Bild eines öffentlichen Schauspiels mit mal mehr mal weniger bekannten Regeln des Sozialen (Kap. 2.2.2), zeigt daran anknüpfend, was im Fall von Abweichungen bzw. mit Abweichenden passiert (2.2.3) und führt letztlich anhand des Konzepts der »totalen Institution« vor, wie institutionell mit Anormalität umgegangen wird (Kap. 2.2.4). Normalität, die in dieser Weise als aus der Interaktion hervorgehend konzipiert wird, lässt sich methodisch über Protokolle sozialer Praxis fassen – so der hier vertretene Gedanke. Auf dieser Basis folgt dann eine Verknüpfung der Themenbereiche *Normalität und Erziehung im schulischen Kontext* (Kap. 2.3). Die dabei einleitend beschriebene, grundsätzliche Tendenz von Normalisierung und Normierung im schulpädagogischen Rahmen (2.3.1) wird im weiteren Verlauf anhand zweier exemplarischer Felder dargestellt (Kap. 2.3.2 & 2.3.3). Weil sowohl das Zustandekommen des Materials als auch die davon ausgehende Irritation samt Findung der Forschungsfrage auf ein kasuistisches Setting der Lehrer*innenbildung zurückgehen, widmet sich der letzte Abschnitt des zweiten Kapitels der *Lehrer*innenbildung* mit einem besonderen Fokus auf ihren grundschulpädagogischen Besonderheiten (Kap. 2.4). In diesem Zusammenhang werden für das Verständnis der vorliegenden Arbeit als notwendig erachtete Strukturelemente besprochen (Kap. 2.4.1), »Praxisphasen« als besonderer Anteil im Lehramtsstudium aufgrund ihres direkten Zusammenhangs mit dem interpretierten Material gesondert erwähnt (Kap. 2.4.2) und das Prinzip der »Fallarbeit«, durch das letz-

teres erst zustande kam, in Grundzügen dargestellt (Kap. 2.4.3). An dieser Stelle handelt es sich nicht mehr um theoretische, sondern eher um rechtlich-politische Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund die später aufgeführten Berichte und Verhandlungen grundschulischer Praxis stattfinden (siehe *fünftes Kapitel*) und deren Kenntnis daher relevant erscheint.

Das dritte Kapitel stellt dann eine Auswahl an Arbeiten vor, die in unterschiedlichster Weise und variierendem Umfang mit einer grundschulbezogenen Normalität und Norm in Verbindung stehen. So geben die aufgearbeiteten Studien des ersten Abschnitts – inhaltlich mit eher *allgemeinem Bezug zu Normalität und Norm* – einen Einblick in normalisierende und normierende Anteile des pädagogischen aber auch pädiatrischen Bereichs, die von Geburt an bestehen (Kap. 3.1.1). Des Weiteren wird gezeigt, wie »Normale und Anormale« im Kontext der Grundschulpädagogik unterschieden werden (Kap. 3.1.2) und welche Konstruktionen diesbezüglich bei Studierenden auszumachen sind (Kap. 3.1.3). Im Unterschied dazu finden sich daraufhin wissenschaftliche Arbeiten, deren eindeutiger Fokus auf dem weiten *Themenfeld der Inklusion* liegt (Kap. 3.2). Noch einmal differenziert wird diese Zusammenstellung hinsichtlich der Frage, ob es sich um eher deskriptive Forschungsarbeiten mit dem Ziel einer Abbildung des Ist-Stands handelt (Kap. 3.2.1) oder ob eine Art »pro-inklusive Lehrer*innen(fort)bildung« vorliegt, ausgedrückt in einer klaren Stellungnahme zugunsten des Ausbaus inklusiver Strukturen (Kap. 3.2.2). Diese Zweiteilung des empirischen Feldes wurde vorgenommen, weil es einen Unterschied macht, ob von vornherein die Annahme besteht, dass einige anders sind und »inkludiert« werden müssen oder ob in einem offen angelegten Prozess danach gefragt wird, wer warum abweicht und wie sich dies konkret abbildet. Bei letzterem ist vorab nicht auszumachen, wer am Ende im Fokus steht, bei ersterem geht es darum, eine fokussierte Gruppe von Menschen »normal zu machen«. Insofern lässt sich gewissermaßen von gegenläufigen Suchbewegungen sprechen. Darüber hinaus existiert eine große Anzahl an Studien, die *beiläufig oder implizit auf Normalität Bezug nehmen* (Kap. 3.3). Beispielsweise kann es darum gehen, welche Verhältnisse in der Grundschule und ihr nahestehenden Bereichen als normal erachtet werden (Kap. 3.3.1). Demgegenüber fragen andere Autor*innen danach, inwiefern stets gegebene Vielfalt als Abweichung von einem antizipierten Normalitätsmaß wahrgenommen und dementsprechend als Reibungspunkt konzipiert wird (Kap. 3.3.2). Arbeiten, die nachfolgend unter der Überschrift »Vermessung von Kindern« aufgeführt werden (Kap. 3.3.3), mögen auf den ersten Blick nur randständigen Bezug zum Themenfeld »Normalität« aufweisen, sie stellen aber im Grunde eine wesentliche Ressource aller späteren normalisierenden und normierenden Prozesse her, nämlich Daten. Ohne Diagnostik und Fragebögen wäre schlichtweg zu wenig über die Kinder bekannt, um sie etwa ihren Leistungen oder Ansichten nach zu ordnen und Hierarchien zwischen ihnen zu bilden. Ohne das Vermessen wäre also Normalität im Grunde undenkbar, weshalb dieses Kapitel auch Beiträge dar-

stellt, die relativ unabhängig von wortwörtlichen Erwähnungen des hier zentral verhandelten Begriffs sind. Zu guter Letzt veranschaulichen einige Beispiele unterschiedliche Maßnahmen, mittels derer im Fall einer festgestellten Abweichung Anpassungen herbeigeführt werden sollen (Kap. 3.3.4). Es geht dem Autor darum zu zeigen, wie sich die zuvor immer wieder angesprochene Normalisierung und Normierung im schulpädagogischen Feld äußert.

Im vierten Kapitel findet sich die Darstellung von Methodologie und Methodik. Dem Gedanken folgend, dass beide der Fragestellung und dem Material zu entsprechen haben und nicht umgekehrt, braucht es an dieser Stelle einige argumentative Abwägungen. Um die *materielle Ausgangslage* nachvollziehbar zu machen, wird in einem ersten Abschnitt die Besonderheit der videographierten Gruppenarbeitsphasen samt ihrer Inhalte hervorgehoben (Kap. 4.1). In diesem Zusammenhang geht es vor allem um eine Unterscheidung von »Berichten« über Geschehnisse an einzelnen Praxisstandorten und deren »Verhandlung« durch die Studierenden (siehe *Methodenteil*), vor deren Hintergrund die inhaltliche Differenz beider Ebenen für die Leser*innen deutlich wird. Das anschließende Unterkapitel stellt die Besonderheit des Erhebungsformats *Videographie* dar (Kap. 4.2). Hier werden Spezifika desselben beschrieben, die es im Rahmen der Arbeit am Material zu berücksichtigen gilt. Eng verbunden damit ist auch die Aufbereitung als *Verbaltranskript*, ergänzt um Kommentare zu nicht-verbalen Aspekten (Kap. 4.3). Im Einklang mit der gängigen sozialwissenschaftlichen Annahme, wonach interaktive Geschehnisse in überprüfbarer, heißt fixierter Form zugänglich sein müssen, um sie nachvollziehbar interpretieren zu können, wurden die videographierten Gruppenarbeitsphasen noch einmal verschriftlicht. Auf dieser Basis erschließt sich dann die *Auswertungsmethodik* (Kap. 4.4). Weil es im Rahmen der empirischen Rekonstruktionsarbeit unter anderem darum geht, Neues zu denken und als gewöhnlich erachtete Strukturen gedanklich aufzubrechen, um sie in einem anderen Licht zu betrachten, wird kapitелеinleitend die Abduktion als unsicherste aber zugleich innovativste Form des wissenschaftlichen Schließens beschrieben (Kap. 4.4.1). Es folgt eine Darstellung der Grounded Theory Methodology (GTM), deren Aufschlüsselung größerer Materialmengen vorliegend ebenso angewandt wurde wie ihr Prinzip der empirisch begründeten Theoriebildung (Kap. 4.4.2). Da es aber in der rekonstruierenden Interpretation ausgewählter Passagen über ein Kodieren im Sinne der GTM hinaus darum geht, Gruppenorientierungen und strukturelle Gegebenheiten herauszustellen, findet eine Ergänzung um die Dokumentarische Methode (Kap. 4.4.3) und die Objektive Hermeneutik statt (Kap. 4.4.4). Weil außerdem die vonseiten der Studierenden berichteten Geschehnisse aus der grundschulischen Praxis an das methodische Verfahren teilnehmender Beobachtungen erinnern können und der Autor selbst im gesamten Verlauf dieses Dokuments darum bemüht ist, sich von der eigenen Perspektive auf das bekannt erscheinende Forschungsfeld Grundschule zu befremden, wird in Ergänzung aller bisher bereits benannten

Methoden auch die Ethnographie aufgeführt (Kap. 4.4.5). Diesbezüglich steht die allgemeine Forschungsperspektive und weniger das konkrete Arbeitsprogramm im Fokus. Abschließend bündelt ein Unterkapitel zur Sequenzanalyse gegebene Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Forschungsansätze (Kap. 4.4.6), ohne ihre Unterschiede glätten zu wollen. Vor diesem Hintergrund kann dann die *konkrete Arbeit am Material* nachvollzogen werden (Kap. 4.5).

Mit dem fünften Kapitel erreicht die Studie im übertragenen Sinne den Höhepunkt ihrer Erzählung. Hier finden sich 19 rekonstruierte Passagen der videographierten respektive transkribierten Gruppenarbeitsphasen von Grundschullehramtsstudierenden, die trotz ihrer Verschiedenheit allesamt mit dem Themenfeld »Normalität und Norm« verbunden sind. Aufgeteilt ist die Darstellung in zwei große Bereiche, die sich im Verlauf des offenen Kodierens ergeben haben. Zum einen existiert mit dem großen Feld der schüler*innenseitig gegebenen *Vielfalt* eine stets existente Ausgangslage, die den im Schulbetrieb gegebenen Normen tendenziell entgegensteht (Kap. 5.1). Insofern interessiert an den im Material ausgemachten Besprechungen der Heterogenitätsdimensionen Leistung (Kap. 5.1.1), Geschlecht (Kap. 5.1.2), Mehrsprachigkeit (Kap. 5.1.3) und Körper (Kap. 5.1.4) sowohl die jeweilige diesbezügliche Orientierung aller Beteiligten als auch die Frage, ob systematische Interaktionsmodi zu deren Bearbeitung etabliert wurden. Gerade im Feld schulischer Leistungsanforderungen liegt es auf der Hand, von konflikthafter Situationen auszugehen, weil curricular gesetzte Normen auf individuelle Leistungsstände treffen. Lehrpersonen und die bei ihnen hospitierenden Studierenden müssen im Grunde zwangsläufig eine Position dazu entwickeln. Normalität kann sich in diesem Kontext allerdings sehr unterschiedlich abbilden: als individueller Leistungsdurchschnitt im Sinne einer Normalverteilung ebenso wie als Durchschnittsleistung des Klassen- oder Schulverbands und als freiwillige Leistungserbringung im Sinne eines Normalmaßes genauso wie als Unwillen zur Arbeit im Sinne normaler, weil erwartungskonformer Gegebenheiten. Die jeweilige Konstitution des Normalen muss daher stets rekonstruiert werden, sie ist nicht vorab zu bestimmen. Zum anderen existiert – sozusagen als Pendant – abseits der Verhandlung von Vielfalt auch ein umfangreicher Bereich, der sich Fragen des Umgangs mit Abweichung widmet, vorliegend als *Norm der Selbstständigkeit* gefasst (Kap. 5.2). Unter dieser Überschrift wurden Rekonstruktionen versammelt, die sich studentischen Verhandlungen von interaktiven wie räumlichen Grenzüberschreitungen in Verbindung mit existierenden Freiräumen widmeten (Kap. 5.2.2) sowie ausgewählte Beispiele für als anormal empfundene Unterrichtsinteraktionen (Kap. 5.2.1). Vor allem letztere ergänzen viele Sequenzen des ersten Abschnitts, der Fokus wird jedoch noch einmal explizit auf den Umgang mit Abweichung ausgerichtet. Die Thematisierung von außerunterrichtlichen Freiräumen ist darüber hinaus deshalb wichtig, weil die Studierenden gerade dort Interaktionen verorten, die von ihnen als außergewöhnlich chaotisch oder dramatisch beschrieben werden. In diesem

Zusammenhang kommen Orientierungen zum Vorschein, denen über einzelne Situationen hinaus Relevanz zukommt. Das Kapitel endet mit einem Resümee der beiden Unterkapitel (Kapitel 5.3.1 & 5.3.2), gefolgt von einer Diskussion der Ergebnisse an sich (Kap. 5.3.3). Diese bündelt übergreifende Erkenntnisse und bereitet die abschließende Theoretisierung vor.

Das sechste Kapitel beschließt die Studie mit einer Verbindung von *Fazit, Ausblick und Kritik* (Kap. 6). Dabei wird diskutiert, inwiefern die hier erarbeiteten Aussagen einen (innovativen) Gewinn für die Theoriebildung der Grundschulpädagogik darstellen. Dies steht in Verbindung mit der Frage danach, bis zu welchem Grad Normalisierung und Normierung als legitim angenommen werden können. Im Anschluss an das Konzept des »Doppelten Mandats« der Sozialen Arbeit (vgl. Bönisch & Lösch 1973/1998) wird dafür plädiert, als Disziplin und Profession den eigenen Anteil an der Bezugnahme auf gesellschaftliche Normen und der Konstruktion von Normalität anzuerkennen. Als Verbindung von theoretisch-konzeptioneller Anlage und methodischem Vorgehen geht der Autor des Weiteren davon aus, dass die vorgelegte Rekonstruktion letztlich als Offenlegung einer bedingten *Freiheit im institutionellen Rahmen* gelesen werden kann. Allen Beteiligten steht es insofern zwar nicht offen, ganz auf Normalität zu verzichten, welcher Art dieselbe jedoch ist, hängt von gewählten Anschlüssen ab. Die Kritik setzt im direkten Anschluss daran an und verweist auf blinde Flecken der Betrachtung, die sich aus der gewählten Perspektive ergeben.

Zwecks besserer Lesbarkeit wurde beim Verfassen der Arbeit darauf geachtet, mehrheitlich im Modus des Indikativs zu verbleiben, weil Klammer- und Fußnotenverweise ohnehin deutlich machen, an welcher Stelle Bezug auf andere Autor*innen genommen wird. Selbstredend drückt eine solche Formulierungspraxis weniger Distanz aus, als es beispielsweise der Konjunktiv vermag. Letzterer hemmt allerdings den Lesefluss deutlich, was bei einem relativ umfangreichen und in Teilen abstrakten Dokument eine zusätzliche Lesehürde etabliert, die daher weitestgehend vermieden wird. Außerdem finden sich überall dort Klammerverweise auf andere Kapitel dieser Arbeit, wo es eines klärenden Hinweises bedarf, eine wiederholte Erläuterung bereits andernorts zitierter Studien aber unnötige Doppelungen mit sich brächte. Der Einfachheit halber wurde zu diesem Zweck die vereinfachende Bezeichnung *Theorieteil* (Kap. 2), *Forschungsstand* (Kap. 3), *Methodenteil* (Kap. 4) und *Ergebnisteil* (Kap. 5) verwandt, stets verbunden mit einem »siehe« vorab.

2. Theoretische Fluchtpunkte einer Normalität der Grundschule

„Es ist müßig zu glauben, daß [sic!] wir unsere Kinder erziehen können, wie wir wollen. Es gibt Gebräuche, an die uns anzupassen wir verpflichtet sind. [...] Ob sie nun erzogen wurden im Einklang mit Ideen, die entweder veraltet oder verfrüht waren, spielt keine Rolle. In dem einen wie in dem anderen Falle gehören sie nicht zu ihrer Zeit und entsprechen deshalb nicht den Bedingungen des normalen Lebens. Es gibt folglich in jeder Epoche einen vorherrschenden Typ der Erziehung, von dem wir nicht abweichen können, ohne jenen lebhaften Widerstand zu erfahren, der die Anwendungen von Abwechlertum zurückdrängt.“

(Durkheim 1922/2012, S. 72)

Ihren Ausgangspunkt nimmt die vorliegende Arbeit bei Émile Durkheims soeben zitierten Überlegungen zur Verflechtung von Erziehungsmaßnahmen und Normalität. Er verweist hier auf die Bedingtheit von Erziehung durch Gesellschaft, wobei die „Bedingungen des normalen Lebens“ (s. o.) zugleich als Grenzen des Sozialen wirken. Es gibt in diesem Sinne einen gewissen Spielraum hinsichtlich des menschlichen Verhaltens und Handelns, der Akzeptanz erfährt. Abweichungen davon sind jedoch abzulehnen oder gar sanktionswürdig. Insofern zielt erzieherisches Handeln nicht nur auf eine Förderung der individuellen Entwicklung, sondern immer auch darauf ab, „eine gewisse Anzahl physischer und geistiger Zustände, welche die Gesellschaft, zu der es gehört, bei jedem ihrer Mitglieder für unerlässlich [sic!] erachtet“ zu gewährleisten (Durkheim 1922/2012, S. 75). Die Einzelnen wiederum haben daran ebenfalls ein Interesse, weil nur im kollektiven Miteinander Sprache, Schrift, ja Wissen im Allgemeinen über ein Menschenleben hinweg verfügbar wird und folglich nur so der Mensch mehr werden kann als ein instinktgesteuertes Tier (vgl. Durkheim 1922/2012, S. 79 f.). Dafür ist allerdings eine gewisse Anpassung und Unterordnung erforderlich, die unter anderem durch Erziehung gewährleistet wird. Während also die gesellschaftliche Normalität durch zeitgenössische, soziale Konstruktionen und Konventionen bestimmt ist, dient Erziehung der Anpassung des Individuums an dieses überlieferte, jedoch auch stets im Wandel begriffene Sozialgeflecht. Dabei ist in Durkheims Verständnis das Fortbestehen der Gesellschaft aufs Engste mit einem ausreichenden „Grad an Homogenität“ ihrer Mitglieder verknüpft, wobei „Erziehung [diese; JSO] erhält und bestärkt [...] indem sie in der Seele des Kindes von Anfang an jene wesentlichen Gleichförmigkeiten fixiert, welche das kollektive Leben erfordert“ (Durkheim 1922/2012, S. 75). Dazu kann auf ein breites Spektrum normalisierender aber auch normierender Einflussnahmen zurückgegriffen werden, was

bei Durkheim jedoch lediglich durch „lebhaften Widerstand“, im Sinne diesbezüglicher Reaktion angedeutet wird (s. o.).

An diesem Punkt kommt die Institution Schule ins Spiel, mittels derer ein Staat durch ausgewähltes und ausgebildetes Personal jene „wesentlichen Prinzipien [...] in seinen Schulen lehren“ (Durkheim 1922/2012, S. 82) lässt, die zuvor angesprochen wurden, und in der – mit Erving Goffman gesprochen – die einzelnen Schüler*innen (auch im Eigeninteresse) „zu jemandem werden, dessen Erscheinung die ihm gegenüberstehenden Anderen als normal ansehen können“ (Goffman 1982, S. 367). Die Idee, dass schulische Erziehung dem Individuum sowie der Gesellschaft gegenüber zugleich verpflichtet ist, findet sich im grundschulpädagogischen Diskurs von seinen Anfängen bis heute wieder (vgl. Weise 1928, S. 382, 391; Heinzel 2019), was einem Forschungsprogramm »Normalität« im oben dargelegten Sinne hohe Anschlussfähigkeit bietet. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als Hintergrundfolie anlegend, soll nachfolgend der Zusammenhang von Normalität und Normalisierung, Norm und Normierung sowie Sozialisation und Erziehung im Kontext der Vielfalt von Schüler*innen in der Grundschule ausgeführt werden. Dabei folgt die Arbeit grundsätzlich einer soziologisch inspirierten Sichtweise innerhalb der Erziehungswissenschaft. Der Grund dafür besteht unter anderem darin, dass die „Soziologie [...] das Selbstverständliche zum Gegenstand der Reflexion“ zu machen vermag, um es mit Ralf Dahrendorfs Worten zu sagen (Dahrendorf 1969/2019, S. X). Dieser Forschungsansatz kommt somit außerordentlich gelegen, will man rekonstruieren, was als normal gilt, denn gerade die „Bedingungen des normalen Lebens“ (Durkheim 1922/2012, S. 72) erscheinen oftmals selbstverständlich. Um die Mikro- und Mesoebene des Sozialen terminologisch fassen zu können, wird außerdem zentral auf Erving Goffmans Interaktions- und Rollentheorie Bezug genommen. Mit seinen Ausführungen zu an Normalität orientierten Interaktionsprozessen (vgl. Goffman 1982; 1986/2017), zum Rollenhandeln von Einzelnen und Gruppen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Goffman 1969/2019), zu Formen der normorientierten Stigmatisierung (vgl. Goffman 1975/2016) sowie institutioneller Sanktionierungen von Abweichung (vgl. Goffman 1973/2020), bietet sein wissenschaftliches Gesamtwerk ein in sich stimmiges und umfassendes Interpretationsangebot des Sozialen. Bei alledem steht jedoch die Makroebene weniger im Fokus, weshalb zwecks Einordnung von Normalität und Norm in den gesellschaftlichen Diskurs diesbezügliche Beiträge von Michel Foucault (1976/2016) und Jürgen Link (2006) hinzugezogen werden. Außerdem finden die erziehungswissenschaftliche Perspektive präzisierende Beiträge Berücksichtigung.

Sprachlich-konzeptionell bewegt sich die vorliegende Arbeit zwischen den Ansprüchen die „begriffliche Präzisierung der empirischen Begriffe“ herzustellen (Stein 2014, 137), die sie zur Untersuchung ihrer Forschungsfragen benötigt, und zugleich eine inhaltliche Offenheit über alle Forschungsphasen hinweg beizubehalten, um im Sinne ursprünglicher Gedanken der Grounded Theory

Methodology erst in deren Verlauf zu einer (abschließenden) Begriffsklärung zu gelangen (vgl. Glaser & Strauss 2017). Diese kontinuierliche Abwägung zwischen anfänglichem Definitionsversuch und empirischer Gegebenheit wird immer auch als Teil des Forschungsprozesses selbst verstanden und zwar insofern, als die Kontrastierung gegenläufiger Positionen zur Anregung des eigenen Denkens führt, was wiederum in das heuristische Erschließen des empirischen Materials einfließt. Im Sinne eines induktiven, potenziell auch abduktiven Schließens (vgl. Reichertz 2013) kann dabei aus einem „was wäre wenn“ der erste Schritt hin zu neuen theoriegenerierenden Momenten werden (siehe *Methodenteil*). Diese Verknüpfung von Begriffsklärung, vorliegenden Forschungsarbeiten und Dateninterpretation ist als „verbale Gewandtheit“ des Verfassers für den Forschungsprozess konstitutiv, weil sie letztlich zur Beschreibung des untersuchten Phänomens führt und damit zur Repräsentation der Gegenstandskonstituierung (Hirschauer 2008, S. 176). In der Konsequenz folgt die Arbeit bereits während der Begriffsklärung dem Gedanken eines zirkulären Forschungsverlaufs, der im Grunde nach jeder beantworteten Frage wiederum hinterfragt, ob der Ausgangspunkt des Gedankens mit dem neu gewonnenen Wissen noch zu halten ist. Dabei sind Begrifflichkeiten nicht vom empirischen Material zu trennen und letzteres wiederum nicht ohne erstere zu beschreiben.

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in mehrere Abschnitte. Dabei wird in einem ersten, an diesen einleitenden Teil anschließenden Schritt eine allgemeine Bestimmung dessen angestrebt, was im Diskurs unter Normalität, Norm und analogen respektive analog erscheinenden Begriffen verstanden wird. Hier geht es darum, einen Überblick zu gewinnen (Kap. 2.1). Es folgt eine relativ ausführliche Darstellung von Erving Goffmans Interaktions- und Rollentheorie sowie ausgewählter Studien seinerseits, die sich mit der Entstehung, Aufrechterhaltung und Variation von Normalität und Normen in sozialen Interaktionen befassen (Kap. 2.2). Daran anschließend wird herausgestellt, welche Rolle der Erziehung in diesem Kontext zukommt. Es geht darum zu zeigen, wie in der Institution (Grund-)Schule auf den Ausgangspunkt einer Heterogenität von Kindern mittels auf Normalisierung und Normierung von Menschen zielender Maßnahmen reagiert wird, exemplarisch unter anderem zu sehen am Beispiel der Homogenisierung nach Jahrgängen (Kap. 2.3). In diesem Zusammenhang wird auch die Grundschule in ihren hier relevanten Wesenszügen skizziert. Den Abschluss der konzeptionellen Ausführungen bildet die Darstellung ausgewählter Elemente des Lehramtsstudiums sowie in deren Rahmen praktizierter Fallarbeit, da die vorliegende Studie auf empirisches Material zurückgreift, das in kasuistischen Seminarsettings der ersten Phase von Lehrer*innenbildung erhoben wurde (Kap. 2.4).

2.1 Normalität im Diskurs und in Abgrenzung zu (scheinbaren) Analogien

„Unser ganzer Diskurs beruht auf der Normalität, aber wir wissen nicht, was das ist.“
(Link 2006, S. 24)

Von dieser kritischen Einschätzung Jürgen Links ausgehend, strebt der nachfolgende Abschnitt eine zumindest annähernde Begriffsklärung von Normalität an. Dazu wird anfangs der „Versuch über den Normalismus“ (vgl. Link 2006), als zentrale diskursanalytische Arbeit in diesem Bereich (vgl. Stehr 2016, S. 228; Schildmann 2017) rekapituliert, woran die Darstellung weiterer Perspektiven auf Normalität und damit verbundener Begriffe anschließt. Das Ziel besteht letztlich darin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Termini *Normalität*, *Norm*, *Normalisierung*, *Normierung* sowie *Normativität* erkennbar werden zu lassen.

2.1.1 „Versuch über den Normalismus“ von Jürgen Link

Das „seit dem 18. Jahrhundert entstandene Phänomen des Normalen als eines neuartigen gesellschaftlichen Regulativs auf der Basis massenhafter Verdattung“ wird durch den Literaturwissenschaftler und Diskursanalytiker Jürgen Link in dem von ihm verfassten „Versuch über den Normalismus“ entfaltet (2006, S. 19; vgl. Schröder & Wrana 2015, S. 12). Dass man nicht von einer „anthropologische[n] Konstante“ sprechen kann, sondern Normalität im Gegenteil ein modernes Phänomen mit Themen der Moderne darstellt, wird dabei mithilfe zeitgenössischer Ausschnitte des gesellschaftlichen Diskurses untermauert (Link 2006, S. 36). So existiert beispielsweise in der Medizin keineswegs seit jeher das Problem eines zu hohen Cholesterinspiegels – eine diesbezügliche Grenze des Normalen und damit verbundene Abweichungen ist vielmehr erst seit ihrer Messbarmachung existent¹. Im „Zusammenhang mit moderner Massenproduktion und moderner Erhebung von Massendaten sowie der statistischen Analyse“ hat sich so gesehen das heutige Verständnis von Normalität ausgebildet (Link 2006, S. 19). Dieses kann nun vorerst im Sinne einer Normalverteilung verstanden werden (Link 2006, S. 27)², Link unterscheidet in seinen Darstellungen jedoch drei

1 Zum allgemeinen Wandel wissenschaftlicher Tatsachen siehe *Fleck 2017*

2 Link nutzt für seine Darstellung das Leitmotiv des Galton-Siebs: „Ein wesentlicher Faktor der normalistischen Dynamik besteht konkret in der variablen Situierung der Normalitätsgrenzen. Dieser fundamental neue Typ sozialer Grenzen trennt den Bereich der Normalität von zwei (in der Regel symmetrisch, vertikal oder horizontal vorgestellten) ›Extremzonen‹ der Anormalität. Durch die Lage der Normalitätsgrenzen wird im Normalismus gesellschaftliche und kulturelle Inklusion bzw. Exklusion geregelt [...] so lässt es sich im Modellsymbol eines komplexen Siebes vorstellen, das normale Verteilungen produziert – in Erweiterung des von Darwins Vetter

Formen des Normalismus (und eine damit jeweils verbundene Logik): *Protonormalismus*, *flexibel normalistische Strömungen* und *Transnormalismus* (s. u.). Letzteres ist dabei allerdings, aufgrund der Fragwürdigkeit einer gänzlichen Aufhebung von Normalität, eher als zeitlich befristete Erscheinung zu verstehen (Link 2006, S. 21 f.). Dass moderne Gesellschaften überhaupt zur Normalisierung neigen, wird unter anderem mithilfe des Begriffs einer „Denormalisierungsangst“ erklärt (Link 2006, S. 25 ff.). Mit diesem beschreibt Link das Streben nach einer (wie auch immer gearteten) Normalität, wobei im Fall ihres Zusammenbruchs Panik droht, weil gängige Interaktionsmuster wirkungslos bleiben. Fühlt man sich jedoch „in der ‚Mitte der Gesellschaft‘ aufgehoben“, fungiert dieses Aufgehoben-Sein in der Normalverteilung als eine Art »Ritalin des Sozialen«, gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse der Moderne (Link 2006, S. 44).

Im Verlauf der Ausführungen wird Normalismus nicht nur vom Konzept der Norm bzw. der ihr nahestehenden Normativität abgegrenzt (s. u.), sondern unter anderem auch von „soziale[r] Konstruktion“ (Link 2006, S. 38). Fasse man Normalität so weit, dass jedwede individuelle Konstruktion als normal gelte, verliere der Begriff seine Präzision, so Link. Folglich ist zwischen einer empirisch abbildbaren, vor allem statistisch messbaren Normalität und Konstruktionen von Welt(-anschauung) zu unterscheiden, wobei Beziehungen zwischen beiden durchaus gesehen werden. So kann der „Normalismus [...] Dispositive kompensierender Ver-Sicherung (Sicherheit) gegen die Risiken eines hyperdynamischen, symbolisch exponentiellen Wachstums zur Verfügung“ stellen, die wiederum in individuelle wie gesellschaftliche Welt(sicht(en)) einfließen (Link 2006, S. 39). Damit gehen jedoch immer auch Fragen der Abweichung von Objekten wie Subjekten einher, die sich in „Extremzonen« der Anormalität“ befinden (Link 2006, S. 40). In diesem Zusammenhang wird „Kunst und Literatur als Bereitstellung von Applikations-Vorlagen für Denormalisierungen (z. B. »Marginalisierungen«)“ verstanden, wobei Link eine These vertritt, die in außerordentlicher Spannung zu landläufigen Vorstellungen von Kunst steht: So gehe es keineswegs um außerordentliche Freiheit und die Heroisierung Andersdenkender, sondern im Gegenteil um einen „Narrationstyp“, der „in Kofunktion mit statistischen Daten – der Markierung von Normalitätsgrenzen“ diene (Link 2006, S. 41). Unabhängig von der positiven oder negativen Darstellung eines (literarisch-künstlerischen) Charakters, fungiert die Darstellung des Randständigen folglich als Markierung und Reproduktion der Normalitätsgrenzen. Den Zuhörenden respektive Zuschauenden wird vorgeführt, was »anormal« ist.

Die bereits erwähnte Unterscheidung von vor allem zwei „Taktiken“ der Normalisierung sieht in der einen das Prinzip der „maximalen Komprimierung“

Francis Galton [...] konstruierten »Galton-Bretts« sei dieses Modellsymbol als »Galton-Sieb« bezeichnet“ (Link 2006, 40)

und in der anderen das einer „maximalen Expandierung der Normalitäts-Zone“ (Link 2006, S. 54); erstere wird von Link als „protonormalistische Strategie“, letztere als „flexibel-normalistische“ bezeichnet. Zwischen diesen beiden Polen spielen sich Prozesse der Normalisierung ab, wobei je nach sozialer Gruppe oder individuellem bzw. individueller Akteur*in das Pendel zur einen oder anderen Seite ausschlägt. Der Protonormalismus wird dabei auch unter Bezugnahme auf Erving Goffmans Stigma-Konzept (2016) ausgeführt, das vorliegend noch Erwähnung finden wird (s. u.). So könne gerade in der Schaffung von „Stigma-Grenzen“, die Menschen eindeutig ein- oder ausschließen, ein Wesensmerkmal eben dieser normalistischen Strategie gesehen werden (Link 2006, S. 81). Grundsätzlich sind klare und eindeutige Unterscheidungen – also binäre Einteilungen – bezeichnend für den Protonormalismus. Die flexibel-normalistische Strategie hingegen führt zur Aufweichung von Normalitätsgrenzen, was am Beispiel des „Kinsey-Reports“, der zu Fragen der Sexualität arbeitete, verdeutlicht wird³ (Link 2006, S. 78). Dabei kommt es jedoch keineswegs zur Überwindung von Limitationen des Sozialen und zu einer allumfassenden Akzeptanz gesellschaftlicher Farbenpracht anstelle von Schwarz und Weiß; lediglich die Grautöne dazwischen nehmen zu. In der Gegenüberstellung hält Link fest, dass der „Protonormalismus behauptet, durch Wesensschau zu wissen, dass etwa Homosexualität oder auch dominante Gemütsarmut abnorm sind“, wohingegen „der flexible Normalismus“ weit mehr sozialstatistisch vorgeht und „zunächst ein Feld [verdatet wird]“, um anschließend festzustellen, „dass sich zwischen 5 und 10 % der Bevölkerung homosexuell verhalten, und dass dieser Anteil folglich normal ist“ (Link 2006, S. 71). Damit ist eine an kulturell bedingten Werten orientierte Normativität (vgl. Scherr 2016) für den Protonormalismus bei Weitem entscheidender als für flexibel-normalistische Strategien⁴ (Link 2006, S. 78). Als eine der Normalität entgegenlaufende Tendenz – in ihrem Erscheinen jedoch als Ausnahme anzusehen – stellt Link exemplarisch die sogenannte 68er-Bewegung vor, welche er als „transnormalistisch“ bezeichnet (Link 2006, S. 22). Entgegen einer typischen „Ausdifferenzierung“ von Teilsystemen innerhalb einer Gesellschaft, sei es in diesem Kontext immer wieder zu „Entdifferenzierungen“ gekommen (Link 2006, S. 21). Auch wenn diese „transnormalistische[n] Intentionen“ nicht von Dauer gewesen seien, habe im Nachhinein keine Rückkehr „in die zuvor bestehende, sondern in eine neue Spielart von Normalität“ stattgefunden (Link 2006, S. 22). Somit zeigt sich Normalität als ein Produkt gesellschaftlicher Konstruktionspro-

3 Dieser sei in seinem Aufbau flexibel-normalistisch gehalten, da mithilfe von sozialstatistischen Daten und nicht unter Rückgriff auf gesellschaftliche Werte oder Konventionen argumentiert wurde.

4 Auch zur Beschreibung dieser normalistischen Tendenz greift Link allerdings auf Goffmans Stigma-Konzept zurück. So finde sich in Goffmans Ausführungen das Prinzip der »normalen Anormalität«, das sich immer wieder im Kontext von Normalität finden lasse (Link 2006, S. 82).

zesse, das jedoch – wenn überhaupt – zeitweilig überwunden werden kann. Der Transnormalismus erscheint dabei als das fragilste Gebilde bzw. als die fragilste und seltenste Strategie des Normalismus.

Abschließend sei auf Links Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk „Momo“ von Michael Ende eingegangen, das er zur Veranschaulichung seiner Unterscheidung von protonormalistischer und flexibel-normalistischer Strategie nutzt: Der „Mythos von den »grauen Herren«, einer fiktiven, narzisstisch erscheinenden Gruppe von Zeit sammelnden, militärisch-einheitlich aussehenden Anzugträgern, kann in dieser Geschichte als „Farbe des Totalitarismus, also eines extremen Protonormalismus“ angesehen werden, wohingegen der „Märchenschluss von *Momo* [...] die Flexibilisierung des Protonormalismus“ repräsentiert⁵. Dabei wird jedoch eine im Grunde flexibel-normalistische Darstellung als „Ausweg aus dem Normalismus“ dargeboten, denn Abweichler und Sonderlinge existieren weiterhin, was Link in der „Tatsache“ bestätigt sieht, „dass Hunderte von flexibel-normalen ›leicht alternativen‹ Kneipen und Woll-Läden Momo heißen und also diesen Etikettenschwindel institutionell applizieren“ (Link 2006, S. 62). Somit erscheint die Idee eines *Entkommens* aus dem Normalismus mindestens fraglich, wenn nicht gar unmöglich. Eher spricht vieles für zwei Pole, wobei die eine Seite durch die außerordentliche Flexibilität von Normalitätsgrenzen gekennzeichnet ist und die andere eben diese durch starke Normorientierung und binäre Codes zu fixieren sucht.

2.1.2 Normalität vs. Norm, Normalisierung, Normierung und Normativität

Nachfolgend werden fünf Begriffe bestmöglich voneinander unterschieden, die auf denselben Wortstamm zurückgehen und in Teilen synonym verwandt werden, namentlich *Normalität*, *Norm*, *Normalisierung*, *Normierung* sowie *Normativität*. Die gemeinsame historische Wurzel all dieser Begrifflichkeiten stellt dabei das lateinische „»norma« (rechter Winkel, metaphorisch Regel, mittellateinisch z. B. Ordensregel)“ dar, gekoppelt „mit den neulateinischen Ableitungen »normalis« und »normativus«“ (Link 2006, 33 f.). Das Ziel besteht darin, ein Vokabular zu gewährleisten, das im weiteren Verlauf der Arbeit (relativ) trennscharfe Beschreibungen erlaubt. Zugleich wird mit diesem Feilen am Begriff gezeigt, dass es entgegen aller Synonymsetzungen Unterschiede gibt, deren Beachtung sich lohnt.

Normalität. Bereits die Darstellung von Links „Versuch über den Normalismus“ zeigt, dass mindestens zwei Begriffsverständnisse von Normalität existieren (s. a. Stehr 2016), wobei sich eines (Protonormalismus) eher an mehr oder weniger expliziten Normen orientiert und das andere (flexibel-normalistische Strategie)

5 Die Romanfigur Momo – ein kleines Kind, das sich wenig aus Zeit zu machen scheint – „siegt“ letztlich über die „grauen Herren“ und ihr zeitraubendes Unternehmen.

weit mehr auf statistische Normalverteilung setzt (s. o.). Diese Unterscheidung findet sich auch bei anderen Autor*innen wieder, wobei jedoch noch weitere, neue oder variierte Perspektiven, wie eine „Normalität als technische Größe“ (Tebartz van Elst 2016, S. X) oder Normalität als soziale Selbstverständlichkeit, als „selten hinterfragtes Deutungsmuster“ des Alltags (Stehr 2016, S. 225; vgl. Schröder & Wrana 2015), zu finden sind. Das technische Normalitätsverständnis meint dabei – anders als statistisch-erwartbare Tendenzen oder normgebundene Grenzen – eine Erwartungshaltung an die gewohnheitsmäßige Funktionsweise eines Gegenstands, einer Maschine oder eines Körpers. Mit Normalität ist demzufolge das „Funktionieren eines technischen (Autos) oder biologischen Systems (Körper) gemeint, welches man aufgrund der bisherigen Erfahrung erwartet“, wobei Anormalität vorliegt, wenn „das aber nicht erwartungsgemäß eintritt“ (Tebartz van Elst 2016, S. X); die „Maschinenmetapher“ ist hier das leitende Diskurselement. Normalität als „das Gewöhnliche im Sinne des alltäglich Selbstverständlichen“ zielt demgegenüber auf die reflexiv vorerst unzugängliche Seite des Normalen ab (Schröder & Wrana 2015, S. 12). Während statistische Verteilungen, diskutierte Normen und Erwartungshaltungen an das „Funktionieren“ eines Körpers relativ bewusst verlaufen, wird über die Perspektive des Gewöhnlichen auf eingeschriebene Praktiken und unbewusste Vorannahmen verwiesen. Mit Ralf Bohnsack und im Sinne der Dokumentarischen Methode könnte man wohl vom *konjunktiven Erfahrungsraum* und dem damit verbundenen *Orientierungsrahmen* einer Person oder einer Gruppe sprechen (vgl. Bohnsack 2018, S. 105). Dieser Aspekt ist für die später folgende Analyse insofern entscheidend, als er ein rekonstruktives Vorgehen nahelegt, das an nicht-reflexiven und impliziten Handlungslogiken interessiert ist (siehe *Methodenteil*).

Um zu erfassen, was als normal und was als anormal gelten kann, nutzen soziale Systeme Abgrenzungen bzw. den Kontrast (vgl. Stehr 2016, S. 225). In der Folge gelten manche Menschen als „Abweichler« [...], die wahlweise als »kriminell«, »gewaltbereit«, »verrückt«, »krank«, »pervers«, »unmoralisch«, »behindert«, »hilfsbedürftig«, »asozial«, »verwahrlost« u. a. m. bezeichnet werden“ (Stehr 2016, S. 225). Die Absicht, diese Menschen zu normalisieren, sie also mittels Einwirkung von außen (wieder) passförmig werden zu lassen (s. a. Unterkapitel zu *Erziehung*) oder aber sie aus dem System zu exkludieren⁶, ist dafür vorgesehenen Institutionen zu eigen, denen beispielsweise die Schule zugerechnet werden kann (vgl. Foucault 1976/2016). Geht es des Weiteren um

6 An dieser Stelle sei erwähnt, dass die medizinische Unterscheidung von Pathologischem und Normalem ebenfalls diesem Bereich zufällt (vgl. Canguilhem 1974; Goffman 1975/2016, S. 16). Gerade hinsichtlich des zeitgenössischen Inklusionsdiskurses erscheint dieser Themenbereich jedoch als Treibsand, in dessen Tiefen sich die Arbeit weit mehr als gewünscht verlieren könnte – »Behinderung« wäre dann der übergroße Fokus. Um dem zu entgehen, wird das Medizinische nur randläufig erwähnt und Normalität unter einer allgemeineren Perspektive betrachtet.

die Auflösung von Normalität, finden sich zwar unterschiedlichste Begrifflichkeiten, die jedoch letztlich auf nicht mehr als zwei Spielarten reduziert werden können: Die Flexibilisierung von Normalität sowie den Transnormalismus (vgl. Link 2006). So wird beispielsweise gefordert „statistisch definierte Normalität [...] jeweils im Kontext einer Bezugsgruppe“ zu denken (Tebartz van Elst 2016, S. X). Auch Johannes Stehr konstatiert, dass unterschiedliche Strategien, wonach Abweichungen „in definierten Grenzen gesellschaftlich akzeptabel werden“, zwar auf eine „Normalisierung“ derselben abzielen, jedoch „ohne dass die so definierten Phänomene dadurch zur umfassenden und ohne Einschränkung geltenden Normalität werden“ (Stehr 2016, S. 229). Goffman sieht im Kontakt zwischen Ausgeschlossenen und »Normalen« einen Weg der Normalisierung, den er im Sinne eines „Kontinuums“ begreift, wobei dies jedoch nicht als Automatismus zu verstehen ist⁷ (Goffman 2016, S. 68 ff.). Der Transnormalismus wiederum, den Link als (zeitweiliges) Ausbrechen aus und Aufbrechen der Normalität beschreibt, bleibt stets fragil, da für die Aufhebung jedweder Normalität – vor allem, wenn sie flexibel-normalistisch und damit normalverteilt verstanden wird – im Grunde vollkommene Heterogenität und keinerlei Überschneidung notwendig wäre. Während aber Normalität als Normalverteilung und alltäglich Gewohntes kaum vermeidbar erscheint, stellt der Protonormalismus eine stark an Normen orientierte Fassung dar, die weit eher reflexiv zugänglich sein kann, da sie mit (vorgeblich) gesellschaftlich geteilten Normen operiert. Dies soll am folgenden Zitat verdeutlicht werden, das zugleich die Überleitung zum Begriff der *Norm* darstellt:

„Während anormal, bezogen auf die Norm, das Andere ist, das der Regel nicht entspricht, ist anormal bezogen auf Normalität das, was weniger häufig vorkommt und dadurch unpassend wird oder aus dem Rahmen fällt. Eine vermittelte Stellung zwischen Norm und Normalität nehmen Normierung und Standardisierung ein, die sich ausgehend von der Einführung des metrischen Systems während der französischen Revolution zunächst in der industriellen Produktion und dann als Normierung von Verhaltensweisen und Lebensverhältnissen in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen entwickelten.“

(Schröder & Wrana 2015, S. 12)⁸

7 So können Menschen durchaus trotz Kontakt Vorurteile und Abwertungen aufrechterhalten, was sich etwa in bestimmten Nachbarschaftssiedlungen bzw. Nachbarschaftsverhältnissen zeigt (vgl. Elias 1990).

8 An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass dieses Zitat abseits seines Beitrags zur Begriffsklärung zugleich ein Beispiel für die Problematik synonymen und überschneidender Begriffsverwendungen ist, da der Begriff „anormal“ Norm wie Normalität gleichermaßen zugerechnet wird, anstatt etwa von Norm und ‚abnorm‘ zu sprechen.

Norm. Eine Norm bzw. Normen können in einem sozialen Interaktionsrahmen rollentheoretisch als „Verhaltenserwartungen mit unterschiedlicher Verbindlichkeit (Soll-, Kann- und Muss-erwartungen)“ gefasst werden (Scherr 2016, S. 217). Dabei dienen „soziale Sanktionen“ während des Interaktionsprozesses der „Absicherung von Konformität“, ganz im Sinne einer „Richtschnur des Handelns“⁹ (Goffman 1982, S. 138). Es geht damit im Verlauf der Kommunikation um die relativ „explizite Inanspruchnahme einer Norm für das eigene Handeln“ oder das anderer Personen, was – anders als bspw. der „Habitus“ eines Menschen – auf einer reflexiv zugänglichen Ebene verläuft (Rauschenberg & Hericks 2018, S. 113). Bohnsack unterscheidet in diesem Zusammenhang für die Dokumentarische Methode zwischen den „Orientierungsschemata“, zu denen die Norm gezählt wird, und dem „Orientierungsrahmen“, der den „modus operandi der Handlungspraxis“ darstellt (Bohnsack 2014, S. 35). Es lohnt sich hinsichtlich der Unterscheidung von Normalität und Norm auch die historische Perspektive zu bedenken, die zwar einerseits gemeinsame Ursprünge aufzeigt, andererseits aber auch den seit der semantischen Spaltung entstandenen unterschiedlichen Gebrauch aufzeigt. So fand (erst) mit Beginn der Industrialisierung eine Unterscheidung von Norm und Normalität statt, die sich vor allem durch industrielle Normierung (binäre Normfunktion von passend vs. nicht-passend) und „Verdatung“ der Menschheit (flexibel-normalistisch) entwickelte (Link 2006, S. 33f.). Als „Ge- und Verbote“ verstandene „Normen funktionieren binär“, es gibt stets eine eindeutige Antwort (Link 2008, S. 62). Einer direkten Übertragung der strengen industriellen Einhaltung von Normen steht im sozialen Miteinander jedoch manches entgegen, auch wenn protonormalistische Strategien eben darum bemüht sein mögen. So beschreibt etwa Goffman, wie Individuen mit Normen und damit einhergehenden Rollenerwartungen umgehen, wobei eine Reihe von Täuschungsmanövern, vorgespielten Anpassungen oder Widerständigkeiten zum Einsatz kommen können, um eine Exklusion zu vermeiden und dennoch nicht wirklich das zu tun, was verlangt wird bzw. wenigstens innerlich auf Distanz gehen zu können (vgl. Goffman 1975/2016, S. 96; S. 128). Auch aufgrund ihrer Interpretationsbedürftigkeit werden Normen nicht im Sinne einer „einfache[n] Normbefolgung, als logisch zwingende Ableitung des erforderlichen Handelns aus einer Regel“ umgesetzt (Scherr 2016, S. 218). Vielmehr finden Ver- und Aushandlungsprozesse vor dem Hintergrund der jeweiligen Normalitätskonstitution einer Gesellschaft bzw. einzelner Gruppen innerhalb derselben statt, die wiederum aus einer Art Konglomerat von Normen, Werten, Zufällen, Häufigkeitsverteilungen und Gewohnheiten hervorgeht. Entgegen (neo-)liberaler Postulate des rational entscheidenden Individuums kann des Weiteren nicht grundsätzlich von einer freiwilligen Einsicht der Individuen hinsichtlich der Geltung von Normen ausgegangen werden (vgl. Stehr

9 Dieser Aspekt wird in den Ausführungen zu Goffmans Interaktionstheorie vertieft dargestellt und daher hier nur in aller Kürze angesprochen.

2016). Vielmehr führt oftmals Zwang und nicht Zustimmung Einzelne dazu, einer Handlung nachzugehen, beispielsweise hinsichtlich zu leistender Erwerbsarbeit. Denn dies beruht keineswegs notwendigerweise auf einer Art Einsicht, sondern vielmehr droht dem, „der sich ihnen [den Normen des Marktes; JSO] nicht anpassen kann oder will, als Arbeitsloser auf die Straße gesetzt“ zu werden (Weber 1920/1991, S. 45). Dieses Beispiel verdeutlicht die externe Einwirkung im Zusammenhang mit der Norm – sie fungiert in der Tendenz als äußere Größe, auch wenn Individuen in Interaktionen an ihrer (Re-)Produktion beteiligt sind. Albert Scherr fasst das Wirken von Normen dementsprechend zusammen: „Die Setzung und Durchsetzung von Werten und Normen geschieht in Referenz auf Diskurse und Ideologien, politische und religiöse Weltbilder, aber auch in Konflikten zwischen sozialen Gruppen, Klassen und Milieus und den in diesen verankerten alltagsmoralischen Vorstellungen“ (Scherr 2016, S. 221). Diese gesellschaftlichen Prozesse sind somit stets gekoppelt mit Rollen und Positionen, die ermächtigen oder unterdrücken. Normen und Werte werden aber auch als »Maßstab« genutzt, um gesellschaftliche Verhältnisse beschreiben und kritisieren zu können¹⁰. Angelehnt an Max Webers soziologische Analysen einer zunehmend differenzierten Gesellschaft ist allerdings davon auszugehen, dass man „keine Werte und Normen mehr angeben [kann; JSO], die für die gesellschaftliche Ordnung insgesamt grundlegend sind“ (Scherr 2016, S. 221), es fehlt also »die universelle Norm«¹¹. Da in der Konsequenz nicht (mehr) von allgemein geteilten Normen und Werten auszugehen ist, erscheint auch die Idee einer Erziehung zu eben diesen nicht umsetzbar. Damit stellt sich jedoch die Frage, welche Normen als vermittlungswürdig angesehen werden bzw. den Weg in die Erziehungsinstitutionen finden, was wiederum den Prozess der *Normalisierung* und *Normierung* in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt.

„Die Individuen werden untereinander im Hinblick auf diese Gesamtregel differenziert, wobei diese sich als Mindestmaß, als Durchschnitt oder als optimaler Annäherungswert darstellen kann. [...] Das lückenlose Strafsystem, das alle Punkte und alle Augenblicke der Disziplinaranstalten erfasst und kontrolliert, wirkt vergleichend,

-
- 10 So schreibt Scherr beispielsweise mit Blick auf die Idee von »demokratischen Schulen«: „Z. B. ist es durchaus fraglich, ob bzw. wie in hierarchisch-autoritär verfassten Schulen Normen demokratischer Entscheidungsfindung gelernt werden können“ (Scherr 2016, S. 222). Hier nutzt er folglich eine Norm, kombiniert mit der Diagnose einer Institution, zur Infragestellung bzw. Kritik an deren Realisierung.
- 11 Einschränkend ist demgegenüber zu erwidern, dass ganz ohne geteilte Normen soziales Leben ebenfalls nicht möglich erscheint (vgl. Goffman 2016, S. 157; Durkheim 1922/2012). Der Unterschied besteht vielleicht darin, ob man von einer gesamten oder von eher lose verbundenen, einzelnen Gruppe(n) ausgeht.

differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend. Es wirkt normend, normierend, normalisierend.“ (Foucault 1976/2016, S. 236)¹²

Normalisierung und Normierung. Wie macht man Menschen normal? Wer nach diesbezüglichen Techniken recherchiert, stößt unweigerlich auf den Namen Michel Foucault (vgl. Link 2006; Scharl & Wrana 2015; Stehr 2016). „Strafbar ist alles, was nicht konform ist“ schreibt dieser in seinem Standardwerk „Überwachen und Strafen; Die Geburt des Gefängnisses“ und benennt damit die sanktionierende Disziplinierung im institutionellen sowie pädagogischen Kontext (Foucault 1976/2016, S. 231). Die Disziplin, verstanden als Körper und Geist beeinflussende Größe, nimmt in seinem Denken eine zentrale Stellung ein. Sie hilft den Würdenträger*innen bei der Umsetzung »reibungslos« verlaufender Prozesse, sie normiert und normalisiert dabei zugleich soziale Interaktionen und bezieht dieselben auf standardisierte Vorgaben. So dient „die Prüfung“, im Sinne eines disziplinierenden Instruments, als „eine Spielart der Macht, für die der individuelle Unterschied entscheidend ist“ (Foucault 1976/2016, S. 248). Sie stellt nicht nur den Wissensstand einer Person fest, sondern weist ihr zugleich auch stets eine Position innerhalb einer sozialen Gruppe zu – das Individuum wird ebenso erkennbar wie kritisierbar. Das Prüfungswesen macht es möglich, dass „Menschen untereinander im Hinblick auf diese Gesamtregel differenziert“ und Abweichungen vom Erwartungshorizont sanktioniert werden können (Foucault 1976/2016, S. 236). Dies ist die Ebene institutioneller Einwirkung auf das Individuum der Disziplin. Auf kollektiver Ebene wirken zugleich ausdifferenzierte Mechanismen der Umsetzung des Machtapparats. So sieht Foucault die Beteiligung von älteren bzw. in ihrer Leistung als gut befundenen Schüler*innen an der Unterrichtsumsetzung als „definiertes und geregeltes Überwachungsverhältnis“ an; die Unterstützung wird zur Überwachung durch Überwachte selbst. Diese steigern zunehmend „ihre Leistung von innen heraus“¹³ (Foucault 1976/2016, S. 227f.). Des Weiteren werden die Schüler*innen durch die „Gleichschaltung der verschiedenen Altersklassen“ entsprechend der Kategorie des Alters sortiert und ihre individuellen Leistungen im Sinne der sozialen Bezugsnorm miteinander verglichen (Foucault 1976/2016, S. 188). Die Schulklasse wird mit Foucault im Laufe der Jahrhunderte zu einem Raum, indem Kinder „bei jeder Prüfung

12 Link weist darauf hin, dass der Begriff „normalisation“ aus dem Französischen in der deutschen Übersetzung oft als „Normalisierung“ gefasst wird, was „eine partielle Revision einiger Theoreme von Canguilhem und in geringerem Maße von Foucault impliziert“ (Link 2006, S. 37). Es ist also stets zu bedenken, dass die Begrifflichkeiten Normierung und Normalisierung aufgrund der Übersetzung ins Deutsche potenzielle Definitionsüberschneidungen aufweisen könnten. So meint Foucault vermutlich oft das, was hier als Normierung gefasst wird, da eine disziplinierende Einwirkung von außen auf das Individuum vorgenommen wird.

13 Die Individualisierung von Schüler*innen erscheint vor diesem Hintergrund im pädagogischen Raum in einem anderen Licht (s. a. Breidenstein & Rademacher 2017).

einen Rang zugewiesen“ bekommen, wobei diese Zuteilung einen oberen und unteren Rand ergibt (Foucault 1976/2016, S. 188). Damit findet eine Differenzierung des Individuums innerhalb der Gemeinschaft statt, die sich auf eine „Gesamtregel“ berufen kann (Foucault 1976/2016, S. 236). Diese ist „als Mindestmaß, als Durchschnitt oder als optimaler Annäherungswert“ zu verstehen, deren Mechanismus „vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend“ wirkt (Foucault 1976/2016, S. 236). Foucault arbeitet mit diesen Ausführungen zur Disziplin und dem damit einhergehenden Individualisierungs- und Prüfungsaspekt heraus, wie das Erziehungswesen Menschen innerhalb des Klassensystems an bestimmten Normen (bspw. Alter) orientiert vergleichend kategorisiert. Damit geht mit dem Prozess des Durchlaufens dieser Institution die Normierung des Verhaltens einher, was wiederum die Norm normal macht, sie folglich zum statistischen Mittel werden lässt. Die Normierung bedingt in diesem Sinne die Normalisierung. Wie jedoch das Individuum selbst aktiv in diesen Prozess einwirkt, erfährt man bei Foucault kaum. Sein Fokus liegt auf dem Diskurs sowie den gesamtgesellschaftlichen Verwerfungen, in denen die Einzelnen beinahe unterzugehen scheinen. Bereits an dieser Stelle sei deshalb darauf verwiesen, dass Goffmans „Stigma“ in diesem Zusammenhang quasi konträr erscheint, weil es die Beteiligung des randständigen Individuums an seiner Integration, Assimilation oder aber Exklusion fokussiert (vgl. Goffman 1975/2016). Dieser Aspekt wird im anschließenden Unterkapitel ausführlicher behandelt.

Es lässt sich festhalten, dass äußere Instanzen oftmals disziplinierend und mithilfe von Zwang auf Menschen einwirken. Während die Normierung vielfach an klar benennbaren Normen orientiert verläuft, findet der Prozess einer Normalisierung durch gewohnte Muster und die Handlung in »gewohnten Bahnen« statt, wobei selbstredend Verbindungen zwischen den beiden Interaktionsmustern hergestellt werden können. Vor allem die mit Goffmans nachfolgend beschriebener Konzeption verbundene Relevanzsetzung der einzelnen Akteur*innen führt zum letzten Begriff, dem der *Normativität*.

„Der Normale und der Stigmatisierte sind nicht Personen, sondern eher Perspektiven. Diese werden erzeugt in sozialen Situationen während gemischter Kontakte kraft der unrealisierten Normen, die auf das Zusammentreffen einwirken dürften.“ (Goffman 1975/2016, S. 170)

Normativität. Als Substantivierung des Adjektivs *normativ* steht die *Normativität* für eine an Normen ausgerichtete Perspektive. Gerade im Kontext der Erziehungswissenschaft ist dieser Begriff interessant, weil „alle Erziehungsverhältnisse durch Normen und Werte bestimmt sind“, folglich also jede soziale Interaktion in diesem Rahmen auf ihre *Normativität* hin zu analysieren ist (Tenorth & Tippelt 2007, S. 531). Durch die Orientierung an einer Norm operiert

sie dabei „präskriptiv, regelhaft und zugleich wertgebunden, sie konstituiert soziale Ordnungen, bringt Handeln hervor und reguliert“ zugleich (Schröder & Wrana 2015, S. 12). Bohnsack verweist in diesem Zusammenhang auf den Einfluss des Habitus hinsichtlich der Bewältigung von „normativen Anforderungen“ (Bohnsack 2014, S. 43 f.). Je nach individuellem oder gruppenspezifischem Orientierungsrahmen fallen Handlungen demnach im Kontext derselben Norm bzw. der mit ihr verbundenen Normativität unterschiedlich aus. Normativität ist damit als handlungspraktische Verwirklichung von Normen zu verstehen, sie ist die individuell und bzw. oder gruppenspezifisch eingeschriebene Abbildung der Norm und wirkt, verstanden als *Habitus* auf Handlungen wie Praktiken ein (s. a. Bourdieu 1987/2014). Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird dieser Aspekt immer wieder eine Rolle spielen.

Abschließend sei noch erwähnt, dass die Lektüre solcher Ansichten bezüglich erzieherischen Handelns nahelegen könnte, dieses in Gänze infrage zu stellen. Historische Beispiele für eine derartige Ablehnung von Erziehung sind etwa die „Antipädagogik“ Ekkehard von Braunmühls (1975/2006) oder Alexander Sutherland Neills „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ (1969). So sehr aber Disziplinierung und Normierung des Individuums in einer Analyse wie der hier dargestellten als in Teilen brutal anmutende An- und Einpassung erscheinen mögen, kann abseits der Durkheimschen Ausführungen zuvor auch mit Niklas Luhmann auf ein „Interesse der Gesellschaft an Vorhersehbarkeit“ verwiesen werden, welches das Zusammenleben in komplexen Systemen erst ermöglicht (vgl. Luhmann 2012, S. 300). Dieser Gedanke findet sich vermittelt im einleitend bereits erwähnten Anspruch einer gleichzeitigen Verpflichtung der Institution Grundschule gegenüber dem Individuum sowie der Gesellschaft.

2.2 Normalität nach Erving Goffman – interaktionstheoretischer Ansatz der Arbeit

„Wenn man Goffmans sozusagen konsekutive Begriffsbildung als Theorie bezeichnen mag, dann kann man von einer impliziten Theorie der Kultur reden, die eine Theorie der Kommunikationskultur ist. Sie behandelt weder Hochkultur noch Sonderwissen noch Artefakte. Ihr geht es vor allen Dingen darum, wie Interaktion vonstatten geht.“ (Knoblauch 2011, S. 199)

Um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern Normalität und Normen in der Interaktion von Einzelnen und Gruppen ihr Handeln und Verhalten bedingen, braucht es eine konzeptionelle Rahmung samt einer Sprache, die es möglich macht zu erklären, was dort eigentlich passiert. Das damit einhergehende »ver-

bale Gerüst«¹⁴ sollte dazu in der Lage sein, sowohl strukturelle als auch interaktionale Einflussfaktoren zu fokussieren, gerade wenn es um Interaktionsprozesse im schulischen Feld geht, das abseits aller zwischenmenschlichen Variationen im Umgang miteinander stets auch eine systemische Bedingtheit beinhaltet. Dieses Changieren zwischen Mikro- und Meso-Ebene des Sozialen bringt jedoch die Frage mit sich, von welcher Seite aus man ansetzen möchte. Die vorliegende Arbeit nutzt als empirische Grundlage Transkriptionen studentischer Gruppenarbeitsphasen sowie darin enthaltene Beschreibungen grundschulischer Interaktionspraxis, womit Mikroprozesse des Sozialen zentral werden und diese strukturell zu rahmen erst im Fortgang der Analyse angebracht erscheint, um nicht voreilig subsumtionslogisch zu schlussfolgern. Das Material bestimmt somit den theoretischen Blick, nicht umgekehrt. Auf diese Weise können auch Freiräume des institutionellen Settings in den Blick geraten, die von Akteurinnen und Akteuren gewählt worden sind, die so aber aus einer präskriptiven Perspektive auf die Institution Schule womöglich nicht erwartbar wären – letzteres geriete im Fall einer deduktiv ausgerichteten Theorienprüfung gar nicht erst in den Blick.

Hier sollen nun ausgewählte Bestandteile der Interaktions- und Rollentheorie Erving Goffmans vorgestellt werden, denn seine Studien zur Interaktionspraxis von Menschen im öffentlichen Raum stellen immer wieder die Frage sowohl danach, was jeweils als erwartbar angenommen wird als auch, was von der Norm abweicht und zu Irritationen, Ablehnung oder auch zu Alarmsignalen führt. Er selbst verortet sich bei alledem nicht in der klassischen soziologischen Unterscheidung von „technischen, der politischen, der strukturellen und der kulturellen Perspektive“ verpflichteten Ansätzen, sondern schafft – unangepasst wie es seiner Art entspricht – eine „fünfte [...] dramaturgische Perspektive“, die sich der Auf-führung im sozialen Raum widmet (Goffman 1969/2019, S. 219). Das Interessante an Goffmans Arbeiten ist für die vorliegende Fragestellung, dass sie von der Mikro-Ebene des Sozialen ausgehend Rückschlüsse auf die Gesellschaft als Ganzes ziehen, beispielsweise in seinem frühen Werk „Asyle“, das totale Institutionen und ihre gesellschaftliche Funktion in den Blick nimmt (Goffman 1973/2020), dabei aber eben von alltäglichen Interaktionen ausgeht. Insofern bietet sich hiermit ein in sich stimmiges Gesamtbild der Interpretation des Sozialen an. Da jedoch seit Goffmans Wirkungszeit einige Jahrzehnte vergangen sind und der Diskurs um Normalität und Normen fortgeschrieben wurde bzw. eine im erziehungswissenschaftlichen Feld verortete Arbeit spezifische Fragestellungen mit sich bringt, wird seine Interaktions- und Rollentheorie zwar als theoretischer Bezugspunkt zentral gesetzt, zugleich allerdings rahmend ergänzt durch eine vor- und nachgeschobene Applikation derselben mittels Arbeiten neueren Datums. Die folgende

14 Als Vorlage dieser Formulierung dient Goffmans Formulierung „Gerüste sind letzten Endes dazu da, andere Dinge mit ihnen zu erbauen, [...]“, mittels derer er seine Theatermetapher umschreibt (Goffman 1969/2019, S. 232).