



Frank Beier | André Epp | Merle Hinrichsen |
Imke Kollmer | Julia Lipkina | Paul Vehse (Hrsg.)

(Neue) Normalitäten?

Erziehungswissenschaftliche
Auslotungen, Kontextualisierungen
und Explikationen

BELTZ JUVENTA

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 978-3-7799-6993-8 Print
ISBN 978-3-7799-6994-5 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8137-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
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

(Neue) Normalitäten erziehungswissenschaftlich betrachtet. Ein Vorwort <i>Frank Beier, André Epp, Merle Hinrichsen, Imke Kollmer, Julia Lipkina & Paul Vehse</i>	7
I Neue gesellschaftliche Normalitäten und pädagogische Bearbeitungen	17
Das ex- und inkludierte pädagogische Subjekt. Ein Blick auf Differenzkonstruktionen im Kontext von pädagogischen Krisendiagnosen <i>Vera Moser, Julia Lipkina & Merle Hummrich</i>	18
Positionierungen von Lehrer*innen in Zeiten der COVID-19-Pandemie. (Re-)Analysen zu Krisendeutungen im Modus von Normalitätsherstellungen <i>Barbara Hövels & Petra Herzmann</i>	31
„Die Normalität, die haben wir alle vermisst“. Kita-Normalitätskonstruktionen pädagogischer Fachkräfte <i>Victoria Jankowicz & Katrin Lattner</i>	45
Pandemiebedingte „Verkehrungen“, Strategien der Normalisierung und Illusionen einer Entparadoxierung. (Angehende) Lehrkräfte und ihre Professionalisierung in Corona-Zeiten <i>Thorsten Fuchs & Jannis Graber</i>	61
II Normalitätskonstruktionen in pädagogischen Settings	79
Zur Konstruktion neuer Normalitäten in (Sonderschul-)Überprüfungsverfahren. Ein Vergleich von Schüler*innenbögen aus den Jahren 1959 und 1968 <i>Till Neuhaus & Michaela Vogt</i>	80
Kinder- und Jugendhilfe im Modus von Inklusion und die Konstruktion von Bedarfen in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit <i>Daniela Molnar & Eva Marr</i>	95
Das „normale“ und das „abweichende“ Kind. Konstruktionen von „(Nicht-)Behinderung“ unter dem Deckmantel frühkindlicher Förderung <i>Catalina Hamacher</i>	112

III Subjektive Deutungsmuster und Aushandlungen von Normalität	129
„Als die Welt auf einmal so leer wurde“. Normalitätskonstruktionen von Müttern mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung Diagnose in der COVID-19 Pandemie <i>Marie Marleen Heppner</i>	130
Anpassung oder Distinktion. Die familiäre Erziehung unter den Zugzwängen der Normalität <i>Thomas Wenzl</i>	145
„Weil wir ein normales Kind haben“. Subjektivierungen von Eltern in Relation zu schulischer Begabungs- und Leistungsförderung <i>Anna Schwermann & Simone Seitz</i>	163
IV Reflexive Arbeit mit Normalitätsvorstellungen	181
„Ei ja! Da bin ich wirklich froh! Denn, Gott sei Dank! Ich bin nicht so“. Von der Notwendigkeit der machtkritischen Selbstthematisierung in der Pädagogik mit sonderpädagogisch <i>VerAnderten</i> <i>Susanne Leitner</i>	182
Reflexivität performieren. Zum (Nicht-)Anders-Werden im Sprechen über Selbstreflexion im Anspruch von Diskriminierungskritik <i>Anja Langer</i>	195
Autor*inneninfos	211

(Neue) Normalitäten erziehungswissenschaftlich betrachtet

Ein Vorwort

Frank Beier, André Epp, Merle Hinrichsen, Imke Kollmer,
Julia Lipkina & Paul Vehse

1 Einleitung

In vielen Feldern, in denen erziehungswissenschaftliches Wissen angewandt wird, scheinen an Vorstellungen von Normalität gebundene Orientierungen notwendig zu sein, die die Beurteilung und die Ausgestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen strukturieren und anleiten. Solche Orientierungen sind vorrangig an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen rückgebunden, die an die Erziehungswissenschaft herangetragen und durch diese reproduziert werden. Zugleich ist die Erziehungswissenschaft aber auch selbst an der Herstellung und Veränderung dieser Normalitätsvorstellungen beteiligt. Möglicherweise wird sie gerade deshalb immer wieder mit dem Anspruch adressiert, eine Antwort auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und daraus resultierende „neue“ Normalitäten zu finden.

Die COVID-19-Pandemie hat dem Begriff der Normalität im öffentlichen und politischen Diskurs zu einer neuen Konjunktur verholfen. Der Wunsch nach einer Rückkehr zur (alten) Normalität sowie die Sehnsucht nach einem Ausweg aus der sogenannten Corona-Krise und dem Wiedergewinn liebgegener Rituale (von basalen Begrüßungsritualen bis hin zu Feiern und Festen) und Gewohnheiten wurde allgegenwärtig. Zum anderen ist zugleich immer wieder die Rede von einer „neuen Normalität“, die uns noch eine längere Zeit begleiten wird und auf die wir uns einzustellen haben. Die Ausrufung neuer Normalitäten trifft aber auch auf andere gesellschaftliche und politische Debatten zu: Im Zuge der Amtseinführung von Donald Trump wurde gleichermaßen eine neue Normalität konstatiert, wie hinsichtlich eine durch die Klimakrise zwingend notwendig gewordene „Grüne Politik“, die nicht mehr als Avantgarde oder radikale Position verstanden werden könne. Doch auch in erstarkenden recht(spopulistisch)en Positionen, die bspw. versuchen, traditionelle Geschlechterrollen als etwas „ganz Normales“ zu (re-)etablieren, wird ein Forcieren (neuer) Normalität(en) deutlich.

Die Rede von einer „(neuen) Normalität“, die hier als ein strategisches Instrument eingesetzt wird, ist ambivalent: Durch Setzungen, die als „normal“

gekennzeichnet werden, kommt es zur Etablierung von hegemonialen Deutungsmustern, in denen bestimmte Aspekte in den Vordergrund treten und intensiviert werden und dadurch andere verschleiern und verdrängen. Derartige Verwendungsweisen von Normalität unterstellen zudem einen Zustand, der „normal“ (im Sinne von anerkannt und normativ erstrebenswert) ist, womit ausgeblendet wird, dass Normalität immer auch mit einer subjektiven und kulturell geprägten Perspektive korrespondiert. Was unter Normalität zu verstehen ist, wann es tatsächlich angemessen ist, von „neuen“ Normalitäten zu sprechen und inwiefern sie als wünschenswert zu bezeichnen sind, ist dabei stetig erziehungswissenschaftlich zu reflektieren. Dies gilt insbesondere, wenn mit dem Ruf nach einer „neuen Normalität“ Erwartungen an die Pädagogik und Erziehungswissenschaft herangetragen werden.

Der alltagssprachlichen und expliziten Thematisierung einer (neuen) Normalität steht in der Erziehungswissenschaft eine begriffliche und konzeptuelle Orientierung, aber auch eine kritische Bearbeitung von Normalitätsvorstellungen und -modellen gegenüber: Die Erziehungswissenschaften verfügen mit der Sonderpädagogik (ähnlich mit der Sozialen Arbeit) grundsätzlich über eine Subdisziplin, die sich mit Dimensionen von Normalität, Abweichung und (De-)Pathologisierung im Kontext erziehungswissenschaftlich relevanter Phänomenbereiche auseinandersetzt. So finden sich u. a. historische Rekonstruktionen (vgl. von Stechow 2015), ebenso wie biografieorientierte Perspektiven (vgl. Pfahl 2011), Auseinandersetzungen mit Inklusion in Bildungsinstitutionen (vgl. Lütje-Klose et al. 2011) oder die Thematisierung gesellschaftlicher Norm- und Normalitätserwartungen (vgl. Dederich 2007; Kessl/Plößler 2010). Dabei ist nicht immer eindeutig, ob und ggf. wie Normalität dem Empowerment oder der Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen dient (vgl. Boger 2015).

Auch allgemeinere erziehungswissenschaftliche Themen sind vielfach auf den Normalitätskomplex ausgerichtet: So lässt sich aus bildungshistorischer Perspektive die Etablierung von Kategorien wie Selbstständigkeit (vgl. Rabenstein/Reh 2009) oder unerwünschten Verhaltensweisen (vgl. Deluigi 2021) im schulischen Unterricht nachzeichnen – oder gar der Bildungsbegriff selbst als spezifische Normalität des deutschsprachigen Diskurses auffassen (vgl. Bollenbeck 1994).

In der Auseinandersetzung mit Normalität werden die disziplinären Grenzen der Erziehungswissenschaft regelmäßig überschritten und auf grundlegende Perspektiven benachbarter Disziplinen rekurriert (vgl. besonders Link 2006; Bröckling 2007; Canguilhem 2017). Insbesondere Foucaults Ausführungen zur Normalisierungsmacht (1977) oder auch Butlers Heteronormativitätskritik (1995) bilden hierbei zentrale Referenzpunkte und verweisen auf die Involviertheit der Pädagogik an der Ausrichtung von Menschen an einem normativen Ideal (vgl. Butler 1995, S. 38). Dabei lassen sich grob zwei Bezugnahmen auf Normalität unterscheiden. Zum einen Normalität als Zentrum, von dem Abweichungen abgegrenzt werden, wie es etwa durch Schwellenwerte in medizinischen Diskursen,

aber auch für rassistische Wissensregime gilt (Foucault 1999). Zum anderen Normalität in Form (neuer) Optimierungs- und Steigerungslogiken, die auf die beständige Überschreitung von Grenzen drängen. In der expliziten wie impliziten Rede von Normalität in der Erziehungswissenschaft korrespondiert die Beschreibung von Regelmäßigkeit und Konformität mit normativen Bewertungen und Zuweisungen (vgl. Waldschmidt 2004; Zirfas 2014). So bildet bspw. jede Entwicklungstheorie Maßstäbe der adäquaten und damit „normalen“ Entwicklung heraus. Das Kind wird dabei seit seiner „Entdeckung“ mit historisch variablen und kulturrelativen Maßstäben gemessen (vgl. Seichter 2020; Kelle/Miendorff 2013). Die darin enthaltenen Normalitätsfeststellungen dienen u. a. der sozialen Vergewisserung mit der (ein individuelles Maß an) Sicherheit – ein Beruhigungszustand – einhergeht (vgl. Link 2006, S. 22; Schildmann 1999, S. 20).

Wir möchten die Rede von „neuer Normalität“ zum Anlass nehmen, zu sondieren, wie sich der Begriff der Normalität im Kontext erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen verstehen und gegenstandsangemessen konzeptionalisieren lässt. Hier schließt sich die Frage an, inwieweit und wann von einer „neuen“ Normalität in pädagogischen und erziehungswissenschaftlich relevanten Kontexten gesprochen werden kann. Werden dabei erziehungswissenschaftliche Problemstellungen intensiviert (und andere ausgeblendet) oder gar neue Problemstellungen aufgeworfen, deren Bearbeitung erst das Einläuten einer neuen Normalität erlauben würde? Wie ist die Erziehungswissenschaft selbst in die Herstellung von Normalität involviert und bieten sich durch die Eigenlogik erziehungswissenschaftlicher Denkformen Möglichkeiten, Fragen der Normalität neu und anders zu denken?

2 Aufbau und Inhalt des Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband vereint in Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion „neuer Normalitäten“ sowohl theoretische, empirische als auch methodische Perspektiven. Der Aufbau des Sammelbandes orientiert sich an vier Themenfeldern, die jeweils spezifische Perspektiven auf Normalität(en) im Kontext der Erziehungswissenschaft kennzeichnen.

2.1 Neue gesellschaftliche Normalitäten und pädagogische Bearbeitungen

Im ersten Teil des Bandes richtet sich der Blick auf die Konstruktion und Verhandlung von Normalitäten im Kontext gesellschaftlicher Krisen (z. B. der COVID-19-Pandemie). Sichtbar wird dabei, wie sich pädagogische Argumentationen und Praktiken jeweils auf Krisen beziehen (Stichwort Pädagogisierung) und

welche Rolle der Konstruktion von Normalität beim Versuch zukommt, diese zu bearbeiten. Der Beitrag von *Vera Moser, Julia Lipkina und Merle Hummrich* diskutiert Differenzkonstruktionen im Kontext pädagogischer Krisendiagnosen. Die Autorinnen fragen nach der pädagogischen Exklusion und Inklusion von Subjekten, ohne dabei ein spezifisches Inklusionsverständnis vorauszusetzen. Die Differenzkategorien Geschlecht, Migration und Behinderung werden dabei in historisch-vergleichender Perspektive mit drei großen Reformen im pädagogischen Kontext (Preußische Schulreform im 19. Jahrhundert, Bildungsreform der 1970er Jahre in der BRD und Bildungsreformen nach PISA im 21. Jahrhundert) in ein Verhältnis gesetzt. Sie legen dar, dass jene mit den Reformbestrebungen verbundenen gesellschaftlichen Krisendiagnosen hinsichtlich der genannten Differenzkategorien immer auch mit pädagogischen Defizitdiagnosen zusammenfallen. Die Lösung jener grundlegenden gesellschaftlichen Krisen wird dabei der Pädagogik überantwortet.

Im Beitrag von *Barbara Hövels und Petra Herzmann* werden jüngst publizierte qualitative Studien, in denen Lehrer*innenperspektiven im Kontext der COVID-19-Pandemie untersucht werden, einer systematisierenden (Re-)Analyse unterzogen. Die Autorinnen fokussieren dabei aus der Perspektive der strukturtheoretischen Professionsforschung auf lehrer*innenseitige Krisendeutungen und Positionierungen in Bezug auf die pandemiebedingten Schulschließungen. Ihre Befunde, die anhand des für die strukturelle Professionstheorie zentralen Begriffspaares Krise und Routine expliziert werden, weisen darauf hin, dass die mit der Pandemie eingetretenen Veränderungen bestehender schulischer und unterrichtlicher Praktiken tendenziell keine (völlig) neuen Normalitäten erzeugt und etabliert haben. Es lässt sich vielmehr eine nüchterne Distanz zu jenen kurzfristig gefällten Befunden eines „Corona-Schocks“ ausweisen.

Victoria Jankowicz und Katrin Lattner widmen sich in ihrem Beitrag der Frage, wodurch sich „normale“ Kita(-Praxis) aus Sicht pädagogischer Fachkräfte auszeichnet. Hintergrund der empirischen Analyse stellt eine Studie zu Corona-Virus bedingten Veränderungen des Berufsalltags von Kita-Mitarbeiter*innen dar, in deren Zusammenhang „alte“ und „neue“ Kita-Normalitäten thematisiert und konstruiert werden. Ausgehend von den empirischen Analysen kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass die Bewusstwerdung von (verlorenen) Normalitäten und ihre Thematisierung eng mit dem Ausnahmezustand der Pandemie verknüpft ist, aber auch über diesen hinaus erfolgt – etwa mit Blick auf politische Verordnungen und Vorgaben, die als praxisfern und unrealisierbar erlebt werden. Vor diesem Hintergrund werfen Jankowicz und Lattner die Frage auf, wie sich die für „normale“ Kitas konstitutive Normalität von Unsicherheit und Veränderung theoretisch fassen und pädagogisch bearbeiten lässt.

Thorsten Fuchs und Jannis Graber präsentieren in ihrem Beitrag Ergebnisse einer empirischen Untersuchung angehender Lehrkräfte in Corona-Zeiten. Sie zeigen einerseits das Bemühen der Lehrkräfte um Normalisierung und

rekonstruieren die Strategien typologisch als Arrangieren, Erleiden und Gestalten. Andererseits macht die Untersuchung deutlich, dass die Normalisierung einer Ausnahmesituation paradoxe Züge enthält, die von den angehenden Lehrkräften eher vergeblich zu entparadoxieren versucht wird. In Rückbezug auf aus der Schulforschung bekannte Formen der Entparadoxierung bilanzieren die Autoren, dass in Bezug auf Schule weniger von einer „neuen Normalität“ im Sinne einer Zäsur oder von neuen Strukturen zu sprechen ist, sondern Normalität in Schule kontinuierlich wiederhergestellt wird.

2.2 Normalitätskonstruktionen in pädagogischen Settings

Im zweiten Teil des Bandes zeigt sich, dass Erziehungswissenschaft und Pädagogik nicht nur auf neue Normalität(en) reagieren, sondern auch selbst Normalität herstellen. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive bedeutet insofern auch Kritik, Infragestellung und Widerstand zu gesellschaftlichen Logiken und Verhältnissen. *Till Neuhaus und Michaela Vogt* nehmen in ihrem Beitrag eine historisch-vergleichende Perspektive auf Normalitätskonstruktionen ein. Sie folgen dabei einer gouvernementalitätstheoretischen Argumentationslinie, in der die Institution Schule als Normalisierungsanstalt charakterisiert wird. Da Humanwissenschaften wie Pädagogik und Medizin grundsätzlich an der Konstruktion von Normalität beteiligt seien, sei auch ihre Rolle in den Feststellungsverfahren zur Sonderbeschulung ein bis heute durchgehendes Merkmal, durch welches staatliche Institutionen den Zugang zu „normalen“ Bildungsinstitutionen reglementierten. Im historischen Verlauf sei es dabei zu einem Erstarken der Sonderpädagogik gekommen, deren Relevanz für die Diagnostik gewachsen sei. Zudem sei in den analysierten Bögen festzustellen, dass es zu einer bereits von *Link (1998)* diagnostizierten Verschiebung von Normalitätskonstruktionen gekommen sei. Während sich das Überprüfungsverfahren in den 1960er Jahren als flexibel-normalistisch bezeichnen ließe, wurden in den 1950er Jahren noch protonormalistische Perspektiven vertreten. Der Beitrag zeigt, wie erkenntnisreich historisch-vergleichende Perspektiven sein können, um einerseits die Kontingenz von Normalisierungspraktiken sichtbar zu machen und andererseits auch zeitlich stabile Kontinuitäten aufzuweisen.

Daran schließen *Daniela Molnar* und *Eva Marr* in ihrem Beitrag „Berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit als (neue) Normalität im Kontext einer inklusionsorientierten Kinder- und Jugendhilfe“ fast nahtlos an. Sie diskutieren mithilfe des symbolisch interaktionistischen Konzeptes der sozialen Arenen die Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Professionen im Kontext inklusiver Jugendhilfe. Auch hier zeigt sich, dass sich im Zusammenspiel der Professionen eigene Wissensordnungen konstituieren, die sozialen Selektionslogiken unterliegen und damit aktiv an der Herstellung von Normalitätskonstrukten

beteiligt sind. Besonders aufschlussreich ist die Kontrastierung der Interviewstudien und der Dokumentenanalyse der Fallakten: Während sich im Sprechen über die Bedarfskonstruktion von Hilfeempfänger*innen facettenreiche Aushandlungsprozesse rekonstruieren lassen, werden die Aspekte in den Fallakten deutlich selektiver aufgenommen. Die Autor*innen konstatieren hier eine Selbstmarginalisierung der sozialpädagogischen Perspektive, die sich auf eine Gewichtung von Bedarfsdeutungen anderer Professionen reduziert.

Daran anschlussfähig ist auch der Beitrag von *Catalina Hamacher*, in dem sich mit Entwicklungsdokumentationen in Kindertagesstätten auseinandergesetzt wird. Die Autorin diskutiert die Frage, wie entgegen den Forderungen nach Inklusion und entgegen dem Anspruch der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit über präventive Praktiken der Frühförderung zu Pathologisierungen beigetragen wird und dichotome Konstruktionen von „Normalität“ und „Abweichung“ Einzug in die Tagesbetreuung halten. Im Anschluss an die Perspektive der Disability Studies nimmt die Autorin die Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und der interdisziplinären Frühförderung in den Blick und zeigt unter Rückgriff auf zentrale Befunde ihrer Dissertationsstudie, wie sich hier die Herstellung pathologischer Fälle vollzieht und wie diese sowohl operational als auch programmatisch in die Kooperationspraxis eingelagert sind.

2.3 Subjektive Deutungen und Aushandlungen von Normalität

Im dritten Teil des Bandes stehen die Abweichungen von gesellschaftlichen Narrativen und ihre Umdeutungen im Zentrum. Der Beitrag von *Marie Marleen Heppner* widmet sich dem Belastungserleben von Familien mit autistischen Kindern während der Corona-Pandemie. Dazu werden Mütter von Kindern mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung (ASS-Diagnose) zum Zeitpunkt des ersten Lockdowns und im weiteren Verlauf der Pandemie befragt und Handlungsstrategien und Deutungsmuster im Umgang mit den Herausforderungen der Pandemie rekonstruiert. Dabei zeigt sie in ihrem Beitrag auf der einen Seite, wie soziale Ungleichheiten verschärft werden und Familien aufgrund des Ausfalls von unterstützenden Betreuungs-, Bildungs- sowie Therapieangeboten Anpassungsprozesse vollziehen und neue Routinen entwickeln müssen, um die Alltagsstrukturen stabilisieren zu können. Auf der anderen Seite zeigt sich aber auch, dass – entgegen der politischen und medialen Darstellung der Krise als Bruch mit der Normalität sowie der Erwartung eines erhöhten Stressempfindens von Personen mit ASS-Diagnose durch das Wegbrechen von Routinen – die Corona-Pandemie von Müttern auch als Möglichkeit der Entlastung erlebt werden kann. Der Lockdown erscheint in dem Fall als Frei- und Übungsraum für die Erprobung alternativer Handlungsstrategien zur Bewältigung des Alltags – jenseits des Drucks, sich an gesellschaftliche Erwartungen anpassen zu müssen.

Der Beitrag von *Thomas Wenzl* fokussiert auf die familiäre Erziehung, die – so die These des Beitrags – in der Spätmoderne durch eine Orientierungsunsicherheit geprägt ist, die dazu führt, dass Eltern sich notwendigerweise zu neuen gesellschaftlichen Normalitätserwartungen positionieren müssen. Diese Inverhältnissetzungen nimmt der Beitrag empirisch am Beispiel der „Smartphone-Erziehung“ in den Blick. Anhand von Fallrekonstruktionen werden zwei differente Szenarien aufgezeigt: Einerseits, wie Familien dem universalistischen Anpassungsdruck der Umwelt in Bezug auf die Smartphone-Erziehung schließlich nachgeben, andererseits, wie sie an ihren partikularen Überzeugungen festhalten und damit gleichsam neue Normalitätserwartungen unterlaufen. Im Fallvergleich arbeitet Wenzl heraus, dass dabei keine familiäre Erziehung ohne den Bezug auf Normalität auskommt, wohl aber die Normalität, auf die sich bezogen wird, variieren kann. Allerdings – so das Ergebnis des Beitrags – nur um den Preis der Distinktion. Diese Erkenntnis wird schließlich als Hinweis auf die Funktionsweise eines „partikularen Universalismus“ gedeutet, der letztlich erklärt, wie sich Familien gegen die sie umgebende Normalität behaupten können.

Anna Schwermann und *Simone Seitz* befassen sich in ihrem Beitrag mit Elternperspektiven im Feld der Begabungs- und Leistungsförderung, eine Perspektive die bisher kaum Berücksichtigung gefunden hat. Im Kontext der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) haben Seitz und Schwermann untersucht, wie Eltern den mit dem Projekt einhergehenden Subjektivierungsaufforderungen folgen, ihre Kinder als „normal“ oder „begabt“ einzustufen, damit hadern oder versuchen diese zu dekonstruieren. Dies wird an einem ausgewählten Fall verdeutlicht. Insgesamt kommen sie zu dem Ergebnis, die Besonderungen und Normalisierungen würden als veralltäglichte Praxis eher statische Begabungskonzepte und zudem Vorstellungen von homogenen Lerngruppen als idealen Förderungsräumen verstärken. Eine Etablierung dieser Form von Leistungs- und Begabtenförderung als „neuer Normalität“ wird von den Autor*innen daher kritisch beurteilt.

2.4 Reflexive Arbeit mit Normalitätsvorstellungen

Der vierte Teil des Bandes widmet sich der Frage nach Reflexivität und der Bewusstmachung von Normalitätskonstruktionen und den damit verwobenen Machtstrukturen. *Susanne Leitner* fokussiert in ihrem Beitrag auf Normalitätsvorstellungen und damit verschränkte VerÄnderungsprozesse im Feld schulischer Sonderpädagogik. Anhand einer Fallvignette wird herausgearbeitet, wie sich Differenzmarkierungen zwischen jungen Menschen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf in ihrem emotionalen Erleben und Verhalten zugeschrieben wird, (und ihren Eltern) auf der einen Seite und normal gelesenen Pädagog*innen, die diese Zuschreibung vornehmen, auf der anderen Seite

vollziehen. Leitner problematisiert diesbezüglich Praktiken der VerÄnderung, die entlang von Normalitätsvorstellungen erfolgen und diskutiert diese im Rückgriff auf diskriminierungskritische und postkoloniale Perspektiven. Sie kommt dabei zu dem Schluss, dass die machtkritische Selbstthematization einen notwendigen Bestandteil pädagogischer Professionalität ausmacht, in deren Zuge auch Grenzziehungen zwischen Normalität und Abweichung zu hinterfragen sind.

Anschließend an gegenwärtige Forschungen und professionstheoretische Zugänge geht *Anja Langer* in ihrem Beitrag von der These aus, dass Lehrkräfte im Rahmen von Reflexionsprozessen sich ihrer eigenen Involviertheit und den Verstrickungen in die Reproduktion exklusiver (Zugehörigkeits-)Ordnungen bewusstwerden. Durch das Erkennen dieser können, so Langer weiter, gesellschaftliche Normalitätserwartungen sowie –vorstellungen und damit einhergehende Ausschlussmechanismen produktiv – im Sinne eines Auflörens exkludierender, hierarchisierender und diskriminierender („alter“) schulischer Normalitäten – bearbeitet werden und Lehrkräfte so am Hervorbringen inkludierender und diskriminierungskritischer („neuer“) Normalitäten mitwirken. Inwiefern Lehrkräfte sich im Rahmen einer diskriminierungskritischen und gendersensiblen Lehrkräftefortbildung jedoch selbstreflexiv mit ihrer eigenen Involviertheit konfrontieren, rückt Langer in ihrem Beitrag in den Fokus. In ihrer Analyse perspektiviert sie dabei eine konkrete Aufgabe im Rahmen einer Fortbildung und nimmt in den Blick, wie Lehrkräfte über die eingebrachten Themenschwerpunkte sprechen. Mittels empirischer Daten rekonstruiert sie, dass das Sprechen über sich selbst auch performativ zur Aufführung gebracht werden kann und entsprechende Reflexionen nur an der Oberfläche verweilen. Im Rahmen ihrer Analyse nimmt sie zudem das Fortbildungssetting in den Blick und veranschaulicht, dass die dort verfolgte schulische Logik und die weitgehend unbekannte Fortbildungsgemeinschaft entsprechende Performanzen – sich als bereits gendersensibel bzw. -kompetent darzustellen – begünstigen und dabei das Bewusstwerden in die Verstrickungen sozialer Strukturierungen tendenziell verunmöglichen.

3 Erziehungswissenschaften dies- und jenseits von alten und neuen Normalitäten – Ein kritisches Resümee

Insgesamt liefert der Band damit einen facettenreichen Einblick in die Frage, welche Rolle das Konstrukt der „Normalität“ in den Erziehungswissenschaften einnimmt und wie die Forderung nach Lösungen und Handlungsanweisungen im Rahmen des Umgangs mit „neuen Normalitäten“ aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive kritisch zu reflektieren ist. Wie erwartet, liefern hier häufig empirische Analysen zum Umgang mit der Corona-Pandemie zeithistorisch begründete Reflexionsanlässe, die jedoch Erkenntnisse erzeugen, die weit

über ein reines Krisenmanagement hinausgehen. Vielmehr liefern diese Analysen Impulse dafür, intensiver über die Relevanz von Normalitätskonstrukten in den Erziehungswissenschaften nachzudenken. Dass in diesem Band dabei sonder- und inklusionspädagogische Perspektiven am stärksten vertreten sind, hängt möglicherweise damit zusammen, dass hier die Frage nach Abweichungen und deren Aushandlungen seit jeher von großer Bedeutung ist. Zugleich liefern diese Überlegungen auch Anregungen für die anderen Sub-Disziplinen der Erziehungswissenschaft, die eigene Rolle in der Verhandlung von Normalitäten zu reflektieren.

Inwieweit die Orientierung an neuen und alten Normalitäten jedoch überhaupt einen Referenzpunkt für pädagogische Theoriebildung liefern kann, ist nach der Lektüre der Beiträge kritisch zu hinterfragen. In allen Beiträgen findet sich eine starke Distanzierung von sozialen Normierungen, die in aller Regel machtkritisch als Subjektivierungspraktiken verstanden werden. Dementsprechend fehlt es in diesem Band auch an statistisch ausgerichteten Forschungen, in denen Normierungen (zum Beispiel in Form von Normstichproben) zum *modus operandi* gehören. Möglicherweise dokumentiert dieser Band daher etwas Ähnliches, was in dessen Aufsätzen deutlich herausgestellt wurde: Die Konstruktion von Normalitäten im Bildungs- und Erziehungssystem wird durch unterschiedliche Wissensregime konstituiert, die unterschiedlichen Logiken folgen, separiert sind und in Konkurrenz zueinander treten. Gerade deshalb erscheint es besonders notwendig, eine eigenständige und starke erziehungswissenschaftliche Position zu entwickeln und den Diskurs über die Normalitätskonstrukte auch interdisziplinär zu intensivieren.

Literatur

- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1995): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Canguilhem, Georges (2017): Das Normale und das Pathologische. Neuausgabe. Berlin: August Verlag.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Deluigi, Tamara (2021): Die Schule und ihre Problemkinder. (A)Normalität im 19. und 20. Jahrhundert, eine historisch-systematische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS.
- Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus: wie Normalität produziert wird. 3., erg., überarb. und neu gestaltete Ausg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hrsg.). (2011): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen‘ Schülerin und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–180.
- Schildmann, Ulrike (1999): Was ist normal? Normalität – Behinderung – Geschlecht. In: Groth, Sylvia/Rásky, Éva (Hrsg.): Frauengesundheiten. Innsbruck und Wien: Studien, S. 13–25.
- Seichter, Sabine (2020): Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Stechow von, Elisabeth (2015): Von Störern, Zerstreuten und ADHS-Kindern. Eine Analyse historischer Sichtweisen und Diskurse auf die Bedeutung von Ruhe und Aufmerksamkeit im Unterricht vom 16. bis zum 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldschmidt, Anne (2004): Normalität. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 190–196.
- Zirfas, Jörg (2014): Norm und Normalität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 675–685.

I Neue gesellschaftliche Normalitäten und pädagogische Bearbeitungen

Das ex- und inkludierte pädagogische Subjekt

Ein Blick auf Differenzkonstruktionen im Kontext von pädagogischen Krisendiagnosen

Vera Moser, Julia Lipkina & Merle Hummrich

1 Einleitung

Die öffentliche Schule ist in demokratisch verfassten Staaten dem universalistischen, normativen Anspruch auf Gleichheit verpflichtet und richtet sich damit an alle Schüler*innen in gleichem Maße. Der Verweis auf Gleichheit lässt jedoch bereits erahnen, dass es hier nicht nur Ungleiche gibt, die dem Gebot der Verfahrensgerechtigkeit folgend, gleich bzw. gerecht behandelt werden sollen, sondern überhaupt, dass Schule Ungleiche (z. B. in Bezug auf Geschlecht, bildungssprachliche Kompetenz, Behinderung, Motivation, Kognition, Emotion etc.) adressiert – eine Tatsache, die im Topos der Chancengerechtigkeit aufscheint. Dabei kann gefragt werden, was dabei unter Ungleichheit (z. B. ungleiche Chancen, ungleiche Bildungsaspirationen, ungleiche Unterstützung und Förderung etc.) genau verstanden und inwiefern Ungleichheit im System selbst hervorgebracht wird (auch unter Referenz auf außerschulische Ungleichheiten) sowie, welche Differenzierungskategorien sich dabei beobachten lassen. Denn unbestritten ist, dass die universalistische Bildungs- und Gerechtigkeitsidee (vgl. Wimmer et al. 2007) im exklusiven und homogenisierenden deutschen Regelschulsystem in einem Spannungsverhältnis zu (Re-)Produktion von Differenz und damit verbundenen Ungleichheiten steht (vgl. Budde 2018, S. 50).

Theorien sozialer Differenzierung reichen von soziologisch-funktionalistischen, über akteurs-, erkenntnis- und praxistheoretische hin zu Beschreibungen sozialer Schichtungen (vgl. u. a. Luhmann 1997; Schimank 1996; Simmel 1999). Die meisten dieser Differenzierungstheorien gehen dabei von universellen Prinzipien aus, wie der spezifischen Akkumulation von Kapital, erkenntnisbildender Strukturen über Differenzsetzungen oder auch funktionalen Ausdifferenzierungen gesellschaftlicher Teilsysteme. Mit der Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention und den hiermit aufgerufenen universellen humanen Normverpflichtungen kommt eine weitere Perspektive hinzu, die Ein- und Ausschlüsse auch als Problem von subjektiv empfundenen Beschämungen und verweigerten Anerkennungen beschreibt. Wo Inklusion und damit verbunden Anerkennung von Differenz gefordert wird, liegt zum Teil auch Exklusion in Form direkter oder institutioneller Diskriminierung vor (vgl. Mecheril/Plößer 2009), wie bspw. in empirischen Befunden zum exklusiven Charakter des Schul- und

Bildungssystems und Praktiken der Herstellung von Differenz deutlich wird (vgl. u. a. Gomolla/Radtke 2002; Hummrich 2009). Damit rücken Gerechtigkeitsfragen auch in pädagogischen Zusammenhängen in einen neuen Kontext mit dem Fokus auf relationale, intendierte und nicht-intendierte Praxen von Ein- und Ausschließungen (vgl. Budde/Hummrich 2015).

Aus diesem Anlass möchten wir vorschlagen, Differenzierungspraktiken im pädagogischen Feld in den Blick zu nehmen, ohne dabei jedoch auf ein spezifisches Inklusionsverständnis einzugehen. Vielmehr sollen Kategorien sozialer Differenzierung, die im Erziehungs- und Bildungssystem als relevant beschrieben werden, exemplarisch in den Blick genommen und in Bezug auf ihre ein- und ausschließenden Wirkungen geprüft werden.

Differenzierungskategorien, die sich auf Menschen beziehen, können mit Said (2003) als Prozesse des *Otherings*, mit Butler als Subjektivierungen durch spezifische Anrufungen (vgl. Butler 2001; Bedorf 2010) oder mit Hirschauer als Prozesse der Humandifferenzierung (vgl. Dizdar et al. 2021) beschrieben werden. Gemeinsam haben die Perspektiven, dass sie von einer sozialen Konstruktion von Differenz ausgehen, die das Resultat von Handlungen und alltäglichen Praktiken ist, in denen Unterscheidungen zwischen Menschen immer wieder aufs Neue produziert werden. Die hier entwickelten Ordnungskategorien müssen freilich, um wirksam zu werden, beschreiben, was hiermit repräsentiert wird, woran man also Personen einer spezifischen Zuordnung erkennt. Differenzkonstruktionen müssen zudem in einen konkreten Kontext gesetzt werden. D. h. sie bestehen bspw. nicht per se, sondern werden in einem spezifischen, z. B. institutionellen, historischen und kulturellen Rahmen bedeutungsvoll erzeugt. Je nach Kontext variieren die Zuschreibungen in einem Spannungsfeld zwischen wertschätzender An- und Zuerkennung und Abwertungen, da sie in einem Feld von Machtbeziehungen entstehen. Folgen davon sind Identitätszuweisungen sowie die Organisation von Ein- und Ausschlüssen.

Im Folgenden möchten wir Differenzkonstruktionen im Kontext von Krisendiagnosen beleuchten, da wir die These verfolgen, dass pädagogisch relevante Differenzkonstruktionen in gesellschaftliche Krisendiagnosen eingebettet sind, was wir in diesem Text exemplarisch aufzeigen werden. Mit Krisendiagnosen sind Beschreibungen sich wandelnder Normalitäten verbunden, in denen ein spezifischer Handlungsdruck erzeugt wird (vgl. Link 2018), und insbesondere die Pädagogik zur Bearbeitung aufgerufen wird. Krisendiagnosen gehen dabei mit einer gewissen Dramatisierung einher (wie z. B. „Bildungskatastrophe“, „Integrationskrise“, „Bildungsverlierer“ etc.), denn durch sie soll „Überzeugungsarbeit geleistet werden [...] – schließlich scheint es drängender gemeinsamer Anstrengungen zu bedürfen, um kollektiv gegen die angeprangerten Zustände vorzugehen.“ (Dollinger 2021, S. 276). Dabei kommen konkrete Personengruppen in den Blick, die von den Auswirkungen der Krise und damit einhergehenden möglichen Verschiebungen von Normalitäten besonders betroffen zu sein

scheinen, indes deren Problemlagen mithilfe von pädagogischen Interventionen begegnet werden soll. Mit solchen Adressierungen gehen sprachlich verfasste Konstruktionen von Differenz einher, die durchaus auch auf der Ebene von Bildern, Zeichen, Symbolen und Daten gerahmt werden. Daraus wiederum werden pädagogische Schlussfolgerungen abgeleitet, die auch als Professionalisierungsaufforderungen gelesen werden können und die wiederum selbst in Form von Antworten auf Beschreibungen gesellschaftlicher Krisen zu einer (Re-)Produktion von Differenz beitragen.

Um diese These zu untermauern, möchten wir im Folgenden den Bezug des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems auf in dieser Weise exponierte Krisen anhand von drei ausgewählten historischen Beispielen illustrieren: Dazu gehen wir zunächst (2) allgemein auf den Zusammenhang von Krisendiagnosen und pädagogischen Argumentationen ein. Daran anschließend blicken wir (3) entlang der Differenzkategorien „Geschlecht“, „Migration“ und „Behinderung“ exemplarisch auf drei Epochen: a) Preußische Schulreform, b) Westdeutsche Bildungsreform der 1970er Jahre und c) die Reformagenda „output-orientierte Steuerung“ im Anschluss an die erste PISA-Studie in den 2000er Jahren. In einem abschließenden Kapitel (4) ziehen wir ein Fazit zu dem Zusammenhang von Krisendiagnosen, Differenzkonstruktionen und pädagogischen Interventionen.

2 Krisendiagnosen und pädagogische Adressierungen

Mit Ian Hacking (1996) kann festgestellt werden, dass es in den Wissenschaften keine scharfe Trennung zwischen Beobachtung und Theorie gibt: „Die Wissenschaften bilden ihrerseits keine Einheit [...]. Der Begründungszusammenhang ist nicht vom Entdeckungszusammenhang zu trennen.“ (ebd., S. 22 f.). Vor diesem Hintergrund basieren unsere Überlegungen auf der Annahme, dass wissenschaftliche Paradigmen im Feld der Pädagogik, die sich krisenbedingt wandeln, wie Kuhn (1962) dies insbesondere den sozialwissenschaftlichen Disziplinen zugeschrieben hat, auf Beobachtungen außerhalb des eigenen Teilsystems referieren (vgl. Stichweh 1994). Diese Beobachtungen konturieren sich als Krisenphänomene von gesellschaftlicher Relevanz, die wiederum auch einen pädagogischen Auftrag nach sich ziehen (bspw. Klimakrise, Bildungskrise, Corona-Pandemie etc.). Dieser Auftrag ist die Veränderung der Subjekte (in Bezug auf seine eigene Sinnstiftung und ihre Wissens- und Handlungsmöglichkeiten) im Hinblick auf die diagnostizierte Krise. Insofern ist die pädagogische Profession mit ihrem wissenschaftlichen Selbstbezug („Erkennen“) und ihrem gleichzeitigen Praxisbezug („Handeln“) (vgl. Tenorth 1997; Balzer/Bellmann 2019) an Normkonflikten der Gesellschaft orientiert, in denen es darum geht, Klient*innen zu befähigen, mit gegenwärtigen Ungewissheiten umzugehen, wie z. B.: *Was ist wahr? Was ist richtig? Welches Wissen und welche Kompetenzen benötige ich?* Daher generiert die

Positionierungen von Lehrer*innen in Zeiten der COVID-19-Pandemie

(Re-)Analysen zu Krisendeutungen im Modus von Normalitätsherstellungen

Barbara Hövels & Petra Herzmann

1 Einleitung

Die weltweite Ausbreitung des Virus SARS-CoV-2 in den ersten Wochen des Jahres 2020 führte auch in Deutschland zu einer gesamtgesellschaftlichen, vorrangig als „Corona-Krise“ bezeichneten Situation. Mit den Schulschließungen zur Eindämmung des Virus im März 2020 änderten sich die strukturellen Bedingungen, „unter denen Unterricht und schulisches Lernen *normalerweise* stattfinden“ (Eichhorn et al. 2020, S. 81, H. d. V.). Die pandemiebedingten Schließungen von Schulen als analoge Lehr- und Lernräume und einen „Modus des Zusammenseins“ (Andresen/Bellmann/Caruso 2022, S. 286) begründende Orte im Alltag Heranwachsender stellen sich für Lehrkräfte im handlungspraktischen Sinne insofern als Krise dar, als der pädagogischen Praxis ihr gewohnter Raum entzogen wird (vgl. Wrana/Schmidt/Schreiber 2022). Ob bzw. ggf. inwiefern die Notwendigkeit der modalen Umgestaltung von Unterricht mit einem krisenhaften Erleben von Lehrpersonen¹ im Spannungsfeld von Normalität und Abweichung einhergeht, diskutiert der vorliegende Beitrag.

Dabei schließen wir an strukturtheoretische Perspektivierungen an, die Krise per se als Normalität der komplexen pädagogisch-unterrichtlichen Praxis fassen, sodass sich das Unterrichtsgeschehen „erst in der Kombination von Krise und Routine [...] zureichend verstehen“ (Helsper 2001, S. 3) lässt. Damit verbindet sich im vorliegenden Kontext die weitergehende Frage, inwieweit der Situation der handlungspraktischen Corona-Krise mit tradierten oder transformierten Antwortversuchen begegnet wird. Wir beziehen uns dazu auf qualitative Studien, die bis Juli 2022 publiziert wurden und Perspektiven von Lehrer*innen im Kontext der Corona-Krise untersuchen. Deren Befunde unterziehen wir einer systematisierenden (Re-)Analyse, um davon ausgehend – dem Fokus des

1 Wir fokussieren auf Lehrpersonen. Ergänzend liegen qualitative Studien vor, die – im weitesten Sinne – Erfahrungen anderer Akteur*innen aus dem schulischen Kontext im Hinblick auf die Corona-Pandemie untersuchen, bspw. von Schulleiter*innen (vgl. Kowalski 2021), u. a. Eltern von Schüler*innen (vgl. Gold et al. 2021) und Lernbegleiter*innen (vgl. Langner 2020) sowie von angehenden Lehrpersonen (vgl. Graber/Fuchs/Schmid-Kühn 2022).

vorliegenden Bandes entsprechend – Rückschlüsse zu Normalitätsbezügen bzw. -abweichungen beizutragen, die allerdings nicht dem zentralen Erkenntnisinteresse der jeweiligen Studien entsprechen. Die Zusammenführung der Befunde stellt aufgrund der zeitlichen Nähe zu den pandemiebedingten Schulschließungen und deren weiterhin andauernder Erforschung eine Art Zwischenbilanz dar. Dabei verwenden wir Begrifflichkeiten, die theoriesprachlich nicht eindeutig auf *ein* methodologisches Paradigma verweisen. Folglich verzichten wir für die (Re-)Analyse der Befunde darauf, einen Begriff wie *Orientierungen* aufzugreifen, der eine Verknüpfung zu Praxeologischer Wissenssoziologie bzw. Dokumentarischer Methode (u. a. Nohl 2017) nahelegen könnte. Stattdessen sprechen wir von *Deutungen* und *Positionierungen*. Der (eher weit gefasste) Begriff *Deutungen* berücksichtigt, dass es sich um Befunde qualitativer Ansätze handelt, die allgemein darauf abzielen, Perspektiven von Akteur*innen als deren „*Wie des Umgangs*“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 5, H. i. O.) mit Krisen zu erfassen. Zugleich klingt an, dass es sich um eine Reaktion (vorliegend: von Lehrkräften) auf eine Problemlage handelt, die im Oevermann’schen Sinne bereits den ersten Schritt zur Krisenbearbeitung darstellt. Dabei werden Akteur*innen (auch in ihrem routinisierten Handeln) nicht als „fremd bestimmte [...] Reaktionsinstanz“ (Oevermann 2004, S. 161) gefasst. Dies versuchen wir durch Nennung des Begriffs *Positionierungen* zusätzlich zu berücksichtigen, der unsere (auch diskursanalytisch motivierte) Perspektive auf Akteur*innen als aktive Subjekte (vgl. Wrana 2015) widerzuspiegeln vermag (vgl. ausführlich Kap. 1).

Folgendes Vorgehen liegt unserem Beitrag zugrunde: Ausgangspunkt ist eine strukturtheoretische Einordnung von Lehrer*innenprofessionalität, die die Bearbeitung von Krisen in der Verhältnissetzung von Stabilität und Veränderbarkeit auf die pandemische Situation bezieht (Kap. 1). Auf dieser Basis stellen wir zentrale Befunde ausgewählter qualitativer Studien systematisierend vor (Kap. 2). In der Gesamtschau lassen sich diese in zwei Themenbereiche einordnen: Es handelt sich um lehrer*innenseitige Deutungen und Positionierungen einerseits zur Gestaltung des (Distanz-)Unterrichts und der damit verbundenen pädagogischen Aufgaben und Zuständigkeiten (Kap. 2.1), andererseits zu den bildungspolitisch verantworteten (distanz)unterrichtlichen Rahmenbedingungen (Kap. 2.2). Abschließend bilanzieren wir die Deutungen und Positionierungen der Lehrkräfte als vorrangige Anrufungen von Normalität(en) im Lichte einer vor allem handlungspraktischen Krise (Kap. 3).

2 Professionstheoretische Überlegungen zu pandemiebedingten Krisen(be)deutungen

Die Bearbeitung von Situationen, die krisenhaft – im Sinne von durch Kontingenz und Ungewissheit geprägt – sind, wird in der Professionsforschung

unterschiedlich ausdifferenziert. Damit verbinden sich jeweils spezifische Verhältnissetzungen von Stabilität und Veränderbarkeit, die einerseits die Möglichkeit der Entstehung des Neuen, andererseits eine vornehmlich gleichbleibende Handlungspraxis entwerfen. Eine Krise lässt sich mit Oevermann (2016) grundlegend so auffassen, dass sie sich für ein „Erfahrungssubjekt“ (S. 49) in dessen Wahrnehmung nicht „routinehaft sofort bestimmen, d. h. präzidieren lässt“ (ebd., S. 53). Vor diesem Hintergrund ist zunächst zu klären, wie Krisen und Routinen sich in der lehrer*innenseitigen Praxis „niederschlagen“ und weitergehend empirisch rekonstruiert werden können (vgl. u. a. Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018; Kramer/Pallesen 2019).

Im strukturtheoretischen Zusammenhang wird die Komplexität des Unterrichtsgeschehens in seiner Sach-, Sozial- und Zeitdimension hervorgehoben. Die strukturelle Offenheit stellt sich für Lehrer*innen als „Nicht-Standardisierbarkeit“ (Helsper 2001, S. 10) der pädagogischen Praxis dar. Im Rahmen von Professionalisierungsprozessen werden in der Folge Routinen als „geronnene Formen von Krisenlösungen“ (Idel/Rabenstein 2016, S. 290) verinnerlicht, die sich zugleich in der Praxis weiter bewähren müssen und in reflexiven Momenten (innerhalb oder außerhalb der handlungspraktischen Situation) auf ihre Passung überprüft werden können.

Die Deutung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen, „die Auseinandersetzung mit der Eröffnung des Neuen und die Suche nach Krisenlösungen“ (Helsper 2018, S. 130) wird durch den professionellen Habitus strukturiert, der je nach Theoriebezug „Orientierungen und Praxen“ (ebd., S. 122), „handlungsleitende Wissensbestände“ (Bohnsack 2017, S. 65), „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster[...]“ (Kramer 2018, S. 245), „latente[...] Sinnstrukturen, die in die Handlungspraxis einfließen“ (Wernet 2020, S. 128) bzw. „Überzeugungen, Motive, Kompetenzen“ (Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 392) umfasst. „Habitus konstituiert sich somit nicht einfach in Erfahrungsräumen, sondern in der Erfahrung der Bewältigung von Krisen“ (Kramer 2018, S. 252). Wenn vorhandenes habituelles Wissen seine Geltung als Routine verliert, geraten Akteur*innen unter „Entscheidungszwang“ (Oevermann 2004, S. 160) und „Handlungsdruck“ (Schmidt 2021, S. 1).

Kann eine Krise Orientierungen irritieren, unter Transformationsdruck setzen (vgl. z. B. Kramer 2013) und brüchig werden lassen (vgl. Dietrich 2014)? Im Kontext der Objektiven Hermeneutik wird das Verständnis von Transformation und Reproduktion in Relation zur Krise unterschiedlich ausdifferenziert, wobei Oevermann (2004) die Möglichkeit der „Entstehung des Neuen“ (S. 155) in Krisen hervorhebt. Wernet (2020) verweist vorrangig auf die Schwierigkeit „des empirischen Zugriffs auf Transformationsprozesse“ (S. 136) qualitativer Forschung. Zwar ließen sich Aussagen über latente Sinnstrukturen im Rahmen eines „So-Sein[s]“ (ebd., S. 129) treffen, allerdings keine Prozesse von Transformationen im Sinne eines „Gewordenseins“ (ebd., S. 131) nachvollziehen.