

Michael Sertl, Ingolf Erler

# **Bildung und Ungleichheit**

**Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit  
in der Schule**

Schulheft 154/2014

---

**StudienVerlag**

**IMPRESSUM**

schulheft, 39. Jahrgang 2014

© 2014 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5362-9

**Layout:** Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

**Umschlaggestaltung:** Josef Seiter

Printed in Austria

**Herausgeber:** Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,  
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:  
+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;  
Internet: www.schulheft.at

**Redaktion dieser Ausgabe:** Michael Sertl, Ingolf Erler

**Verlag:** Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 34,00/41,78 sfr

Einzelheft: € 15,00/18,43 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

**Aboservice:**

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseausendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Offenlegung:** laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

# INHALT

<b>Editorial</b> .....	5
Frank-Olaf Radtke <b>Embedded scientists.</b> ....	9
<i>Eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit</i>	
Michael Brandmayr <b>Das Hidden Curriculum und die Produktion von Differenz</b> .....	30
<i>Zur Aktualität eines Begriffs und sein Beitrag zur Erklärung von sozialer Ungleichheit</i>	
Hans Traxler <b>Wie ich einmal völlig missverstanden wurde und damit einen schönen Batzen Geld verdiente</b> .....	40
Uwe Gellert, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Michael Sertl <b>Soziale Differenzen und Unterricht – soziale Differenzen im Unterricht</b> .....	44
Hauke Straehler-Pohl <b>Wie Bildung scheitert – Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen</b> .....	63
Gisela Unterweger <b>„Dann wird er mega böse.“</b> .....	84
<i>Zum Umgang mit schulisch markierten Differenzen in der Peerkultur</i>	
Michael Sertl, Andrea Raggl, Gabriele Khan <b>Was Lehrpersonen von ihren SchülerInnen und von Eltern erwarten</b> .....	95
<i>Ein Forschungsprojekt zu Normalitätsvorstellungen von Lehrpersonen</i>	
<b>AutorInnen</b> .....	112



---

## Editorial

Das Thema Bildung und Ungleichheit hat im schulheft Tradition. So haben wir in der Nr. 123/2006 unsere Gedanken zu diesem Thema als „Aspekte eines diffusen Zusammenhangs“ überschrieben. Heute, acht Jahre später, können wir behaupten, dass schon wesentlich mehr Licht und Klarheit in diesem komplizierten Zusammenspiel von Schule, Bildung und Unterricht auf der einen Seite und der Reproduktion von Ungleichheit auf der anderen Seite herrschen.<sup>1</sup>

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren hat die qualitative Bildungsforschung bemerkenswerte Fortschritte gemacht. Diese ziemlich lebendig gewordene Szene war Ausgangspunkt für die Tagung „Zur (Re)Produktion von Differenzen im Bildungswesen“ im Mai 2013 in Wien.<sup>2</sup> In diesem schulheft werden vier Vorträge dieser Tagung abgedruckt (Radtke, Gellert u.a., Unterwiesinger, Sertl u.a.). Weitere Tagungsbeiträge finden sich in der Zeitschrift Erziehung und Unterricht (Nr. 3–4/2014).

Zu den einzelnen Beiträgen:

*Frank Olaf Radtke* (Uni Frankfurt) beschreibt in „Embedded Scientists. Eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und Medien zu Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit“ die seltsam „eingebettete“ Rolle der *mainstream*-Wissenschaft hinsichtlich der öffentlichen Thematisierung und Reflexion der evidenten Ungleichheit im Bildungswesen. Er bezieht seine Kritik besonders auf die Konstruktion des „Kindes mit Migrationshintergrund“, eine ziemlich inhaltsleere, aber wirkmächtige ungleichheitsrelevante Etikettierung im Zuge der PISA-Diskussion.

Im zweiten Beitrag „Das Hidden Curriculum und die Produktion von Differenz. Zur Aktualität eines Begriffs und sein Beitrag

- 
- 1 In der Nr. 142/2011 haben wir den Beitrag Bourdieus zur Erhellung dieses Zusammenhangs ausführlich gewürdigt. Bourdieu spielt interessanterweise in den Beiträgen dieses Heftes (fast) keine Rolle.
  - 2 Zu Hintergrund und Motivlage dieser Tagung siehe die einführenden Bemerkungen in Erziehung und Unterricht 3–4/2014, S. 299f.

zur Erklärung von sozialer Ungleichheit“ versucht *Michael Brandmayr* (Uni Innsbruck) das Konzept des „heimlichen Lehrplans“, eine theoretische Figur, die in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine große Rolle gespielt hat, für die aktuelle Diskussion wieder fruchtbar zu machen.

Passend zu den im Aufsatz von Brandmayr angesprochenen Problemen der Leistungsbeurteilung dokumentieren wir im Anschluss einen kurzen Text des Karikaturisten *Hans Traxler* zu seiner berühmten Zeichnung, in der ein Lehrer verschiedenen Tieren die Prüfungsfrage stellt: „Zum Ziele einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsfrage für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!“. Titel des Textes: „Wie ich einmal völlig missverstanden wurde und damit einen schönen Batzen Geld verdiente“.

Im Beitrag von *Uwe Gellert* (FU Berlin), *Till-Sebastian Idel* (Uni Bremen), *Kerstin Rabenstein* (Uni Göttingen) und *Michael Sertl* (PH Wien) werden exemplarisch zwei unterschiedliche Zugänge zu ein- und derselben Problematik – Wie wird Ungleichheit im Unterricht (re)produziert – vorgeführt. Die beiden verwendeten Ansätze können als diskurstheoretischer und praxistheoretischer bezeichnet werden.

Einen sehr elaborierten Ansatz und umfangreiches empirisches Material liefert der Aufsatz von *Hauke Straehler-Pohl* (FU Berlin) „Wie Bildung scheitert – Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen“. Dieser Aufsatz zeigt eigentlich auf erschütternde Weise, dass Schultypen wie die deutsche (und österreichische?) Hauptschule ständig Gefahr laufen, an ihrem Bildungsauftrag zu scheitern. Vielleicht sollte die Frage im Anschluss an Straehler-Pohl so formuliert werden: Haben Schulen wie die im Aufsatz vorgestellte Berliner Hauptschule überhaupt noch einen Bildungsauftrag?

Der Beitrag von *Gisela Unterweger* (PH Zürich) „Dann wird er mega böse. Zum Umgang mit schulisch markierten Differenzen in der Peerkultur“ konzentriert sich auf die Kinder bzw. darauf, wie Kinder die schulischen Ettikettierungen ihrer Peerkultur aufgreifen und bearbeiten.

Im letzten Aufsatz wenden *Michael Sertl* (PH Wien), *Andrea Raggel* (PH Vorarlberg) und *Gabriele Khan* (PH Kärnten) den Blick auf die Lehrpersonen und liefern unter dem Titel „Was Lehrper-

sonen von ihren SchülerInnen und von Eltern erwarten“ einige theoretische und empirische Ergebnisse eines „Forschungsprojekts zu Normalitätsvorstellungen von Lehrpersonen“.

Wir wünschen viel Vergnügen beim Lesen!

Michael Sertl, Ingolf Erler





---

Frank-Olaf Radtke

## **Embedded scientists<sup>1</sup>**

### **Eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit**

Schulmisserfolg ist ein Ergebnis, das nach pädagogischen Bemühungen regelmäßig vorkommt, eigentlich aber nicht sein sollte. Erfolg wird bevorzugt, nicht nur aus pädagogischem Ehrgeiz. Wenn wiederkehrend größere Kohorten einen Bildungsgang vorzeitig abbrechen oder mit Kompetenzeinschränkungen entlassen werden, die ihre Teilnahme am sozialen Geschehen bleibend erschweren, liegt Schulversagen in doppelter Bedeutung vor – nicht nur die Kinder haben versagt. Im Horizont der Wirtschaft geht Humankapital verloren, aus der Sicht des Politiksystems wird Schulmisserfolg als Menetekel für fehlgehende soziale Integration gelesen, mit Risiken für den Sozialstaat oder gar die innere Sicherheit. Wenn davon überproportional häufig bestimmte Gruppen der Bevölkerung, etwa „Arbeiter“, „Mädchen/Jungen“ oder „Ausländer“ betroffen sind, kann von systematischen Ursachen ausgegangen werden. Dann drängt sich mit der intuitiven Frage nach der Gerechtigkeit auch der Verdacht unzulässiger Benachteiligung bzw. verbotener Diskriminierung auf.

In Fällen von andauernder Ungleichheit und ethnischer Diskriminierung wird die Bildungsverwaltung versuchen, ihrer normativen Perspektive im Erziehungssystem Geltung zu verschaffen. Im Folgenden werde ich untersuchen, wie die Politik in Deutschland und wohl auch in Österreich mit der Herausforderung umgeht, vor die sie sich durch wiederkehrend gemessene Bildungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrati-

---

1 Der Begriff soll an die „embedded journalists“ erinnern, die im 2. Irak-Krieg 2003 als Berichterstatter im Tross der US-Armee mitgefahren sind und damit zwangsweise (nur) die US-Perspektive einnehmen konnten.

onshintergrund gestellt sieht – und welche Rolle bei der Konstitution des Problems die empirische Bildungsforschung, aber auch die Publikumsmedien spielen. Ich greife dazu auf das Konzept der *institutionellen* Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009) zurück. Es zielt auf die *Mechanismen*, die unabhängig von persönlichen Motiven oder Einstellungen in Organisationen (Behörden, Betrieben, Schulen) oder Märkten (Arbeit, Wohnen) *strukturell* wirksam werden. Ungleichbehandlung nach Rasse, Geschlecht und all den anderen in Gleichstellungsgesetzen genannten Konstrukten wird als ein Phänomen behandelt, das tief in der Geschichte der Institutionen und Organisationen der verschiedenen Funktionssysteme verankert und in ihre Strukturen und Operationsweisen eingeschrieben ist. Angenommen wird, dass die Praxis der Unterscheidung entlang der genannten Merkmale als Ergebnis einer historischen Entwicklung *institutionalisiert* ist, d. h. sie folgt geschriebenen oder ungeschriebenen Regeln und Gewohnheiten, die das Handeln des Personals instruieren.

## Die Rolle der Bildungsforschung

Die Sozialforschung soll den Bereich des Nicht-Wissens verkleinern und das Wissen bereitstellen, das in der Politik oder im Rechtssystem zur Kontrolle unerwünschter Entwicklungen und Zustände gebraucht wird. Das gilt auch für die Erklärung kollektiver Disparitäten des Schulerfolgs. Aber die politisch-moralische Aufladung der Debatte um die Bildungsungleichheit strahlt auch auf die innerwissenschaftlichen Kontroversen in den einschlägigen Disziplinen der Bildungsbeteiligungsforschung aus. Weil man nicht unbekümmert die praktisch-politischen Konsequenzen beobachten kann, ist auch dort heftig umstritten, wie die *unbestrittenen* Unterschiede der Bildungserfolge verschiedener Bevölkerungsgruppen *erklärt*, d. h. in ihren Ursachen verdeutlicht werden sollen, die zuletzt von allen großen international vergleichenden *Student Assessments* (TIMMS, PISA, PIRLS [IGLU] etc.) eindrucksvoll bestätigt worden sind. Mit welchen Unterscheidungen fängt der wissenschaftliche Beobachter an, welcher Signifikant setzt sich bei der Konstitution eines sozialen Problems durch?

Forschungstechnisch stehen Untersuchungen, die sich ethnographisch-sinnrekonstruktiver Verfahren bedienen, vor der Aufgabe, in die *black box* der Bildungseinrichtungen einzudringen, um jene Bewertungs-, Selektions- und Allokationsentscheidungen beobachten oder zumindest rekonstruieren zu können, die bereits vor der Einschulung (*input*) und dann beim Über- bzw. Abgang (*output*) getroffen und am Ende zu Erfolg oder Misserfolg des Individuums summiert werden (vgl. Diehm u. a. 2013). Als Beobachter 2. Ordnung beobachten die ForscherInnen, mit welchen Unterscheidungen die EntscheiderInnen arbeiten, wenn sie aus Kindern gute und schlechte SchülerInnen machen, und mit welchen Argumenten sie ihre Entscheidungen begründen. Auch wenn Organisationen und ihr Personal nichts zu verbergen hätten, kann der ethnographische Beobachter, der mit Wie-Fragen antritt, allerdings kaum damit rechnen, mehr als die Selbstdarstellung der Akteure und die nachträgliche Rechtfertigung bereits gefällter Entscheidungen zu erfassen.

Untersuchungen hingegen, die sich hypothesenprüfender statistischer Verfahren bedienen, müssen unabhängige von abhängigen Variablen unterscheiden und mathematisch qualifizierte Korrelationen zwischen den identifizierten Variablen mit Hilfe von Theorien auf Kausalität hin interpretieren. Zur Erklärung der abhängigen Variable Schulerfolg/Misserfolg, d. h. der Zurechnung von Wirkungen auf Ursachen, steht eine lange, prinzipiell unabschließbare Liste von unabhängigen Variablen als Kandidaten zur Verfügung. Oszillierend zwischen Fremd- und Selbstselektion, kann Schulerfolg/-misserfolg viele Ursachen haben. Ganz vorthoretisch sind im Prozess der Erziehung, der zwischen SchülerInnen und LehrerInnen in der Schule organisiert wird, vier Aspekte zu unterscheiden: (a) Eigenschaften der LehrerInnen (Kompetenz, Einstellung, Motivation), (b) Merkmale der Organisation Schule (Ausstattung, Ordnung, Komposition der Schülerschaft), (c) Lehrformen- und -inhalte (Curricula, Didaktik, Methodik) sowie schließlich (d) Eigenschaften der Kinder und ihrer Familien (Begabung, Kapitalien, Aspirationen) (vgl. Diefenbach 2007). Unschwer ist zu erkennen, dass die verschiedenen Merkmalsbündel der LehrerInnen, der Schule, der Lehrformen und -inhalte, sowie

der Kinder und ihrer Eltern, vom Einfluss der Bildungspolitik, der Qualität der Lehrerbildung oder den ökonomischen und demographischen Rahmenbedingungen der Schulzeit ganz zu schweigen, unendlich ausdifferenziert werden können; sie können die unterschiedlichsten Merkmalsausprägungen annehmen und in der Interaktion eine Komplexität erzeugen, die auf eine unübersichtliche Zahl von Ursachen mit ebenso vielen Wirkung hinausläuft.<sup>2</sup>

Die forschungsstrategische Entscheidung, welche Variablen in eine Untersuchung einbezogen werden sollen und welche Kausalität in gefundene Korrelationen hineininterpretiert werden kann, hängt im Forschungsprozess idealer Weise von der Disziplin ab, zu der die Forscher sich zuordnen, dann von dem Paradigma, dem sie anhängen, und schließlich von der Theorie, mit der sie beginnen, um eine begründete Auswahl aus der Vielzahl möglicher Variablen treffen zu können. So jedenfalls geschieht es in *mature scientific communities*, wie Thomas Kuhn (1973) behauptete, also in gut etablierten Disziplinen wie der Physik, die er vor Augen hatte. Deren Referenz ist das Wissenschaftssystem, deren Ziel ist die Theoriebildung und die experimentelle Überprüfung theoretisch gewonnener Hypothesen. Schwache Disziplinen hingegen werden von der Wissenschaftsforschung dadurch charakterisiert, dass es ihnen nicht gelingt, sich gegen die Erwartungen der Umwelt und des Alltags hinreichend zu isolieren und ihren Forschungsgegenstand mit ihren eigenen Unterscheidungen zu bestimmen. Sie lassen sich die Forschungsfragen von außen vorgeben und suchen den Erwartungen ihrer Auftraggeber/Abnehmer gerecht zu werden.

---

2 In einer Art Bilanzierung der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung kam Franz E. Weinert, der verstorbene Doyen dieser Forschungslinie, nach einer statistischen Meta-Analyse der Befunde aus 7.827 einzelnen Studien mit nicht weniger als 22.155 korrelativen Beziehungen zu der von ihm selbst als zynisch charakterisierten Schlussfolgerung, „dass fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist“ (Weinert 1989, S. 210).

Betrachtet man die derzeitige Bildungsbeteiligungsforschung, die von den im Kuhn'schen Sinne schwachen Disziplinen Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie betrieben wird, aus einer wissenschaftssoziologischen Perspektive, so fällt auf, dass deren hypothesen-prüfender *mainstream*, die Disziplinen übergreifend, auf eine bestimmte Forschungsstrategie: *Befragung/Einstellungsmessung* und einen dazu passenden Theorietyp: *Handlungs- und Entscheidungstheorien* festgelegt ist. Das heißt nicht, dass es zu all den anderen der genannten Ursachenbündel von Schul(miss)erfolg nicht kleinere und größere Untersuchungen unterschiedlichen Designs gäbe. Die Mehrzahl der auf Repräsentativität zielenden Untersuchungen freilich beschäftigt sich – ausgehend von Humankapitaltheorien – mit individuellen Wahlentscheidungen der Eltern, mit familialen Ressourcen, Habitusformen und den Kalkülen der Migranten.

Zu diesem Ergebnis kommen jedenfalls Heike Solga und Rolf Becker (2012) in einer jüngst vorgelegten, „kritischen Bestandsaufnahme“ der Soziologischen Bildungsforschung. Das Phänomen der Disparitäten werde überwiegend als Resultat von individuellen Entscheidungen der Eltern unter werterwartungstheoretischen Prämissen (*rational choice* [RC]) untersucht, es wird also letztlich als Effekt der *Selbstselektion* behandelt. Andere Erklärungsoptionen blieben unbeobachtet. „Die normativen und gesamtgesellschaftlichen Einbettungen des Bildungssystems, d. h. Aufbau, Organisationsprinzipien und *Selektionsprozesse im Bildungssystem* als Bestandteil der institutionellen Konfiguration von Gesellschafts- und Wirtschaftsmodellen, geraten mit dem Fokus auf individuelle Entscheidungen jedoch aus dem Blick“ (ebd. S. 16 mit Verweis auf Becker/Lauterbach 2010, Hervorhebung von mir, FOR). „Deutliche Forschungslücken“ gäbe es weiter „(a) hinsichtlich der Analyse von Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen“, ferner (b) „bei Analysen auf der Mesoebene. Dazu gehören Untersuchungen zu Schulorganisation und Lehrpersonal (...) sowie zu sozialräumlichen Einflussfaktoren“ (ebd. S. 18) usw.

Die Autoren nennen noch weitere Desiderate bei der Erklärung von Disparitäten, die einer theoretisch bedingten Ver-

gung der Untersuchung von Bildungsentscheidungen geschuldet seien.<sup>3</sup>

Für die disziplinär eher in der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft verortete Bildungsbeteiligungsforschung liegt eine entsprechende Bestandsaufnahme aktuell nicht vor. Nimmt man jedoch das Sonderheft 12 (Maaz u. a. 2009) der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, die sich in der Folge der PISA-Studien zur führenden Zeitschrift der Empirischen Bildungsforschung entwickelt hat, als vorläufigen Indikator, so ergibt sich hier das gleiche Bild. Auch in den dort abgedruckten 15 Beiträgen dominieren unter dem Vorzeichen des methodologischen Individualismus Einstellungserhebungen, die die Analyse des Einflusses von Primär- und Sekundäreffekten auf die Schullaufbahn, mal als Wahlverhalten oder Aspirationsmuster der Eltern, mal als Selbstkonzept der Kinder konzipiert, an der Entscheidungsstelle der Übergänge in weiterführende Schulen untersuchen. Ausgespart bleiben auch in dieser Zusammenstellung von Untersuchungsbefunden jene Prozesse, die innerhalb einer Bildungsinstitution ablaufen, Effekte verschiedener Bildungsprogramme oder Einflussfaktoren, die außerhalb des Bildungssystems gesucht werden müssten – Aspekte, auf die die Herausgeber in ihrem einleitenden Artikel systematisierend hinweisen.

## Politisch gelenkte Evidenz

Aus wissenschaftssoziologischer Perspektive ist zu fragen, *wie* die Festlegung der aktuellen deutschsprachigen Bildungsforschung, soweit sie sich mit den Disparitäten der Bildungsbeteiligung beschäftigt, auf einen innerdisziplinär, aber auch international durchaus nicht unumstrittenen Theorietyp (RC) und

---

3 Ob nun die KZfSS die gesamte soziologische Bildungsforschung abbildet, muss dahingestellt bleiben. Die Zeitschrift stand Jahrzehnte lang unter dem Einfluss von Hartmut Esser, der 1980 mit einem sehr einflussreichen Buch „Aspekte der Wanderungssoziologie“ aus der Perspektive des „methodologischen Individualismus“ ein Modell rationaler Wahl in die Migrationsdebatte einführte, das durch Einfachheit und leichte Operationalisierbarkeit in Deutschland, anders als im übrigen Europa, viele Anhänger fand (vgl. Bommers 2010, S. 145f).

die mehr oder weniger übereinstimmende Deutung der Disparitäten als Folge von *Selbstselektion* zustande kommt. Wie ist die dominante Ausrichtung zumindest der deutschsprachigen Bildungsbeteiligungsforschung auf individuelle Merkmale der (Migranten-)Eltern bzw. ihrer Kinder zu erklären, die wahlweise – aus kulturanthropologischer Perspektive – als Defizite oder – aus ätiologischer Perspektive – als Risiken behandelt werden, die in einer Bevölkerungsgruppe gehäuft auftreten, welche lediglich das Merkmal „Migration“ gemeinsam hat?

Die strategische Fokussierung von Forschungslinien, die sich mit politisch relevanten Problemen befassen, kann – so meine These – rekonstruiert werden als das Resultat eines komplexen Zusammenspiels zwischen Politik, Medien und Wissenschaft. Dabei handelt es sich um voneinander unabhängige Funktionssysteme, die unter der Bedingung funktionaler Differenzierung gleichwohl aufeinander angewiesen sind und sich wechselseitig beobachten müssen. In den Konzepten, Theorien und methodischen Ansätzen der Forschung zu Bildungsdisparitäten resonieren (a) der nationale historische Kontext lange ungewollter und nur erlittener Einwanderung, (b) die medial repräsentierte diskursive Wahrnehmung des Integrationsproblems, die auf Verunsicherung des Publikums reagiert, und (c) die darauf antwortenden Migrations- und Integrationspolitiken, in die sich die Bildungspolitik einzufügen hat. Freilich werden soziale Probleme und politische Aufgaben im Politiksystem in Kenntnis wissenschaftlicher Befunde definiert und öffentlich kommuniziert. Geldverbrauchende Forschung, die ihre soziale Relevanz nachweisen muss, ist jedoch Teil des jeweiligen Politikfeldes und der darin wirksamen Interessendynamik.

Das Phänomen der politischen Einbettung anwendungsorientierter Forschung ist bereits in den 1980er Jahren für die „westdeutsche Ausländerforschung“ analysiert worden. Auf Norbert Elias' Unterscheidung von Distanz und Engagement zurückgreifend, beschrieb Annette Treibel auf der Basis einer Art Meta-Bilanz der bis dahin wichtigsten Bestandsaufnahmen des Forschungsfeldes sowie eigener Erhebungen, dass die damals noch so genannte „Ausländerforschung“ in hohem Maße am politischen und administrativen Handlungsbedarf der „Ausländerpo-

litik“ orientiert war. Treibels seinerzeitiges Verdikt lautete, die Forschung trage „durch Mythen- und Klischeebildungen und Stereotypisierungen zur Auslösung, Bestätigung und Perpetuierung von Vorurteilen bei“ (Treibel 1988, S. 78; Radtke 2006).

Für die jüngere Migrationsforschung haben Bommes/Thränhardt (2010, bes. S. 27ff) und Bommes (2010, bes. s. 148ff) in einer aktuellen Bilanz gezeigt, dass sich die westdeutsche Migrationsforschung, über die Disziplinen verteilt, mit ihren Forschungsfragen an der politischen Konzeptualisierung von „Integration“ und „Ungleichheit“ orientiert habe, indem sie in der Haltung eines „methodologischen Nationalismus“ die Perspektive des Wohlfahrtsstaates und seine Krisenwahrnehmung in ihre Forschungsperspektive aufnahm. Auch international vergleichend würden Forschungsfragen festgelegt als eine Art wissenschaftliche Reformulierung der Problembestimmung, die der jeweilige nationale Wohlfahrtsstaat bei der Suche nach Lösungen bereits vorgenommen habe. Insofern erweise sich die Migrationsforschung als versteckte Reflexionstheorie<sup>4</sup> des Politiksystems, indem sie Beschreibungen des Migrationsproblems liefere, die die Selbstbeschreibungen des Systems aufnahmen. Die Wahl eines Forschungsproblems erfolge wesentlich unter dem Gesichtspunkt der sozialen Bedeutung, welche die Politik der Suche nach einer Lösung zuschreibe.

Für den Bereich der empirischen Bildungsbeteiligungsforschung wäre im einzelnen in mikro-politischer Perspektive zu untersuchen, *wie* sich die wechselseitigen Erwartungen von Politik und Wissenschaft in dem organisationalen Feld „Erziehung und Migration“ zu einer isomorphen Problemkonstruktion verdichten. Orientiert am Vorbild der Wirtschaftswissenschaftler, die – jenseits des Links-Rechts-Schemas (natur-)wissenschaftliche Objektivität behauptend – sich der Politik schon seit den

---

4 Funktionssysteme fertigen Beschreibungen ihrer selbst an, die von wissenschaftlichen Reflexionstheorien (Rechtstheorie, Politikwissenschaft, Pädagogik, Theologie) aufgegriffen werden. Diese „teilen mit dem System, das sie reflektieren, ein Rationalitätskontinuum, das sie zu rekonstruieren und nicht etwa zu dekonstruieren haben, und ferner ein Motivationskontinuum, das gleichfalls unter Dekonstruktionsverbot steht“ (Kieserling 2004, S. 172).



1950er Jahren als „Physiker der Gesellschaft“ (Varoufakis 2013) anbieten, hat sich aus einer Allianz von Ökonometrie und Psychometrie eine Subdisziplin Empirische Bildungsforschung geformt, die selbstbewusst Wissen bereitstellen will, das „bei der Diskussion um bildungspolitische Entscheidungen ... von großem Nutzen sein“ will (Leutner 2013, S. 133).<sup>5</sup> Die nun auch in Deutschland im Erziehungsbereich mit Hilfe der Politik entstehende Wissenschaftsform des *big science* bzw. *large-scale research*, organisiert von internationalen Konsortien (!), suggeriert schon durch schiere Größe ihre Bedeutsamkeit – um den Preis vollständiger Abhängigkeit von Geld- bzw. Auftraggebern.

Innerwissenschaftlich spielt für die Wahl der Fragestellung des Weiteren die *Verfügbarkeit von Datensätzen* eine entscheidende Rolle. Repräsentative Individualdaten sind qua *ex-post* Befragung leichter zu beschaffen als *in situ* Informationen über die Gestaltung und Wirkung von Instruktions- und Selektionspraktiken in einzelnen Einrichtungen durch (gerätebasierte) Beobachtung. Schon aus diesem forschungstechnischen Grund wird das Leistungs-, Einstellungs- und Meinungssegment des schulischen Personals (Schüler, Eltern und Lehrer) bevorzugt abgefragt. Hinzu kommt die *Möglichkeit der Mathematisierung/Quantifizierung* solcher Daten, die auch in den Sozialwissenschaften mittlerweile als Standard gilt und die Autorität wissenschaftlicher Befunde für die Abnehmer in Politik und Medien methodisch zu garantieren scheint. Die Steigerung der Rechnerkapazitäten verstärkt den Trend zu immer größeren Datensätzen mit der Errechnung weiterer Regressionen, die gedeutet werden müssen. *Big data*, die Verknüpfung von Datensätzen und -spuren unterschiedlicher Herkunft, wird auch im Erziehungsbereich zu einer Option, mit der Nicht-Wissen in Wissen verwandelt werden soll. Am Ende kann, so ist die Hoffnung, der Algorithmus entschlüsselt werden, der das Bildungsverhalten der Kinder und

---

5 Die Auftragnehmer der nationalen und internationalen Geldgeber haben sich in Deutschland in einer Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) organisiert und damit ihr Angebot gleichsam als Markenartikel etabliert, der den Drittmittelzufluß garantieren soll.

ihrer Eltern, Bildungsprozesse und -ergebnisse prognostiziert und manipulierbar machen wird.

Zusätzlich kommen die Publikumsmedien ins Spiel. Sie übernehmen die Aufgabe der weiteren selektiven Vereindeutigung des Wissens für politisch-administrative Zwecke. Patricia Stošić hat mit Verweis u. a. auf Weingart (2005) in einer gerade vorgelegten qualitativ-inhaltsanalytischen Studie am Beispiel der Bildungsbeteiligungsforschung eindrücklich gezeigt, wie Leitmedien, in diesem Fall „Der Spiegel“ und „Die Zeit“, zu Instanzen geworden sind, die im Wege der *Medialisierung* wissenschaftliches Wissen von Geltungsvorbehalten befreien und damit alltags- und politiktauglich machen. Medialisierung meint die Darstellung wissenschaftlicher Befunde zu bestimmten Themen bzw. Politikfeldern nach Gesichtspunkten, die der Eigenlogik der Medienproduktion und -verbreitung folgen. Zu Alarmismus und Krisenstimmung neigend, machen die Medien auf ihre Weise Wissenschaft in der Öffentlichkeit sichtbar. Sie konstruieren wissenschaftliches Wissen mit Blick auf die Erwartungen des Publikums. Indem Berichte über wissenschaftliche Studien, wie Stošić zeigt, den Konstruktcharakter wissenschaftlicher Aussagen invisibilisieren, verwandeln sie meinungsstark theorieabhängige Forschungsergebnisse, auf die sie ausgiebig, aber nochmals selektiv Bezug nehmen, in „Fakten“. „In den Medien gerinnen Theorien zu sozialen Tatsachen, aus Korrelationen werden Kausalitäten“ (Stošić 2013, S. 279). Medien machen das, was die Wissenschaftler in ihrem auf Wahrheit verpflichteten System nicht können, was die Politik von der Wissenschaft aber erwartet, da sie doch Entscheidungen treffen und Lösungen für Probleme finden muss, die das von den Medien aufgestörte Publikum wieder beunruhigen. Im Rahmen einer Aufmerksamkeitsökonomie, die sich an Quoten und Absatzzahlen/Werbeinnahmen orientiert, sind die Medien mit Referenz auf wissenschaftliche Autorität längst selbst zur Konstruktion der Wirklichkeit übergegangen, immer wieder versucht, durch *agenda setting*, zu deutsch: Meinungsmache, selbst Politik zu machen.

Je auf ihre Weise beobachten und beschreiben Wissenschaftler und Journalisten die Wirklichkeit mit den Augen der Politiker, die sie als Drittmittel- bzw. Informationsgeber brauchen, die sie

aber auch in ihren Entscheidungen beraten und beeinflussen wollen;<sup>6</sup> in Kenntnis der Eigenlogik der Medien wie der Politik, suchen Wissenschaftler Aufmerksamkeit und Resonanz über die Medien (Prominenz), um die Abnahmebereitschaft der Politik bzw. des Publikums für ihre Erkenntnisse zu erhöhen usw. Aus diesem Zusammenspiel entsteht – dies wäre die weitergehende These – eine *epistemic community*, ein Netzwerk aus anerkannten Experten (Holzner 1968, Haas 1992), das über die drei Systeme Politik, Wissenschaft und Medien gespannt ist. Es handelt sich um Überzeugungsgemeinschaften, die mit unterschiedlicher Systemreferenz, auf der Basis geteilter Prämissen, im Dreiklang diskursiv ein einheitliches, nationales Bild der Bildungsproblematik erzeugen, das in allen beteiligten Systemen (Politik, Wissenschaft, Erziehung und Medien) durchgesetzt und auf diese Weise tendenziell alternativlos wird. Die Experten hantieren öffentlich mit einem Amalgam aus Wissen und einem großen Bereich von Nicht-Wissen, das arbeitsteilig durch Meinungen, Vorurteile, Interessen und Überzeugungen substituiert wird. In dem Netzwerk formt sich eine Erzählung, die wie ein Mythos durch ständige Wiederholung in allen Medien das Welt- und Problemverständnis der Beteiligten prägt und bekräftigt.

Empirische Bildungsforschung, die sich innerhalb von zehn Jahren mit Hilfe transnationaler Organisationen (OECD, EU) und nationaler Administrationen in die Form der *big science* gebracht hat, ist fest eingebettet in den öffentlichen, von den Publikumsmedien geprägten Diskurs, der bestimmt, was bedeutsam und gültig ist. Die dort vertretenen Positionen wirken exklusiv, indem sie andere mögliche Deutungen der Realität als wirklichkeitsfremd ausschließen. Von evidenzbasierter Politik, die sich durch unerwartete Forschungsergebnisse überraschen und auf Probleme hinweisen ließe, die sie bisher nicht gesehen hätte, kann keine Rede sein. Eher ist von politisch gelenkter Evidenz auszugehen, wenn die Auftraggeber im Vorfeld der Projektvergabe peinlich darauf achten, dass sie durch eigensinnige For-

---

6 Sie sind so etwas wie „organische Experten“, die sich von den „organischen Intellektuellen“ absetzen, von denen Antonio Gramsci einst hoffte, sie würden parteilich die Erfahrungen und Wünsche der Arbeiterklasse ausdrücken, aus der sie stammten.

schung nicht mit Problemen konfrontiert werden, die sie gar nicht lösen wollen (vgl. Radtke 2009).

## **„Kinder mit Migrationshintergrund“ als Losungswort der Integrationspolitik**

Eine solche Gesinnungsgemeinschaft, die hegemonial den öffentlichen Diskurs bestimmt, hat sich um das Problem der Bildungsdisparitäten gebildet. In der Folge der ersten PISA-Studie 2000 machte das Konstrukt „Kinder mit Migrationshintergrund“, das aus methodischen Gründen der internationalen Vergleichbarkeit erfunden worden war<sup>7</sup>, eine beispiellose Karriere im öffentlichen Diskurs über Migration und Integration. Mittlerweile dient es als Losungswort in der Integrationsdebatte, mit dem die eingeweihten Experten sich einander beim Grenzübertritt zwischen den Systemen zu erkennen geben (vgl. Radtke 2012).

In Deutschland wurde auf einem Nationalen Integrationsgipfel 2006 ein Nationaler Integrationsplan erarbeitet, der die Aufgabe der „Integration“, die allgemein das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft reguliert, diskurspolitisch auf ein „Migrationsproblem“ reduzierte, so, als ob die übrige Bevölkerung von der Integrationsaufgabe nur passiv betroffen wäre (Radtke/Stošić 2008). Soziologisch betrachtet ist es unter Bedingungen der funktionalen Differenzierung, unabhängig vom Herkunftsland, jedem Einzelnen aufgegeben, Zugang zu den Funktionssystemen der (Welt-)Gesellschaft zu finden. Man muss sich qualifizieren und mobil seine Chancen da suchen, wo sie sich bieten, um als Individuum – sinnfällig in der Wirtschaft – von den Organisationen für deren Operationen in Anspruch genommen werden zu können. Die Obliegenheit, gesellschaftsfähig zu

---

7 Stošić (2013, S. 110) hat darauf verwiesen, dass bereits 1998 im 10. Kinder- und Jugendbericht das Konstrukt „Migrationshintergrund“ ohne präzise Definition benutzt wurde, um als *tertium comparationis* Aussiedlerkinder mit deutscher Staatsbürgerschaft, aber fehlenden Deutschkenntnissen als Problemkinder mit zu erfassen. Spätere Definitionen des „Migrationshintergrundes“ wurden mehrfach variiert, was wiederum die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Studien beeinträchtigt.

werden, wurde in den medial repräsentierten Integrationsdebatten, die dem Gipfel vorausgingen und auf ihn folgten, als ein Problem geführt, das im Wesentlichen eine Angelegenheit der Migranten und ihrer Kinder sei, denen zur Bewältigung unter Umständen Hilfe in Form von Sprach- und Integrationskursen angeboten werden kann. Wie Stošić mit einer genauen Argumentationsanalyse der Leitmedien zeigt (Stošić 2013, S. 193), erscheint die in der Empirischen Bildungsforschung bereits angelegte Tendenz zur Individualisierung des Problems bei gleichzeitiger Ausblendung institutioneller Gesichtspunkte in den Medien weiter gesteigert. Man erwartet von den neu hinzukommenden Familien nicht nur, dass die Erwachsenen ihr Humankapital zu günstigen Preisen anbieten, sie sollen auch erziehbare Kinder bereitstellen. Familien, die diese Erwartungen nicht erfüllen, werden zum Risiko für den Sozialstaat. Zur Risikoabwehr soll der Zugang kontrolliert werden; bei den schon anwesenden und nicht mehr abzuweisenden soll kompensatorisch der Kindergarten einspringen.

Im Fall der „Kinder mit Migrationshintergrund“ lassen sich die Schwierigkeiten, die bei der Inklusion in das Bildungssystem erwartet werden, im öffentlichen Konsens auf kulturbedingte Sozialisations- und (Zweit-)Sprachprobleme zurechnen, denen sozial-technisch mit verpflichtenden Vorkursen bereits im Vorschulalter oder Integrationskursen für Erwachsene begegnet werden soll. Unterlegt ist eine Mittel-Zweck-Logik, die das Problem von den verfügbaren bzw. zu schaffenden Instrumenten und organisatorischen Gegebenheiten bestimmt. In einer *win-win*-Konstellation entlastet sich die Schule von Anpassungsanstrengungen, während der ertüchtigte Kindergarten mit einem eigenen Bildungsauftrag an bildungs- und sozialpolitischer Bedeutung gewinnt. Der Zweitspracherwerb wird zu einer Art Gehorsamsübung der Hinzukommenden, die vor Einsetzen der Schulpflicht in Eigeninitiative zu erbringen ist; umgekehrt können andauernde Sprachmängel dann als Integrationsverweigerung gedeutet werden.

Bei dieser Argumentationskette handelt es sich um eine konsequente Individualisierung und Pädagogisierung des Integrationsproblems, mit der die Regierungskunst zur Erziehungskunst

gedrosselt wird. Die Gesellschaft soll über die Schule kuriert werden. Das wandernde Individuum muss sich an die vorgefundenen schulischen Strukturen anpassen, nicht aber sind die aufnehmenden Schulen in der Einwanderungssituation strukturell auf neue Aufgaben einzurichten oder gar für Misserfolge verantwortlich zu machen. Deshalb werden Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft der Kinder bereits vor Schuleintritt vermessen. Wie im Gesundheitsbereich wird die ganze Bevölkerung mit *Screenings* zum Objekt präventiver Durchsuchung auf versteckte Risiken gemacht, wobei die Grenzen zwischen Freiwilligkeit und virtuellem Zwang verwischt sind. Kindergartenkinder werden nicht nur auf ihre Sprach-, sondern in einzelnen Projekten auch auf Gedächtnisfähigkeiten, Zahlen-Mengen-Kompetenzen und die Fähigkeit zur Selbstregulation getestet; die eingebettete Empirische Bildungsforschung, soweit sie angehalten wird, geeignete Testverfahren bereitzustellen, wird Teil eines Kontrollarrangements, mit dem das Bevölkerungssegment der Vier- bis Sechsjährigen unter besondere Beobachtung gestellt wird.

Das messtechnische Konstrukt „Kinder mit Migrationshintergrund“ kreierte unversehens eine neue statistische Kunstfigur, in der sich die Furcht vor unkontrollierter Zuwanderung bündelt (Stošić 2013, S. 108ff). Bildlich dargestellt wird sie seit dem 11. September 2001 bevorzugt als „Kopftuchmädchen“. Der symbolische Verweis auf den Islam ist geeignet, Ängste vor Fundamentalismus und Terrorismus, aber auch vor Überfremdung auszulösen.<sup>8</sup> Die Figur hat das „Katholische Arbeitermädchen vom Lande“ abgelöst, das in den 1970er Jahren die bildungspolitischen Debatten in Deutschland belebte und eine auf Gleichstellung angelegte Bildungspolitik herausforderte (vgl. Dahrendorf 1966). Damals ging es um Emanzipation von religiösen, sozialen, geschlechtsbedingten und regionalen Restriktionen, denen durch Expansion und Strukturveränderungen auf der Ange-

---

8 vgl. die öffentliche Aufregung um Thilo Sarrazins Buch „Deutschland schafft sich ab“ (2009), in dem „kleine Kopftuchmädchen“ als Vorzeichen des Niedergangs Deutschlands eine große Rolle spielten. Aber auch patriarchalisch geprägte „türkischen Jungen“, welche die Autorität der Lehrerinnen nicht respektieren, gehören zum geläufigen Repertoire kulturalistischer Problemdiagnosen.

botsseite durchaus erfolgreich begegnet wurde. Heute wird der unerwünschte Zustand mangelnden Schulerfolgs und darauf folgender sozialer Desintegration auf ein ethnisches, d. h. nationales, kulturelles, sprachliches und religiöses Kollektiv und seine „bis ins dritte Glied“ unverlierbaren Eigenschaften zugerechnet. „Migrationshintergrund“ ist die modernste, wissenschaftlich eingekleidete Formulierung des Gegensatzes von „Wir“ und „Sie“, der die Integrationsdebatte und ihre mediale Repräsentation wie ein roter Faden durchzieht – mögen sich die wissenschaftlichen Erfinder noch so eloquent gegen die Verdinglichung ihrer Unterscheidung wehren (Stošić 2013, S. 215ff). Aktiviert wird damit eine Wahrnehmungs- oder auch Handlungsweise, eine Welt- bzw. Problemdeutung, welche die Ursachen für unerwünschte Ereignisse und Vorkommnisse, für unerträgliche Verhältnisse und Gegebenheiten, auf dem Wege der Vereinfachung und Vereindeutigung pauschal auf bestimmte Bevölkerungsgruppen (Außenseiter) zurechnet. Die Zuschreibung „Migrationshintergrund“ wirkt wie eine „statistische Diskriminierung“,<sup>9</sup> die von den tatsächlichen Verhaltensweisen des Einzelnen absehen kann, aber auch von den Bedingungen und strukturellen Voraussetzungen ablenkt, unter denen die so Bezeichneten ihr Leben bewältigen müssen.

Bezogen auf die Erklärung des notorisch ungleichen Bildungserfolgs zeigt die zitierte Medienanalyse von Patricia Stošić, dass das Dispositiv „Kinder mit Migrationshintergrund“ eingesetzt wird, um die Ergebnisse der schulischen Selektionspraxis, die nach politischen, rechtlichen oder ökonomischen Erwartungen nicht sein sollten, individualisierend erklären und als unabänderlich legitimieren zu können (vgl. Stošić 2013, S. 258ff). Verhaltens- bzw. sozialisationsdeterministische Zuschreibungen werden auch von Organisationen benutzt, die für ihre guten Absichten bekannt sind. In diesem Fall sind es Schulen und ihre Verwalter, Bildungsforscher und ihre Auftraggeber, die eine sozial verträgliche Erklärung für organisatorisch erzeugte Miss-

---

9 Im Falle „statistischer Diskriminierung“ wird nicht mehr nur Rasse oder Hautfarbe, sondern die Zugehörigkeit zu einer statistisch identifizierten Gruppe als Determinante für Prognosen des Verhaltens Einzelner zugrunde gelegt, vgl. Phelps (1972).

stände suchen. Solga und Becker (2012, S. 21) halten für möglich, dass „[I]m Rückgriff auf konflikttheoretische Überlegungen (...) sogar argumentiert werden (könnte), dass der Bildungserfolg gerade von individuellen Entscheidungen abhängig sein soll, so dass Bildungsungleichheiten im öffentlichen Diskurs vor allem als individuelle Entscheidungen und weniger als institutionelle Resultate thematisiert werden können“. Fremd- und Selbstselektion werden ununterscheidbar. Wir haben es mit einem machtvollen Dispositiv, im Foucault'schen Sinne mit einer Subjektivierungsform zu tun, das die Bildungspolitik, wissenschaftlich von der Empirischen Bildungsforschung subventioniert, medial verdeutlicht und der Zustimmung des Publikums gewiss zur Legitimation einer notorisch fehlgehenden Bildungs- und Integrationspraxis gebraucht.

## **Ermittlungen nach allen Seiten**

Im November 2011 konnte in Deutschland mehr durch Zufall eine Mordserie an Kleingewerbetreibenden aufgedeckt werden, begangen aus fremdenfeindlichen Motiven von einer NPD-nahen Terrorzelle. Zehn der bis zur Entdeckung elf Ermordeten hatten „Migrationshintergrund“. Während acht Jahren war erfolglos in der „Ausländerszene“ und sogar gegen die Angehörigen der Ermordeten ermittelt worden. Leitend war die Annahme von Milieutaten; von Menschenhandel, Drogen, Mafia bis zu Rache, Eifersucht, Familienfehde wurden alle „kulturspezifischen“ Tatmotive durchgeprüft, Hinweise auf rechtsextreme Hintergründe der Mörder aber konsequent ausgeblendet, ja buchstäblich getilgt. Seither steht die deutsche Öffentlichkeit fassungslos vor einem Abgrund von Staats- und Medienversagen und fragt betroffen nach den Ursachen für die so offenkundige Verkennerung der Realität.

Wer sich mit der Untersuchung von professioneller Inkompetenz, Organisationspannen und Koordinationsproblemen zwischen den Diensten nicht begnügen, wer sich auf die durch immer neue Ungereimtheiten genährte Vermutung einer Verschwörung im Sinne eines in der Türkei sogenannten „tiefen Staates“ nicht einlassen will, der stößt auch in diesem Fall auf eine *episte-*



*mic community*, ein Netzwerk von Experten, die funktionsübergreifend in Politik, Polizei, Verfassungsschutz und Medien von denselben Prämissen ausgehen, von denselben Überzeugungen geleitet sind und sich darin wechselseitig bestärken. Nur selten haben sich amtliche Urteile so abrupt als Fehlurteile erwiesen, die ersichtlich auf bloßen Vorurteilen und Klischees beruhen; nur selten ist eine gültige Problemdeutung so unwiderleglich vor den Augen des Publikums als „Harmonie der Täuschungen“ (L. Fleck) erkannt worden, wie in diesem Kriminalfall, dessen politische Dimension auch von führenden Journalisten der Leitmedien distanzlos verkannt wurde.

Was individualisierend als „Mentalitätsproblem“ der beteiligten Politiker, Polizisten und Journalisten diskutiert wird, lässt sich auch als Effekt institutionalisierter Diskriminierung deuten. Politik, Sicherheitsbehörden und mit ihnen die Medien machen bei der Wahrnehmung von Verbrechen und ihrer Aufklärung einen Unterschied je nach ethnischer Herkunft der Opfer. „Hinter dem Rücken“ scheint, wie der Sozialpsychologe Ferdinand Sutterlüty (2011, S. 113) den Skandal um die NSU-Morde deutet, die „primordiale Grundhaltung“ durchzuschlagen, dass „die Deutschen für die Türken nicht verantwortlich sind“. Diese Haltung wäre die subjektive Seite des oben erwähnten methodologischen Nationalismus, der „unser“ Denken und Handeln in der Integrationsdebatte strukturiert.

Es besteht in Deutschland ein markierter Bereich des öffentlichen Nicht-Wissen-Wollens, der aus der politischen Agenda ausgespart bleibt; zur Disposition stehen die Grenzen des Hinnehmbaren, die im Fall von „fremden Opfern“ behördlich offenbar anders gezogen werden als im Fall der „eigenen“ Leute. Das fundamentale Recht des Bürgers auf Integrität und Sicherheit, das vom staatlichen Gewaltmonopol gewährleistet werden soll, gilt in der amtlichen Praxis wie der journalistischen Beobachtung offenbar für „sie“, d. h. die Menschen „mit Migrationshintergrund“, nicht oder nicht im gleichen Maße wie für „uns“, die wir zur primordialen Gemeinschaft derer gehören, die über angestammte Rechte verfügen.

Die Gewalt aus rechtsextremen Motiven und die hier zur Debatte stehenden Disparitäten des Schulerfolgs haben, bei aller

Differenz der Dimensionen, eine Gemeinsamkeit: Gewalttätige Übergriffe, Missachtung, Diskriminierung und Benachteiligungen werden hingenommen, solange sie nicht „uns“ betreffen. Das gilt erschreckender Weise für physischen Mord ebenso wie für die kontinuierliche soziale Ausgrenzung, die mit Schulversagen beginnt und sich über herkunftsspezifische Quoten der Arbeitslosigkeit bis zur Altersarmut fortsetzt.

Der Vergleich des Unvergleichbaren soll dazu beitragen, auch im Bildungsbereich den blinden Fleck zu identifizieren, der im Feld der inneren Sicherheit durch Zufall entdeckt wurde. Die Analogie der Fälle besteht in der Verweigerung von zentralen Rechten, die der demokratische Rechtsstaat allen schuldet, die auf seinem Territorium leben: Protektion und Partizipation. In beiden Fällen handelt es sich um staatliche Integrationsverweigerung, sofern die Garantie der persönlichen Integrität wie der Teilnahme am Bildungssystem die Voraussetzung für alle weiteren Teilnahme- bzw. Inklusionschancen an den Funktionssystemen der Gesellschaft schafft.

Die Verweigerung der erfolgreichen Teilhabe im Bildungsbereich resultierend aus der Gleichbehandlung von Ungleichem. Dieser paradoxe Effekt wird mit Wissensbeständen invisibilisiert, die wissenschaftlich hervorgebracht, medial vereindeutigt, in den zuständigen Organisationen institutionalisiert sind und selbstverständlich das Handeln ihres Personals anleiten. In beiden Fällen werden die Ursachen für das nicht zu rechtfertigende Vorkommnis, einmal von den polizeilichen Ermittlern, zum anderen von den empirischen Bildungsforschern und ihren Nutzern in den Medien, im Milieu der Betroffenen, ihren Motiven und Entscheidungen gesucht, wohingegen alternative Erklärungen, die mögliches Fremdverschulden bzw. Fremdselektion einschließen müssten, paradigmatisch ausgeschlossen werden.

Das gesellschaftliche Umfeld, in dem derartiges Organisationsversagen, das auf Unterlassung beruht, kontinuierlich möglich ist, ist durch einen Mangel an Kosmopolitismus zu kennzeichnen. Die Grenzen des Nationalstaates bestimmen weiter die Grenzen der Solidarität, so sehr die Globalisierung der Märkte beschworen, die neuen weltumspannenden Kommunikationstechnologien forciert und transnationale Lebensweisen als ein

unverkennbares Strukturmerkmal der Weltgesellschaft sich verbreiten. Die ideale Vorstellung, dass der Weltbürger auch als Migrant unveräußerliche Rechte mit sich tragen soll, wird mit dem von der UN forcierten Menschenrechtsregime, das freilich auf national-staatliche Garantien angewiesen bleibt, immerhin zum Gegenstand politischer Erwägungen. Das basale Recht auf Schutz vor Gewalt ist unbestritten; das Anrecht auf Bildung wird feierlich deklariert, von einer wirksamen Umsetzung allerdings ist etwa die UN-Kinderrechtskonvention noch weit entfernt.

An dem Übel des institutionellen Rassismus werde sich, so schlussfolgerte in England eine Untersuchungskommission, die das Versagen der Polizei und der Ermittlungsbehörden im Falle eines Mordes an einem Jugendlichen aus rassistischen Motiven zu ergründen hatte, solange nichts ändern, wie „die Weigerung einer Organisation besteht, offen und angemessen den Tatbestand der Diskriminierung anzuerkennen, und solange seine Ursachen nicht durch die Politik, durch Beispiel und Führung bekämpft werden. Ohne die Anerkennung des Sachverhaltes und ohne die Anstrengung, derartige Formen des Rassismus zum Verschwinden zu bringen, können sie fortbestehen als Teil des Ethos oder der Kultur der Organisation“ (MacPherson 1999).

Der öffentliche Skandal gespaltener Rechtsgewährung im Bereich der inneren Sicherheit, der in Deutschland zur Revision der Architektur der Sicherheitsapparate führen wird, hält Lehren auch für die Erklärung der andauernden Bildungsdisparitäten bereit. Es gibt genügend Hinweise, dass auch das Anrecht auf Bildung, das seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu den Menschenrechten gezählt wird, nach ethnischen Gesichtspunkten nur abgestuft gewährt wird. Diese schulische Praxis kann nur bestehen, solange sie Rückhalt im öffentlichen Diskurs findet. Den Hinweisen wäre nachzugehen, es wäre auch seitens der Empirischen Bildungsforschung wie der Publikumsmedien „nach allen Seiten zu ermitteln“, selbst wenn das theoretische Umstellungen erfordert, forschungstechnisch nicht einfach und politisch folgenreich sein wird. Auf den Prüfstand gehören 40 Jahre erfolgloser, dabei extrem teurer Integrations- und Fördermaßnahmenpolitik im Bildungsbereich. Beim Umdenken helfen kann die Erinnerung daran, dass die noch nicht abgeschlossene

Bildungsemanzipation der Frauen mit der politisch gewollten und ökonomisch erzwungenen Veränderung der Geschlechterordnung einherging. Die Ursachen für gruppenbezogenes Schulversagen zu ergründen, sollte einen Forschungsschwerpunkt wert sein.

## Literatur

- Bommes, Michael (2010): Migration Research in Germany: The Emergence of a Generalised Research Field in a Reluctant Immigration Country, in: Ders./Dietrich Thränhardt (Hg.): National Paradigms of Migration Research, Osnabrück, S. 127–185
- Bommes, Michael/Thränhardt, Dietrich (2010): Introduction: National Paradigms of Migration Research, in: Dies. (Hg.): National Paradigms of Migration Research, Osnabrück, S. 9–29
- Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit, in: ZfPäd, Jg. 59, 5, S. 644–656
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden <sup>3</sup>2009
- Haas, Peter M. (Hrsg.) (1992): Knowledge, Power and International Policy Coordination, Massachusetts (=International Organization, Vol. 46, No. 1)
- Holzner, Burkart (1968): Reality Construction in Society, Cambridge
- Kieserling, André (2004): Überschätzte Reflexionstheorien: Die politische Theorie im Vergleich, in: Ders.: Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens, Frankfurt am Main
- Kuhn, Thomas (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main [engl. 1962]
- Leutner, Detlev (2013): Statement 1: Empirische Bildungsforschung. Positionspapier anlässlich des DGfE-Kongresses in Osnabrück 2012, in: Hans-Rüdiger Müller/Sabine Bohne/Werner Thole (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen, Opladen
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (Hg.) (2009): Bildungsentscheidungen, ZfE, Sonderheft 12–09

- MacPherson, William (1999): The Stephen Lawrence Inquiry [http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm]
- Phelps, Edmund S. (1972): The Statistical Theory of Racism and Sexism. *American Economic Review* 62: 659–661
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Politiknah und praxisverträglich. Der Beitrag der westdeutschen Erziehungswissenschaften zur Modellierung des Migrationsproblems. In: Hans-Uwe Otto/Marc Schrödter (Hg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität, neue praxis, Sonderheft 8, S. 201–213.*
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem, in: Rudolf Tippelt (Hg.): *Steuerung durch Indikatoren*, Opladen, S. 157–180
- Radtke, Frank-Olaf (2012): ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ – Das Lösungswort der aktuellen Integrationsdebatte, in: Elke Ariëns/Emanuel Richter/Manfred Sicking (Hg.): *Multikulturalität in Europa. Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*, Bielefeld, S. 76–86
- Radtke, Frank-Olaf/Stošić, Patricia (2008): ‚Sozialraum‘ und ‚Netzwerke‘ – Semantiken kommunaler Integrationspolitik, in: M. Bommers/M. Krüger-Potratz (Hg.): *Migrationsreport 2008. Fakten, Analysen, Perspektiven*, Frankfurt/New York: Campus, S. 77–112
- Sarrazin, Thilo (2009): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*, München
- Solga, Heike/Becker, Rolf (2012): Soziologische Bildungsforschung. Eine kritische Bestandsaufnahme, in: *KZfSS, SH 52/2012*, S. 7–43
- Stošić, Patricia (2013): „Sichtbare“ Erziehungswissenschaft? Die Medialisierung des Bildungsproblems der „Kinder mit Migrationshintergrund“, Diss., J. W. Goethe-Universität, Frankfurt am Main
- Sutterlüty, Ferdinand (2011): Pardoxale Folgen ethnischer Gleichheit, in: *WestEND*, 8, 1, S. 103–116
- Treibel, Annette (1988): *Engagement und Distanzierung in der westdeutschen Ausländerforschung. Eine Untersuchung ihrer soziologischen Beiträge*, Stuttgart
- Varoufakis, Yanis (2013): *Ökonomie des glücklichen Lebens – Hippokratischer Eid für Ökonomen. Ein Gespräch mit Stefan Fuchs* [www.dradio.de/dlf/sendungen/essayunddiskurs/2143176]
- Weinert, Franz E. (1989): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik, in: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, Frankfurt a. M., S. 203–214
- Weingart, Peter (2005): *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit*, Weilerswist

# Das Hidden Curriculum und die Produktion von Differenz.

## Zur Aktualität eines Begriffs und sein Beitrag zur Erklärung von sozialer Ungleichheit.

Dieser Beitrag versucht, die ideologischen Voraussetzungen für Selektion und Differenz sichtbar zu machen. Die zentrale These dieses Beitrags ist, dass der erste Schritt zur Produktion von Differenz die stillschweigende Vermittlung der Einstellung ist, dass Differenz etwas Natürliches und Unvermeidliches darstellt. Für die Beschreibung dieses Vermittlungsvorganges stellt der Begriff Hidden Curriculum ein fruchtbares Konzept dar, das ich zu Beginn dieses Artikels vorstellen möchte. Dabei werden auch einige wichtige theoretische Bezüge dargestellt. Im zweiten Teil möchte ich auf einige Common Sense-Annahmen eingehen, die im Hidden Curriculum in der Schule gelernt werden; sie stellen das Fundament dar, auf dem die Produktion von Differenz stattfindet.

### 1. Theoretische Annäherungen

Der Begriff Hidden Curriculum geht auf Philip W. Jackson zurück, der damit beschrieb, dass es neben dem offiziellen Curriculum der Schule noch ein zweites, latentes gibt. Darunter versteht er ein „*curriculum of rules, regulations, and routines, of things teachers and students must learn if they are to make their way with minimum pain in the social institution called the school*“ (Jackson 1968, S. 353). Es geht also um die Annahme, dass eine zentrale Funktion der Schule in der Vermittlung von Normen, Werten und Regeln der Gesellschaft beruht. Die Schule funktioniert nach gewissen Regeln, die sie nicht erklärt, die auch nicht zur Diskussion gestellt werden, und überwacht deren Einhaltung. Langfristig, so Jackson, führt dies dazu, dass diese Regeln internalisiert, also nicht mehr hinterfragt, sondern als natürlich erachtet werden.

Als Folge werden diese Regeln auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten ebenso erwartet und angewandt, insbesondere im Arbeitsleben. Weil dies aber so gut funktioniert, liegt der Schluss nahe, dass es kein Zufall ist, dass dieselben Regeln und Routinen der Arbeitswelt auch in der Schule Anwendung finden. Jackson, der das Hidden Curriculum im struktur-funktionalistischen Sinne von Parsons (1968) denkt, erachtet diese Vermittlung als für die Gesellschaft notwendig. Ein funktionierendes Arbeitsleben, eine funktionierende Gesellschaft benötigen vorbereitend wirkende Institutionen, welche wichtige Werte und Prinzipien vermitteln. Parsons nennt diese Aufgabe, welche der Reproduktion der Gesellschaft dient, „kulturelle Transmission“. Alle Maßnahmen der Schule haben auch den Zweck, „um bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“ (Parsons 1968, S. 168f).

Ein Aspekt, den Parsons besonders beschreibt, ist das meritokratische Element der kapitalistischen Gesellschaft. In der Familie erhält das Kind (im Normalfall) bedingungslos Anerkennung, ohne ein bestimmtes Verhalten erbringen zu müssen. In der Schule verliert das Kind sein Alleinstellungsmerkmal, das es in der Familie besitzt, es wird anderen Kindern gleichgestellt und erhält Aufmerksamkeit und Anerkennung in Abhängigkeit von seiner Leistung. Im Streben nach Anerkennung lernt so das Kind das Leistungsprinzip; umgekehrt wird das Leistungsprinzip durch die Schule fest in der Gesellschaft verankert und reproduziert. Aus diesem Grund nimmt die Schule eine wichtige Funktion in der Gesellschaft ein: In ihren Arrangements lernen Kinder Einstellungen und Werte, die sie in ihrer familiären Sozialisation nicht erwerben können.

Kritische Zugänge begreifen das Hidden Curriculum nicht als steuerndes Instrument der Gesellschaft, sondern als totale Formung der kindlichen Persönlichkeit. Schulische Mechanismen, die in der Praxis als „vernünftige“ Pädagogik gerechtfertigt würden, seien eben nicht aus pädagogischen, sondern aus politisch-ökonomischen Anforderungen heraus entwickelt worden. Konformität, Gehorsam, die Akzeptanz einer hierarchischen Struktur und Kontrolle seien nicht ein Zwischenstadium vor dem pädagogischen Ziel der Mündigkeit, sondern selbst Prinzi-

pien, zu denen die Schule im Hinblick auf ein Leben im Kapitalismus erzieht. Bowles und Gintis (2002, S. 4) formulieren: „Schools accomplish this by what we called the correspondence principle, namely, by structuring social interactions and individual rewards to replicate the environment of the workplace.“ Indem die Schule solche Werte favorisiert, vermittelt sie auch eine bestimmte Idee von gesellschaftlichen Strukturen und eine Form von Rationalität. In Anlehnung an Gramscis Hegemoniebegriff zeigt Apple (1979/2004, S. 3f), dass die Schule über das Hidden Curriculum das Bewusstsein der SchülerInnen formt, um sie in die kapitalistische Gesellschaft zu integrieren. Das Ziel ist aber nicht bloße Akzeptanz, sondern – mit Gramsci gesprochen – ein aktiver Konsens, ein Bejahen der Gesellschaft als die Beste aller Möglichen. SchülerInnen lernen also, dass es für sie vernünftig ist, konform und gehorsam zu sein. Durch die Vermittlung dieser Werte stützt die Schule bestehende Herrschaftsverhältnisse und wird zu einem Instrument der Integration benachteiligter Schichten.

Im britischen Raum wurde in den 1970er Jahren die Entstehung und Funktion des Wissens in der Schule hinterfragt. Das Curriculum der Schule bedeutete etwa für Young (1971, S. 34) „a selection of knowledge that reflected the interests of those with power“. Wissen wird bei Young und Bernstein als sozial konstruiert betrachtet, doch indem die Schule ein bestimmtes Wissen in ein Curriculum aufnimmt, erscheint diese Auswahl nicht mehr willkürlich oder interessengeleitet, sondern objektiv. Die Schule legitimiert somit ein bestimmtes Wissen, es wird aufgewertet und im gesellschaftlichen Kontext bedeutsam. Die zweite Funktion der Schule liegt in der Verteilung des nun legitimierten Wissens, doch diese Verteilung nimmt die Schule bereits dadurch vor, wie sie ein bestimmtes Wissen bearbeitet. Young zufolge ist der erste Selektionsmechanismus der Schule – noch vor der Distribution von Wissen – der Transformationsprozess, in dem aus Wissen Schulbildung wird. In der Form des Wissens als Schulbildung ist seine Bedeutung und damit Annahmen über gesellschaftliche Strukturen immanent und somit auch seine Verteilung vordefiniert. Wissen ist damit nicht mehr neutral, sondern wird in weiterer Folge zu einem Instrument der Reproduktion von Macht-



verhältnissen: „*Structuring of knowledge in any education system determines how educational opportunities are distributed and to whom.*“ (Young 2010, S. 8).

Bourdieu und Bernstein, die wie Young der sogenannten „New Sociology of Education“ zugerechnet werden können, zeichnen ähnlich, aber mit unterschiedlicher Akzentuierung, die sozial selektive Funktion der Schule nach. Beide verstehen die Schule als Institution, die einen expliziten Auftrag der Distinktion wahrnimmt. Die Produktion von Differenz kann so als ein Ergebnis des Hidden Curriculum interpretiert werden. Bernstein (1977) erklärt die Differenz mit dem Begriff „Code“, welchen er als ein regulatives Prinzip der Informationsübermittlung (in erster Linie des Sprachgebrauches und Sprachverständnisses) bezeichnet. Kinder aus unterschiedlichen Milieus verwenden Sprache in anderer Weise; Institutionen wie die Schule definieren aber eine „richtige“ Weise des Sprachgebrauchs, mit der Kinder in der Schule erfolgreicher sind.

Bourdieu (1987) weitet dieses Konzept unter dem Begriff „Habitus“ aus und versteht darunter milieutypische Verhaltensweisen, Denkweisen und Vorstellungen des Geschmacks, die im Prozess der Sozialisation verinnerlicht werden. Bei beiden Autoren ist entscheidend, dass der Selektionsprozess wesentlich auch auf der symbolischen Ebene stattfindet. Zwar bevorzugt die Schule auch messbar in Form der Leistungsbeurteilung Kinder mit mehr „kulturellem Kapital“ oder einem „elaborierten Code“. Herrschaft zeigt und reproduziert sich aber wesentlich durch „symbolische Gewalt“, hier verstanden als das „*Erkennen, Anerkennen und Verkennen der symbolischen Repräsentation von Herrschaft*“ (Peter 2011, S. 18). Die Schule unterstützt den Aufbau eines „*mentalenen Resonanzbodens*“, sie passt das Individuum an gesellschaftliche Spielregeln an, zu deren Einhaltung die symbolische Gewalt genügt.

Als eine dritte theoretische Quelle können die Analysen von Foucault und seine Weiterentwicklung durch Negri/Hardt (2002) herangezogen werden. In den Schulheften (130/2008; 118/2005) wurde bereits diskutiert, wie Praxen der Individualisierung von Unterricht in Zusammenhang zu Erwartungen der bei Foucault so genannten Kontrollgesellschaft zu stellen sind.

Lernziele individualisierender Methoden wie die des offenen Unterrichts korrespondieren mit Voraussetzungen, die der Neoliberalismus an seine Arbeitskräfte stellt. Lernprozesse würden demnach nicht (ausschließlich) nach pädagogischen Überlegungen, sondern aufgrund von ökonomischen Prinzipien wie Verwertbarkeit und Effizienz organisiert. Daher wird gefolgert, dass auch die Konjunktur offener Lernformen und anderer Maßnahmen so zu interpretieren sind, dass sie einer „*wirtschaftspolitischen Generalstrategie dienen*“ (Langer 2012, S. 4).

## **2. Zur Rekonstruktion des Begriffs**

In allen bislang dargestellten Theorien wurde davon ausgegangen, dass die Schule im Hintergrund noch weitere ökonomische und gesellschaftliche Funktionen erfüllt. Will man diese mit dem Begriff Hidden Curriculum beschreiben, muss dabei betont werden, dass die Schule nicht alle Mechanismen und Ziele in demselben Maß und auf dieselbe Art versteckt. Manche Ziele – etwa Erziehung zur Pünktlichkeit – verfolgt die Schule offen, auch wenn diese meist nicht in Lehrplänen formuliert werden. Andere Ziele sind nicht oder nur manchen Gruppen erkenntlich, manche sind den Beteiligten gar nicht bewusst. Manche Instrumente des täglichen Gebrauchs haben Nebenprodukte, die unvermeidlich sind, aber gerne ausgeblendet werden und so nicht gesehen werden oder als „natürlich“ zur Schule zugehörig erscheinen.

Der Begriff Hidden Curriculum versucht, Prozesse zu beschreiben, die sehr komplex miteinander verwoben sind. Dies ist zugleich eine Schwäche und eine Stärke: Es kann als Schwäche interpretiert werden, weil eine Beschreibung dieser Prozesse immer sehr allgemein und damit manchmal vage bleiben muss. Seine Stärke ist die Annahme einer engen Verwobenheit vorder- und hintergründiger Prozesse in der Schule, die von mikro-, und makropolitischen Prinzipien und Entscheidungen beeinflusst sind. Die verschiedenen theoretischen Zugänge, die eben besprochen wurden, haben Phänomene von Gewöhnung an Herrschaft, von Disziplin, von einer bestimmten Art zu lernen, von der Übernahme von Werten und einer bestimmten Denkweise etc. meist isoliert betrachtet. In der Schulpraxis arbeiten diese

---

Momente alle zur gleichen Zeit und nur so können sie verstanden werden. Ich möchte dies an der Frage der Produktion von Differenz zeigen.

### 3. Zur Produktion von Differenz

Die Produktion von Differenz beginnt in der Schule damit, dass die Schule ihre<sup>1</sup> Einstellung zu Differenz an SchülerInnen und LehrerInnen weitergibt. Das mag trivial klingen, doch die Praxis der Segregation von „zu schlechten“ SchülerInnen aus den Klassen rechtfertigt sich nicht mit Argumenten oder einer pädagogischen Theorie, sondern mit verinnerlichter Ideologie<sup>2</sup>. Diese Ideologie verinnerlicht sich, weil sie nicht explizit formuliert, sondern stillschweigend gelebt wird, der Lernprozess ist ein erzwungener Konsens zwischen Schule und SchülerInnen. Wir lernen in der Schule somit, dass die Selektion von „schlechten“ SchülerInnen das natürliche Prinzip ist, nach dem Schule funktioniert. Wir haben gelernt, dass die Leistungsbeurteilung in Form von Noten ein fairer, objektiver Maßstab der Bewertung ist, an den sich alle halten müssen. In der Schule zählt Leistung unabhängig von der Person, niemand hat dadurch irgendwelche Vorteile in der Beurteilung. Wir lernen damit, dass schlechte SchülerInnen selbst schuld an ihrem Misserfolg sind, denn es haben in der Schule alle die gleichen Chancen. SchülerInnen, die die Schule nicht schaffen, sind daher fauler oder dümmer als andere. Das Resultat rechtfertigt Erfolg und Misserfolg und deren Konsequenzen.

Die Produktion von Differenz beginnt also, weil die Schule die Ideologie der Differenzierung vermittelt. Die Schulpraxis verwirklicht durch die Leistungsbeurteilung ein System von Differenz und zwingt ihren SchülerInnen damit eine Denkweise

- 
- 1 Wie bereits gezeigt, ist strittig, inwiefern diese Einstellung als tatsächliches alleiniges Produkt der Schule gelten kann. Das Wort „ihre“ ist daher natürlich eine Vereinfachung.
  - 2 Die Diskussion über Sitzenbleiben und andere differenzierende Maßnahmen findet nicht in der Schule mit den SchülerInnen statt, sondern in der Gesellschaft. Rechtfertigung verstehe ich in erster Linie als Rechtfertigung gegenüber den Betroffenen.

auf, die Differenz als natürlich voraussetzt und glaubt, sie klassifizieren und objektiv messen zu können. Zwei alltägliche Beispiele dafür sind etwa, dass sich SchülerInnen über eine konkrete unfaire Beurteilung beschweren, aber nicht über die Vergabe von Noten an sich. Auch diejenigen SchülerInnen, die eine Klasse nicht bestehen oder ihre Schullaufbahn abbrechen, glauben an die Objektivität des Prozesses und suchen die Schuld bei sich (vgl. Willis 2013). In beiden Fällen zeigt sich, dass SchülerInnen Noten für ein geeignetes objektives Messinstrument halten und den Prozess der Leistungsbeurteilung als prinzipiell fair und objektiv erleben. Das Hidden Curriculum hat auf subjektiver Ebene bereits drei Dinge zugleich geleistet. Erstens: SchülerInnen gelehrt, sich nach fremden Maßstäben beurteilen zu lassen. Zweitens: die Verantwortung für Gelingen und Scheitern des Lernprozesses in die Hand der SchülerInnen gegeben. Drittens: die Affirmation an schulische und gesellschaftliche Definitionen von Leistung und Objektivität.<sup>3</sup>

Dass das System der Leistungsbeurteilung all diese ideologischen Zuschreibungen nicht erfüllt – das System benachteiligt Kinder aus sozial schwachen Schichten, und Noten und soziale Herkunft korrelieren positiv miteinander –, ist hinreichend dokumentiert (vgl. aktuell BIFIE 2014). In der Mystifizierung dieses Charakters der Leistungsbeurteilung finden sich weitere Funktionen, die das Hidden Curriculum auf gesellschaftlicher Ebene wahrnimmt. Einerseits ist die Bedeutung des Glaubens an die Objektivität der Leistungsbeurteilung als integrativer Mechanismus nicht zu überschätzen. Dieser Glaube ist ein bedeutender ideologischer Stützpfeiler, ohne den das Schulsystem (und in weiterer Folge die kapitalistische Gesellschaft) so nicht funktionieren könnten.

Ein weiterer Aspekt ist die Umorientierung des Gerechtigkeitsverständnisses, welches die Schule durch das System der

---

3 Dies betrifft verschiedene Facetten, aber grob geht es um das Was (eine bestimmte Form von Wissen) und das Wie (eine bestimmte Art der Darstellung, z.B. durch eine bestimmte Sprache ausgedrückt). Eine objektive Definition von Leistung gibt es nicht, die schulische Definition von Leistung ist gesellschaftlich weitreichend und machtvoll.

Leistungsbeurteilung erwirkt. SchülerInnen lernen, dass Gerechtigkeit bedeutet, dass alle dasselbe leisten und (fachlich) können müssen, also: Gerechtigkeit als Gleichheit in der Anforderung und in der Beurteilung. Das ist in dem Sinn konsequent, dass davon ausgegangen wird, dass ja alle dieselben Chancen hätten. Doch selbst, wenn das offensichtlich nicht der Fall ist, gebietet es die Eigenlogik der Leistungsbeurteilung, dass man auf individuelle Voraussetzungen nicht eingehen sollte, denn die Prüfung soll für alle gleich sein. Ein Beispiel aus dem Turnunterricht kann das verdeutlichen: Beim Bocksprung wird der Bock auf eine bestimmte Höhe eingestellt, alle müssen über denselben Bock springen. Vielleicht, aber nicht immer, bekommen ihn kleinere Kinder etwas niedriger eingestellt. Aber hat nicht dennoch ein athletischer Junge mit großer Sprungkraft, der in seiner Freizeit Basketball spielt, gegenüber einem ganz durchschnittlichen Jungen einen Vorteil und der wiederum gegenüber einem dicken Jungen mit Plattfüßen, auch wenn sie alle drei gleich groß sind? Wahrscheinlich schon; aber würde es der athletische Junge als *gerecht* empfinden, wenn der Bock bei ihm am höchsten eingestellt wäre? Nein, und die Denklogik der Leistungsbeurteilung würde ihm recht geben: Warum sollte er einen Nachteil haben, wenn er in seiner Freizeit Basketball spielt? Dass der Junge vielleicht wegen seiner orthopädischen Probleme nicht Basketball spielen kann und sich wahrscheinlich wesentlich mehr anstrengt, um seine Leistung zu bringen, wird ihm in der Praxis zum Glück meist trotzdem anerkannt: Jedoch verlangt die Struktur der Leistungsbeurteilung eigentlich, nur die Leistung „ohne Ansehen der Person“ zu bewerten, und SchülerInnen lernen in der Schule, diese Denkweise zu adaptieren. Ihr Bild von Fairness meint dann Gleichheit in den Anforderungen.

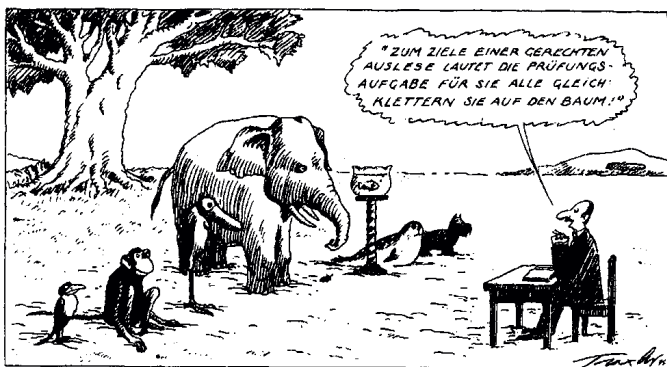
Wenn in der Leistungsbeurteilung Differenz naturalisiert wird, wird mit dem Gerechtigkeitsverständnis diese Praxis legitimiert. Beide unterstützen eine Denkweise, die SchülerInnen als Konkurrenz begreift und Lernen als eine Wettbewerbssituation: Auch wenn eine Abstufung auf der Notenskala (mit Ausnahme des Nicht genügend) keine direkte Auswirkung hat und von vielen SchülerInnen eher spielerisch betrachtet wird, kann die Schule als eine Institution verstanden werden, in der SchülerInnen

lernen, dass Anerkennung und Status durch Leistung erworben bzw. nach Leistungskriterien verteilt wird. SchülerInnen lernen speziell in höheren Klassen, dass begehrte Ressourcen begrenzt sind und Anpassung und Leistung eher zum Ziel führen. Solidarisches Verhalten wird nicht nur von der Schule bestraft, sondern führt als Stärkung der Konkurrenz auch zu einem direkten Nachteil. Auf gesellschaftlicher Ebene legitimiert die Schule durch ihre meritokratische Verteilung von Anerkennung und Status in Abhängigkeit von Leistung dieses Modell in der Gesellschaft bei der heranwachsenden Generation. Indem Kinder in der Schule mit dieser Denkweise sozialisiert werden, wird die Basis geschaffen, aufgrund derer sich in der Gesellschaft soziale Ungleichheit rechtfertigen lässt. Die Denkweise lässt sich dann zusammenfassen als „Wer mehr leistet, hat mehr verdient“. Dabei wird wieder auf einem sehr speziellen Verständnis von Leistung aufgebaut, welches wiederum in der Schule gelernt wird.

Mit diesen wenigen Gedankensplittern sollte gezeigt werden, wie das Hidden Curriculum der Schule die ideologische Basis legt, auf der Differenz produziert wird. Die Prinzipien des Hidden Curriculum fußen auf einer kapitalistischen und funktionalen Denkweise, weswegen viele dieser Prinzipien im Kontext Schule nicht unnatürlich oder unpassend erscheinen. Im Gegenteil: In vielen Fällen gelingt es gerade aufgrund ihrer Analogie, sich im schulischen Kontext zu etablieren. Ein häufiges Argument beim Umgang mit Leistungsdruck lautet: „Da draußen wird dir auch nichts geschenkt“. Das Resultat ist, dass SchülerInnen diese Differenzierung als natürlich empfinden und akzeptieren. Das Hidden Curriculum ist dann nur so gut versteckt wie ein Baum im Wald, und so wird Differenz ein natürliches, per se dazugehörendes Phänomen der Schule. Dass dies nicht so sein müsste, wird dann für viele Menschen utopisch.

## Literatur

- Apple, Michael W. (1979/2004): *Ideology and Curriculum*. 3<sup>rd</sup> Edition. New York, London, UK: RoutledgeFalmer
- Bernstein, Basil (1977): *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BIFIE (Hrsg.)(2014): Bildungsstandards. Standardüberprüfung Mathematikkompetenzen 2013. Verfügbar unter: [https://www.bifie.at/system/files/dl/01\\_BiSt-UE\\_M4\\_2013\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/01_BiSt-UE_M4_2013_Bundesergebnisbericht.pdf) (abgerufen am 10.4.2014)
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert: Schooling in Capitalist America Revisited. In: *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 1 (Jan., 2002), pp. 1–18
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): *Empire. Die neue Weltordnung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jackson, Philip (1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Langer, Roman (2012): *Die Schule der Roboter*. In: Geiss/De Vincenti (Hrsg.): *Verwaltete Schule*. Wiesbaden: Springer, S. 165 – 179.
- Parsons, Talcott: *Die Schulklasse als soziales System*. In: Ders. (1968): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Dietmar Klotz Verlag, S. 161–193.
- Peter, Lothar: *Prolegomena zu einer Theorie der symbolischen Gewalt*. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 36/2011, S. 11–31.
- Willis, Paul (2013): *Spaß am Widerstand. Learning to Labour*. Hamburg: Argument
- Young, Michael F. D. (Hrsg.) (1971): *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan
- Young, Michael F. D.: Why educators must differentiate knowledge from experience. In: *Pacific-Asian Education*, Volume 22 1/2010, S. 9–21.



Hans Traxler

## Wie ich einmal völlig missverstanden wurde und damit einen schönen Batzen Geld verdiente

Redaktionelle Vorbemerkung: Wer lang und intensiv genug zu Hans Traxlers inzwischen vermutlich zigtausendfach abgedruckter Karikatur „Chancengleichheit“ googelt, kommt irgendwann auch zu der hier abgedruckten biografischen Notiz, in der der Zeichner auf wunderbarer ironische Weise die dazugehörige Geschichte erzählt. Im Anschluss dokumentieren wir diesen Text, der ursprünglich 1993 in „Der Rabe. Magazin für jede Art von Literatur“ und 1999 in Hans Traxler „Alles von mir!“ nachgedruckt wurde. Und wir gratulieren auf diesem Weg dem immer noch aktiven Zeichner Hans Traxler ganz herzlich zum 85. Geburtstag!

Anfang der siebziger Jahre arbeitete ich als gelegentlicher Beiträger für eine pädagogische Zeitschrift, die in Weinheim erschien. Die Redaktion schickte mir Fahnenabzüge von stark theoretischen Manuskripten, in der Hoffnung, ich könnte diese meist schwer verdaulichen Riemen mit einigen Strichzeichnungen „auflockern“, wie mein Redakteur sich ausdrückte.

Im Sommer 1975 erhielt ich einen Text, in dem es nach meiner etwas nebelhaften Erinnerung um eine Art Einheitsabitur ging,



auf das sich die Kultusminister der Länder geeinigt hatten oder einigen wollten. Ich entsinne mich an Ausdrücke wie Lernzielkontrolle, KMK, NC, Normenbücher und ähnliches.

Ohne Frage – der Beruf des Karikaturisten war hart in den Zeiten der Bildungsreformen. Ähzend setzte ich meine Ideenmaschine in Bewegung. Das Ergebnis war der Cartoon, den ich selbst für meine Verhältnisse ziemlich reaktionär fand.

Das muss ich erklären. Ich war in jenen Zeiten fast nur von jungen Lehrerinnen, Studienrätinnen und Sozialpädagoginnen umgeben, die mein Bewusstsein ständig liebevoll, aber streng kontrollierten. Andererseits war ich erziehender Vater zweier Kleinkinder, für die ich eine Art Nullpädagogik entwickelt hatte. Meine Lehrerinnenfreundinnen waren dagegen bis zum Anschlag voll eines emphatischen erzieherischen Eros. „Womit ein Mensch auf die Welt kommt, interessiert uns einen Dreck“, erklärten sie mir streng. „Begabung ist das, womit wir ein Kind begaben!“

Da ich bei Theoriediskussionen leicht unsachlich werde, wehrte ich mich mit einem Medium, das ich besser beherrsche, und schickte der Redaktion von b:e diese Zeichnung mit den Tieren, die alle auf den Baum klettern sollen. (Kurz zuvor hatte ich es abgelehnt, für ein anderes Blatt ein Interview mit dem englischen Verhaltenspsychologen Prof. Eysenck zu illustrieren, das darauf hinauslief, jeder Mensch sei zu 70 Prozent vorbestimmt und festgelegt. Ziel der Pädagogik sei es, aus den verbleibenden 30 Prozent das Beste zu machen. So einen fatalistischen Humbug wollte ich nicht verbreiten helfen.)

Am nächsten Morgen ging das Telefon. Der verantwortliche Redakteur – er hieß Kalb – teilte mir mit, die ganze Redaktion habe „rote Ohren aus Freude über die schöne Zeichnung“.

So etwas Nettes hatte mir noch nie ein Redakteur gesagt, und ich glaube, auch seither nie wieder, jedenfalls nicht mit diesen Worten.

Und dann ging es los. Nachdruck folgte auf Nachdruck. Ich schätze, in den siebziger Jahren sind nicht viele Taschenbücher, Lehrbücher, Anthologien und Magazine aus dem Bereich Erziehungswissenschaften erschienen, in denen dieser Cartoon nicht wenigstens einmal abgedruckt war.

Und selbst jetzt, nach über 17 langen Jahren, hat das Interesse kaum nachgelassen. Wenn an meinem Zeichentisch das Telefon läutet und eine höfliche Stimme mich fragt, ob man einen bestimmten Cartoon nachdrucken könne, sage ich automatisch:

„Sie meinen die Zeichnung mit den unterschiedlichen Tieren, die alle auf den Baum klettern sollen?“ „Ja, aber woher wussten Sie?“

„Reine Intuition!“

Alles Quatsch. Außer dieser einen wird von meinen Zeichnungen so gut wie nie eine nachgedruckt. Aber diese. Monat für Monat, Jahr für Jahr, über alle pädagogischen Moden hinweg.

Was war da passiert?

Als die erste Welle der Nachdrucke einsetzte, fragte ich meine Erzieherinnen. Aus ihren Antworten ergeben sich vier Hauptgruppen der Exegese:

1. „Ich sehe in dieser Zeichnung einmal eine Kritik an der mangelnden Frühförderung, dann hast du auch den Leistungs- und Notenstress sehr schön herausgearbeitet, unter den dieser komische Pauker die Kinder setzt.“
2. „Mir fällt vor allem auf, dass dieser Lehrer seine Schüler in ein Kästchen schiebt. Da ist der eine für ihn ein Elefant, weil er vielleicht ein bisschen schwerfällig wirkt, der andere ein Affe, weil er manchmal ein wenig herumkaspert, der dritte ein Fisch, weil er „cool“ wirkt. Eigentlich sollte der Typ doch wissen, dass in jedem von uns ein wenig von einem Elefanten, einem Marabu und einem Goldfisch steckt, mit dem man umgehen muss.“
3. „Ich finde das Lernziel Bäume klettern idiotisch. Eine Schule ist doch kein Kasernenhof. Warum lässt er sie nicht lieber Blumen pflücken? War Zeit, dass diese Pauker mal thematisiert werden!“
4. „Wenn es überhaupt eine positive Karikatur gibt, hier ist dir eine gelungen. Und zwar zum Lobe der Gesamtschule. Sehr schön, wie hier die Grundidee, nämlich alle Tierchen, sprich Schüler, in einer Arche zu versammeln, auf den Begriff gebracht wird. Der Idiot ist der Lehrer, der offenbar noch nie was von individueller Lernzieldifferenzierung gehört hat!“

---

So sprachen meine Erzieherinnen. Ich aber war tief beschämt ob deren menschenfreundlicher Auslegung meiner sinistren Kritzelei, hinter der sich doch nichts anderes verbarg als die dumpfe These, dass die Menschen eben nicht mit den gleichen Anlagen auf die Welt kommen. Oh, wie ich zusammenzuckte, wenn an den Kneipentischen das Schimpfwort „Biologist“ fiel und dabei eine strenge evangelische Braue sich in meine Richtung hob!

Währenddem blieb das Telefon nicht still. Nun kamen die Bitten um die Nachdruckerlaubnis schon aus Frankreich und Finnland. Und immer wieder wurde ich auf Schüler-, Lehrer- und Gewerkschaftszeitungen hingewiesen, die den Cartoon in Raubkopien verbreiteten. Auf einer Buchmesse sah ich ihn in Lebensgröße auf der Rückwand einer Koje. Ein Schaufensterdekorateur hat ihn sogar in seinem Stil nachempfunden und bunt ausgemalt, um Käufer anzulocken. Mein Traum, jemand würde die Zeichnung in einem öffentlichen Park mit Hilfe eines Zirkus nachstellen, mit Ernst Jacobi als Lehrer, ging leider nicht in Erfüllung. Wirklich schade.

Eines hat mich die Wirkungsgeschichte dieser Zeichnung gelehrt. Mein Glaube, alle Cartoons, die ich zum Druck gebe, seien eindeutig, unmissverständlich und für jedermann zu begreifen, war für immer dahin. Anfangs machte mich das traurig, aber je länger ich darüber nachdachte, desto tröstlicher fand ich den Gedanken, dass ein ausdeutbarer, vielgesichtiger, ja rätselhafter Cartoon nicht nur viel spannender sei, sondern gerade dadurch ein kleines Stück näher an die Hochkunst gerückt würde, die ihr Geheimnis ja letztlich auch nicht preisgibt. Dank euch, meine Erzieherinnen!

In: Der Rabe. Magazin für jede Art von Literatur, Nr. 36, hrsg. von Inge Hammelmann, Zürich 1993 (neu abgedruckt in: Hans Traxler, Alles von mir!, Frankfurt/M. 1999, S. 252f.)

Uwe Gellert, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein,  
Michael Sertl

## **Soziale Differenzen und Unterricht – soziale Differenzen im Unterricht**

### **Eine theoretische Diskussion zur „Leistung“ im Unterricht<sup>1</sup>**

*Vorbemerkung: Der folgende Artikel setzt eine Diskussion fort, die auf der Wiener Tagung im Mai 2013 als Podiumsdiskussion begonnen wurde: Dabei werden zwei unterschiedliche theoretische Positionen dargestellt (und in Diskussion gebracht), die beide ihre Aufmerksamkeit primär auf das „Tun“ der Lehrkräfte und der Schüler\_innen fokussieren. Die eine Position nennen wir die diskurstheoretische, vertreten durch Gellert und Sertl, die andere die praxistheoretische Position, vertreten durch Idel und Rabenstein. Die nachfolgende, schriftlich fortgesetzte Diskussion wählt als Ausgangspunkt die Beobachtung, dass soziale Differenzen für das „Alltagshandeln“ von Lehrkräften (und auch der Schulverwaltung) kaum eine Rolle spielen. Im Anschluss werden die unterschiedlichen Perspektiven der beiden Positionen dargestellt und an Beispielen verdeutlicht.*

Dass Noten in der Schule immer wieder ‚sozial ungerecht‘ gegeben werden, können quantitative Studien mittlerweile überzeugend zeigen (Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2013); die Frage, wie dies geschieht, beantworten diese Studien jedoch nicht. Dafür bedarf es theoretisch anders ausgerichteter Ansätze. Zwei von diesen wollen wir im Folgenden vorstellen und einander gegenüberstellen. Beide Ansätze versuchen die Frage zu beantworten, wie im Unterricht, in den Haltungen und Handlungen der Lehrkräfte und Schüler\_innen die soziale Herkunft der Schüler\_innen bedeutsam gemacht wird. Beide Ansätze stellen dann jedoch an unterschiedlichen Stellen ‚scharf‘. Die diskurstheoretische Position von Gellert und Sertl sucht die Gründe für den sozi-

---

1 Dieser Artikel wurde bereits in der Nr. 3–4/2014 der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ abgedruckt.

alen Bias von Unterricht im Sinne einer soziologischen Reproduktionstheorie eher in den Bedingungen, die Unterricht konstituieren. Die praxistheoretische Position von Idel und Rabenstein sucht die Gründe im Sinne einer ethnografischen Methodologie eher im Vollzug des Unterrichts. Im Folgenden stellen wir das einstweilige Ergebnis unserer Diskussion dar.

## **Drei Fragen als Ausgangspunkt**

Den Ausgangspunkt der Diskussion bildeten drei Fragen:

1. Wie wird aus Sicht des jeweiligen Ansatzes die Tatsache erklärt, dass Lehrkräfte und Schuladministration sich für den evidenten Effekt der sozialschichtspezifischen Differenzierung (und Benachteiligung) der Kinder aus bildungsfernen Milieus nicht zuständig fühlen?
2. Welche Praktiken bzw. Prozesse von Unterricht haben die Ansätze jeweils im Blick, wenn sie Bildungsungleichheiten zu erklären versuchen?
3. Wie können Praktiken bzw. Prozesse der Benachteiligung bestimmter Schüler/innen(gruppen) systematisch sichtbar bzw. der Reflexion zugänglich gemacht werden?

## **1. Zur Wahrnehmung auf Seiten der Lehrkräfte und der Schulverwaltung**

Die erste Frage ist relativ offen formuliert, so dass zunächst einmal diskutiert werden muss, was genau gemeint sein kann. Wird danach gefragt, ob Lehrkräfte ihr eigenes Handeln unter dieser Frage reflektieren oder ob sie es überhaupt als Thema aufgreifen? Zudem haben wir in der Diskussion gemerkt, dass eindeutig zwischen der Systemebene der Schulverwaltung und der Ebene der unterrichtenden Lehrkräfte unterschieden werden muss. Die Antworten zur ersten Frage greifen überdies teilweise schon auf das vor, was dann unter zweitens und drittens genauer erläutert wird. Eine scharfe Trennung zwischen den einzelnen Aspekten ist also nicht immer möglich.

Gellert und Sertl eröffnen die Diskussion mit einigen grundlegenden Anmerkungen zu den Bedingungen, die schulischen

Unterricht konstituieren. Sie stellen dar, was diese bezüglich der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Unterricht mit sich bringen.

### **Externalisierung und Umwandlung in „Leistung“**

Mit Sünkel (1996) lässt sich eine Außen- und eine Binnenstruktur des Unterrichts unterscheiden. Dabei werden Momente der sozialen Differenzierung der Außenstruktur zugeordnet, auf die der unterrichtende Lehrer keinen Einfluss hat. In dieses Muster fällt auch die im Bewusstsein von vielen Lehrkräften tief verankerte Spaltung von Pädagogik versus Selektion. Die Selektion (Leistungsbeurteilung) wird als nicht-pädagogische, dem pädagogischen Prozess aufgezwungene Aufgabe gesehen.

Der wesentliche Mechanismus, mit dem die der Außenstruktur zugerechnete Selektion für den Unterricht „brauchbar“ gemacht, in den Unterricht „hineingeholt“ wird, ist die Umwandlung von Wissen in „Leistung“ und schließlich im Weiteren (im Sinne der Meritokratie) von Leistung in Status. Aus der kognitiven Aneignung, die grundsätzlich als gelungen/nicht gelungen codiert werden kann, wird eine graduelle Aneignung (mehr oder weniger), die der Legitimation für unterschiedliche soziale Status-Positionen in der Gesellschaft dient. Die graduelle Codierung von Aneignung gehorcht dann der Prämisse, dass die Leistungsmessungen grundsätzlich einer Normalverteilung genügen – was ob der geringen Schülerzahl einer Schulklasse prinzipiell fraglich ist. Je nach Schultyp findet eine Verschiebung statt: Weil das Selektionsmoment in den ersten Jahren des Pflichtschulbesuchs eher gering ist, wird die Normalverteilung in der Regel in den „leistungsstarken Bereich“ verschoben (in den ersten Schuljahren gibt es nur wenige Fünfer und Sechser). In den selektionskritischen Phasen des Gymnasialbesuchs (oder etwa der BHS in Österreich) wird die Normalverteilung häufig in den „leistungsschwachen Bereich“ verschoben (es gibt kaum Einser, dafür viele Vierer und Fünfer. Ausnahme: Im Fach Sport und in den künstlerischen Fächern, die aber im Regelfall nicht für Selektionsentscheidungen herangezogen werden, bleibt die Verteilung im „leistungsstarken Bereich“).

## Die diskurstheoretische Position

Unterricht lässt sich mit Bernstein (2000) als eine „Einbettung“ eines Instruktionsdiskurses (die Unterrichtsinhalte) in einen Regulationsdiskurs (die soziale Ordnung des Unterrichts) lesen. Beide Diskurse sind von der Makroebene in Form von Ideologie und Macht beeinflusst, Bernstein würde sagen: gesteuert. Diese Steuerung bzw. „Einbettung“ geschieht unterschiedlich für unterschiedliche soziale Gruppen. Schon veraltet, aber als Beispiel einleuchtend: Schulen für Mädchen sind anders konstruiert als Schulen für Jungen; und natürlich sind Berufsschulen anders konstruiert als allgemeinbildende Schulen, und Hauptschulen – als Schulen für die eher „praktisch Begabten“ – anders als Gymnasien für die „theoretisch Begabten“. Diese letzte Unterscheidung spiegelt die Makro-Differenz zwischen körperlicher und geistiger Arbeit wider und die darin angelegte und immer noch gültige Privilegierung der geistigen Arbeit. Und damit wird auch das unterschiedliche Prestige der beiden Schularten verständlich.

Die These mit Bernstein lautet also: Die Zuordnung von Schülern und Schülerinnen zu sozialen Gruppen und damit die Bearbeitung der sozialen Differenzen ist großteils schon in den dem Unterricht vorgängigen Schultypenbildungen und Curricula-Entwicklungen geschehen. Allerdings bleiben damit noch genug Forschungsfragen zu bearbeiten: Wie wird die Passung der Schüler\_innen zum jeweiligen Schultyp hergestellt? Spielt die soziale „Zielgruppe“ in der Unterrichtsgestaltung eine Rolle? Wenn ja, wie? Gibt es auch auf Seiten der Lehrkräfte eine Passung zu Schultyp und Schüler\_innenschaft? Spielt da der soziale Habitus eine Rolle? usw. usf.

Wir können also resümieren: Die Empfindung der Nicht-Zuständigkeit auf Seiten der Lehrkräfte gegenüber sozialschichtspezifischen Differenzierungen in Schule und Unterricht erscheint also als durchaus angemessen. Allerdings werden auf diese Weise Möglichkeiten der Veränderung übersehen. Schon bei Bernstein selbst sind Überlegungen zu finden, dass über entsprechende Modifikationen des Unterrichts die „vorgesehene Ordnung“ in Frage gestellt werden kann. Diese Überlegungen werden in der sich auf Bernstein beziehenden Forscher\_innen-Community

unter dem Begriff „radikale (sichtbare) Pädagogik“ diskutiert; also eine Pädagogik, die „radikal“ zugunsten der benachteiligten Gruppen agiert; mit „sichtbaren“ Unterrichtsformen ist gemeint, dass die relevanten Kriterien explizit gemacht werden. (s.w.u.; siehe auch Sertl 2014)

Idel und Rabenstein gehen erstens auf die These ein, dass die Entstehung von sozialen Ungleichheiten im Schulsystem seiner „Außenstruktur“ zugeschrieben wird. Im zweiten Schritt führen sie dann ihren Ansatz ein.

### **Zur Wirkung des differenzierten Bildungssystems**

Zunächst eine Anmerkung zur ersten Frage: Sie beinhaltet die Annahme, dass Lehrkräfte und Schuladministration sich nicht zuständig sähen für sozial ungleich verteilte Schulerfolge. Zumindest für Deutschland kann man das so nicht sagen. In der Kultusverwaltung, bei den bildungspolitischen Entscheidungsträgern und bei Teilen der Lehrerschaft, gibt es durchaus ein Wissen um die Reproduktion ungleicher Bildungschancen im Schulsystem. Die Ursache dafür wird allerdings, wie Gellert und Sertl ausgeführt haben, der „Außenstruktur“ von Unterricht zugeschrieben. Zu dieser Außenstruktur gehören das mehrgliedrige Schulsystem und die ungleichen Entwicklungs- und Sozialisationsverhältnisse in den unterschiedlichen sozialen Milieus der Elternhäuser. Im bildungspolitischen Diskurs werden vor allem die frühe Selektionsschleuse am Übergang von der vierten in die fünfte Klasse und die vertikale Differenzierung in Schulformen gesehen. Diese äußere Verfassung des Bildungssystems zeigt Wirkungen: So etwa suchen Eltern aus sogenannten sozial schwachen Milieus aufgrund skeptischer Erfolgserwartungen und einer prekären Ressourcenlage für eine Investition in Schulbildung oft Schulen unterhalb des Leistungsvermögens ihrer Kinder aus. Eltern aus wohlhabenderen Milieus bringen hingegen ihre Kinder eher noch gegen die Leistungsbewertungen der Lehrkräfte auf eine höhere Schule. Dies paart sich dann noch mit sozialräumlichen Trennungen: Wir können beobachten, wie die „freie“ Schulwahl in beide Richtungen eine soziale Auslese von Schülerschaften befördert, weil bessergestellte Eltern „bessere“ Schulen in anderen Stadtteilen anwählen, während schlechter



gestellte Eltern mit den Schulen in ihrem Sozialraum vorliebnehmen (müssen). Die empirische Bildungsforschung der letzten Jahre konnte zeigen, wie auf diese Weise schulform- und standortspezifisch unterschiedliche, Ungleichheiten verstärkende Lernmilieus entstehen. Man könnte also sagen, dass diese Bedingungen dazu führen, dass Eltern sich selbst benachteiligen oder eben sich selbst privilegierend entscheiden. So verändern sich die Bildungskarrieren von Generation zu Generation nur wenig. Dieser Zusammenhang ist vielen schulischen Akteuren mittlerweile durchaus bekannt.

Wenn Lehrkräfte Bildungsungleichheit im Schulsystem so erklären, wird Verantwortung externalisiert. Die entscheidenden Faktoren für Bildungsungleichheit werden nicht im Vollzug der eigenen Praxis selbst gesehen, sie werden vielmehr in das Außen des Unterrichts verlagert. Diese Verantwortungsentlastung wird möglicherweise durch die Ressentiments der Lehrerschaft gegenüber der „Organisation Schule“ noch abgesichert; denn auf die Strukturbedingungen von Schule als System haben Lehrkräfte ja ihrem Selbstverständnis nach keinen oder kaum Einfluss.

### **Die praxistheoretische Position**

Aus der unseren Forschungen zugrunde liegenden praxistheoretischen Sicht würden wir diese Externalisierung der Verantwortung nicht in erster Linie einem mangelnden oder gar „falschen Bewusstsein“ der Lehrerschaft gewissermaßen anlasten. Wir würden eher die Gründe dafür in den Routinen alltäglicher Unterrichtspraxis ansiedeln. Das wollen wir näher erläutern: Wir gehen mit Bezug auf sozialwissenschaftliche Praxistheorien (vgl. insbesondere die Arbeiten des amerikanischen Sozialtheoretikers Theodore R. Schatzki) erstens davon aus, dass Unterricht in Praktiken entsteht und als eine soziale Ordnung beschrieben werden kann. Praktiken werden als Aktivitätsformen verstanden; sie fußen auf einem gemeinsamen Wissen, das uns in der Regel gar nicht recht bewusst wird, weil wir für die routinemäßig ausgeführten Handlungen gar nicht genau ‚wissen‘ müssen, wie wir sie ausführen. In dieser Sicht erscheinen Lehrkräfte als Träger von Praktiken, aber nicht oder nur eingeschränkt als absichtsvoll, intentional Handelnde. Unterricht als Praxis vollzieht

sich vielmehr im Umgang von Lehrkräften und Schüler\_innen miteinander und mit Dingen und Aufgaben, unter bestimmten zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten. Einzelne Personen verfolgen dabei zwar auch immer Absichten, diese sind aber nur ein Moment von vielen in Praktiken, sodass ihre Wirkungen nie genau zu bestimmen sind. Neben Absichten spielen z.B. auch Vorhaben, Stimmungen und Gefühle eine Rolle. Solchermaßen in Praktiken entstehende Ordnungen – dies ist der zweite wichtige Punkt unseres Verständnisses von Unterricht – entstehen in der Bearbeitung von Differenzen. Unser Tun orientiert sich immer an Unterscheidungen, die wir (wiederum in der Regel nicht immer bewusst) treffen, etwa daran, was jetzt wichtig/unwichtig ist, was zuerst/was später kommt, was gut/was schlecht ist, was meinen Absichten dient /was ihnen entgegen läuft. Im Unterricht gibt es nun eine Unterscheidung, die von zentraler Bedeutung ist, nämlich die Unterscheidung der Schüler\_innen nach Leistung (besser//schlechter). Auf diese wollen wir nun noch genauer eingehen.

Zunächst eine Anmerkung vorweg: Was als Leistung gilt bzw. gelten kann, verstehen wir dabei nicht als ein für alle Mal festgelegt, es wird vielmehr im Prozess der Unterrichtens immer wieder konstruiert. In der Leistungsbewertung können sehr unterschiedliche Aspekte eine Rolle spielen, wie Geschwindigkeit, Arbeitsdisziplin, sich organisieren können, anderen helfen und mit anderen kooperieren etc. Leistung ist so gesehen „die zentrale schulische ‚Währung‘ (...), in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann“ (Rabenstein et al. 2013, S. 675). Darüber hinaus spielen soziale Differenzierungen (der Herkunft, des Geschlechts, des Alters etc.) in die Leistungsbewertung hinein. Leistungsbewertungen im Unterricht können jedoch niemals mit sozialen Differenzen begründet werden, weil das dem schulischen Anspruch individueller Zurechenbarkeit von messbarer Leistung widersprechen würde. So bleiben soziale Differenzierungen implizit als mehr oder weniger verborgene Zuschreibungen. Aus unserer Sicht heißt das eben nicht, dass soziale Differenzierungen im Vollzug von Unterricht keine Bedeutung besäßen, sie werden aber in der Regel nicht als solche kommuniziert, sondern sind immer eingekleidet in die zentrale Di-

mension „Leistung“. Damit die Logik des Unterrichts „keinen Schaden“ erleidet, vollzieht sich Unterricht in Praktiken der Leistungsdifferenzierung: Unterricht findet dann statt, wenn es um Leistung geht, wenn Leistung gefordert, gezeigt und dann – wiederum in der Selbstbeschreibung von Lehrkräften – als „reine“, also auf individuelle Begabungen und Talente sowie Fleiß und Anstrengung rückführbare Leistung des Einzelnen klassenöffentlich sichtbar rückgemeldet wird. Die „Verteilung von Schüler\_innen auf der Notenskala“, wie dies oben beschrieben wird, verstehen wir als Herstellung bestimmter „Leistungspositionen“ von Schüler\_innen in einer Lerngruppe. So werden in einer Lerngruppe unterschiedliche Positionen für Schüler\_innen geschaffen, die Schüler\_innen in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Weise ermöglichen, etwas zu lernen.

Eine letzte Anmerkung noch am Schluss, um Missverständnisse zu vermeiden: Wenn wir grundagentheoretisch Unterricht als Ordnung von Leistungsdifferenzierungen und Lehrkräfte als Träger von Praktiken beschreiben, so heißt dies nicht, dass sich dort eine Mechanik der Strukturgenese und -reproduktion vollzöge, der gegenüber die Akteure machtlos wären. Implizites Wissen kann explizit gemacht werden, und Professionelle können versuchen, sich klarzumachen, wie und was sie selbst zur Reproduktion von Bildungsungleichheit im Unterricht beitragen. Sie können sich vergegenwärtigen, dass die biologistische Definition von Leistung als eine auf ein gegebenes, naturwüchsiges, individuelles Vermögen rückführbare Bewältigung von Aufgaben die soziale Genese von Leistung unterschlägt. Dazu ist es notwendig zu klären, wie soziale Differenzen in der Leistungsordnung bedeutsam werden. Damit kommen wir gleich zur zweiten Frage.

## **2. Auf welche Prozesse muss geachtet werden?**

Die zweite Frage ist die nach den Praktiken oder Prozessen, die in den Blick kommen oder genommen werden, wenn es darum geht, die sozial konnotierte Leistungsbewertung im Unterricht zu erklären.

## Die praxistheoretische Position

Für die Beobachtung der im Vollzug von Unterricht (re)produzierten sozialen Differenzierungsprozesse betrachten wir – Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein – drei unterschiedliche Situationen im Unterricht in ihrer Verkettung, nämlich erstens Situationen des Aufgabenstellens, zweitens Situationen, in denen Schüler\_innen etwas als Leistung zeigen (können) und drittens Situationen, in denen Leistung bewertet wird. Um nun den Blick detailliert und fokussiert auf soziale Differenzierungen im Zusammenhang mit Leistung zu richten, unterscheiden wir wiederum drei Momente, die in den oben genannten Situationen auftreten können:

- a) Soziale Differenzen können – zum Beispiel in Situationen der Aufgabenstellung – zum Thema des Unterrichtsgesprächs werden, etwa mit Bezug auf Herkunftshintergründe bestimmter Schüler\_innen. Dann zum Beispiel, wenn ein Schüler mit türkischem Migrationshintergrund danach gefragt wird, wie der Marienkäfer auf Türkisch heißt.
- b) Bestimmte soziale Hintergrundannahmen und -informationen über einen Schüler/eine Schülerin können in Adressierungen von Schüler\_innen – etwa in Situationen der Leistungsbewertung – durch Lehrkräfte eingehen, etwa auch zur Plausibilisierung von Leistungsfähigkeit. Etwa dann, wenn im Zuge der Rückgabe eines Diktates ein Schüler mit Migrationshintergrund ganz besonders betont für das beste Diktat gelobt wird, da Deutsch nicht seine Erstsprache sei.
- c) Wir sprechen zudem von sozialen Signifizierungen, in denen in der Unterrichtssituation bestimmte soziale Markierungen vorgenommen bzw. aufgeführt werden, die den Lehrkräften als Indikatoren dienen für ein bestimmtes Verhalten, das als Leistung bewertet und zugeschrieben wird. Solche Anzeichen, die als Zeichen für etwas gelesen werden, können Dinge sein wie bestimmte Kleidungsstücke, der Zustand eines Ranzens, bestimmte Gesten, Mimiken eines redegewandten Schülers, die als Zeichen für eine bestimmte soziale Herkunft des Schülers gelesen werden und die Leistung, die der betreffende Schüler zeigt, in ein bestimmtes Licht rücken. Wir veranschaulichen diese Leitlinien einer Beobachtung und Reflexion

---

der Entstehung oder Verstärkung von sozialer Ungleichheit im Unterricht weiter unten an einem Fallbeispiel.

### **Die diskurstheoretische Position**

Im Vergleich zur praxistheoretischen Perspektive setzt eine diskurstheoretische Sicht stärker an den Unterrichtsinhalten bzw. am „legitimen Text“ an, der Gegenstand der unterrichtlichen Vermittlung und Aneignung ist. Während, wie dargestellt, aus der praxistheoretischen Sicht soziale Differenzen in der Leistungsordnung wiederaufgeführt werden, etwa durch Adressierungen und Signifizierungen, sehen wir – Michael Sertl und Uwe Gellert – aus diskurstheoretischer Sicht die sozialen Differenzen bereits bei der Grobkonstruktion der Leistungskriterien mitgedacht, und zwar in der Auswahl und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte. Sie dienen gleichsam als Konstituenten der Leistungsordnung.

Es ist ja beispielsweise nicht so, dass auf integrierten Sekundarschulen lediglich weniger oder langsamer oder anschaulicher Mathematik gelernt wird als auf dem Gymnasium; in vielen Fällen ist die anzueignende Mathematik eine in erheblichem Maße andere. Während in der einen Schulform versucht wird, wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten, orientiert man sich in der anderen oft an den vermeintlichen Bedürfnissen der als „praktisch begabt“ konstituierten Jugendlichen. Dies führt tendenziell dazu, dass disziplinäres Wissen nicht mehr allen zugänglich gemacht wird. (Ein Beispiel liefern wir unter Pkt. 3.) Wo es im Unterricht aber nicht mehr um disziplinäres Wissen geht, wird Wissen durch „Disziplin“ als Objekt der Übermittlung und Aneignung ersetzt. Wo die Disziplinen keine erzieherische Wirkung mehr entfalten, tritt die Disziplinierung auf den Plan.

Die sozialen Differenzen zugeschriebenen Orientierungsdisparitäten – z.B. „praktisch begabt“ und „theoretisch begabt“ – bewirken so eine Vorstrukturierung der Leistungsordnung, der man sich in der Unterrichtspraxis nur schwer entziehen kann. Was dann tatsächlich im Unterricht als Leistung zählt, wird einerseits erst in der Unterrichtspraxis konkret ausgehandelt, andererseits stellen sich die Leistungskriterien aufgrund der unterrichtsäußeren Strukturierung als weitgehend vorbestimmt dar.


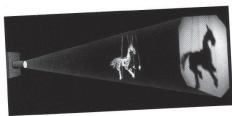

Die Wiederaufführung sozialer Differenzen in der Leistungsordnung findet auf einer mehr oder weniger stark vorstrukturierten Bühne statt. (Deren Strukturierung im Wandel ist; zurzeit meist eine Abnahme der Splittung innerhalb des öffentlichen Schulwesens, bei gleichzeitiger Tendenz zur Splittung in öffentliche/private Schulen.)

### 3. Beispiele zur Illustration der unterschiedlichen Ansätze: Was kann sichtbar gemacht werden?

Hier wollen wir je ein Beispiel zeigen, wie die von uns unterschiedlich gesehenen Mechanismen und Praxisformen zur Reproduktion sozialer Differenzen im Unterricht beitragen. Dabei gehen wir auf die Möglichkeiten der (kritischen) Reflexion (eigener) Unterrichtspraxis ein. Zudem verweisen wir je auf zwei ausgewählte Studien, in denen diese Mechanismen ausführlich dargestellt sind.

Zuerst ein Beispiel für das, was wir – Michael Sertl und Uwe Gellert – oben kritisch als Problematik der Anwendungsorientierung dargestellt haben:

### Was das Inhaltsverzeichnis den Schüler\_innen über die Mathematik sagt – die diskurstheoretische Sicht

<b>Papierrecycling – Recyclingpapier</b> .....		
1 Rohstoffe und Papiersorten	8	
Prozente in verschiedenen Darstellungen	10	
Kopfrechenstrategien	11	
2 Altpapieranteile	12	
Gewichtetes arithmetisches Mittel	14	
Zusammenfassung	17	
Rückspiegel	18	
		
<b>Konstruieren und Projizieren</b> .....		
1 Vergrößern und Verkleinern	20	
Maßstäbliches Konstruieren	21	
Ähnlichkeit*	23	
2 Zeichnen wie die großen Künstler	25	
Zentrische Streckung	26	
Thema: Zentralperspektive	29	
Zusammenfassung	31	
Rückspiegel	32	
		
<b>Medienkonsum</b> .....		
1 Das Medium Fernsehen	34	
Darstellen großer Datenmengen: Stängel-Blätter-Schaubild	36	
Zentrale Hälfte und Quartile	38	
2 Surfen im Internet	40	
Quartile und Boxplots	41	
Thema: Ausreißer und Boxplots	44	
Zusammenfassung	45	
Rückspiegel	46	
		

Dies ist die erste Seite aus dem Inhaltsverzeichnis des Schulbuchs „mathelive 9“ (Böer et al., 2002). Dass es sich bei dem Schulbuch um ein Mathematikbuch handelt, ist erst nach genauerem Betrachten, insbesondere der dritten Gliederungsebene, erkennbar. Von dieser Ebene abgesehen, präsentiert das Schulbuch, vor allem auch mittels farbiger Abbildungen, die Themen „Papierrecycling“, „Projizieren“ und „Medienkonsum“. Solch eine Präsentation reiht sich ein in die vielen Aufgaben in Mathematikbüchern der Sekundarstufe 1, in denen z.B. eingekauft wird bzw. einschlägige Finanztransaktionen (Preisberechnung, Sparplan ...) durchgeführt werden. Man kann fragen, wieso der Umgang mit Geld (oder analog mit Medienkonsum, Papierrecycling etc.) überhaupt in Mathematikbüchern thematisiert wird. Dowling (1998) schreibt dazu, dass auf diese Weise der Umgang mit Aufgaben im Geld- und Einkaufskontext selbst als Lernen von Mathematik konstruiert wird. Es scheint, als würden entsprechende Aufgaben auftauchen, um tatsächliche Einkaufspraktiken zu optimieren. Mathematikwissen erscheint dadurch als eine Vorbedingung, um optimal im Alltag handeln zu können. Dowling nennt dies einen Mythos der Teilnahme, welcher der Schulmathematik eingeschrieben wird. Kritisch hieran ist, dass entsprechende Schulbücher den Gebrauchswert von Mathematik nicht in der Disziplin mit ihrem spezialisierten Wissen, also im Kontextfreien und Abstrakten verorten, sondern im Feld lokaler alltagspraktischer Anwendung. Dieser alltagspraktischen Anwendung kann aber im Hinblick auf den weiteren Bildungsgang keine Bedeutung zugemessen werden. Sie hat de facto eine de-privilegierende Wirkung. Die privilegierten/privilegierenden Prinzipien der Mathematik bleiben unsichtbar.

### **Was kann man tun?**

Abschließend wollen wir noch einige Anmerkungen zu den Möglichkeiten der Veränderung machen, also zur Frage, worauf ein „effektiver Unterricht“ im Sinne eines Unterrichts, der zum Lernerfolg der benachteiligten Gruppen beitragen soll, aus diskurstheoretischer Sicht besonderen Wert legen muss: Derartiger Unterricht muss die „akademische“ Qualität des Wissens, also

die „abstrakten Prinzipien“ hinter den (scheinbar) auf die Alltagspraxis abzielenden Aufgaben betonen und sichtbar machen. Die dazugehörige These lautet:

Wenn es so ist, dass in den konkreten Inhalten und Formen des Unterrichts immer auch die gesellschaftlichen Macht- und Klassenverhältnisse „mitprogrammiert“ sind, dann müssen diese auch im Unterricht und insbesondere in den Inhalten sichtbar gemacht werden können. Bezogen auf die Inhalte heißt das aus unserer Sicht, dass die privilegierten/privilegierenden Inhalte jene sind, die auf die abstrakten akademischen Prinzipien orientieren, auf denen unser modernes Weltbild aufbaut. Ein Indiz für diese These sehen wir z.B. in der dominanten Stellung der Mathematik. Die „Reinform“ eines Unterrichts, der die Lernenden auf wissenschaftliche Prinzipien hin orientiert, finden wir an den Universitäten<sup>2</sup> bzw. in propädeutischer Form am Gymnasium. Wer diese Grundlagen versteht, ist privilegiert in dem Sinne, dass er über diese Prinzipien tendenziell verfügen kann und damit eine Machtposition innehat.

Diese privilegierte/privilegierende Stellung der abstrakten (akademischen) Prinzipien kann in den konkreten Unterrichtsmodalitäten sichtbar werden oder nicht. Unterricht, der die Anwendung und die konkrete „lebensweltliche“ Bedeutung in den Vordergrund stellt, lässt diese Prinzipien meistens unsichtbar. Natürlich ist klar, dass Unterricht Anknüpfungspunkte in der Lebenswelt der Kinder suchen muss, um die wissenschaftlichen abstrakten Inhalte entsprechend anschaulich zu machen. Aber es kommt darauf an, über die Veranschaulichung hinaus die „prinzipielle“ Bedeutung der abstrakten Inhalte in den Vordergrund zu stellen. Von einem sichtbar machenden Unterricht sprechen wir dann, wenn sich die unterrichtliche Vermittlung nicht mit der Veranschaulichung begnügt, sondern mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln die privilegierte/privilegierende Stel-

---

2 Keine Frage: Die Machtposition, die das universitäre Wissen verleiht, ist heute durch Machtverschiebungen in Richtung Wirtschaft massiv in Frage gestellt. Aber eine historisch weiterreichende Beobachtung lässt vermuten, dass die Produktion von Grundlagenwissen weiterhin in Institutionen vollzogen werden wird, die von der wirtschaftlichen Verwertung unberührt bleiben müssen.



lung der abstrakten Prinzipien deutlich macht. Ein zentrales Medium dieser großteils unbewusst ablaufenden Prozesse ist die Sprache der Lehrkraft. Es macht einen großen Unterschied, ob die Lehrkraft die Fachsprache und die Fachausdrücke verwendet und entsprechend, z.B. körpersprachlich, unterstützt, oder ob sie sich primär als Übersetzerin in die Alltagssprache versteht und dabei tendenziell die abstrakten Prinzipien durch Prozeduren ersetzt, die dem Alltag entnommen sind. Lehrkräfte, die im Sinne einer „radikalen Pädagogik“ den nicht-privilegierten Kindern den Zugang zum privilegierten Wissen eröffnen wollen, müssen de facto eine zweite Rolle übernehmen: Neben der Vermittlung der abstrakten Prinzipien stehen sie auch vor der Aufgabe, die im Wissen angelegten Machtverhältnisse bzw. die privilegierte/privilegierende Stellung dieses Wissens aufzudecken. (s. die weiter unten beschriebenen Beispiele bei Bourne 2012)

Eine solche Logik des Sichtbar-Machens steht in offenem Widerspruch zu vielen Formen der „Selbsttätigkeit“ der Schüler\_innen (offene Lernformen u.a.), die wir als unsichtbare Unterrichtsformen bezeichnen: Diese setzen die Vertrautheit mit den abstrakten Prinzipien eigentlich voraus und pointieren die Rolle der Lehrkraft anders. Gerade für Kinder aus nicht privilegierten Milieus muss aber die Lehrkraft im Sinne einer „Vertreterin der abstrakten Prinzipien“ agieren. Eine solche Logik steht auch im Widerspruch zu vielen Formen der „Anwendungsorientierung“, die systematisch die „Lebenswelt“ als den Ort darstellen, in dem dieses abstrakte Wissen zur Anwendung kommt, und dabei die abstrakten Prinzipien selbst tendenziell in den Hintergrund rücken. (s. das Beispiel unter Pkt. 3) Und diese Prinzipien stehen schlussendlich in krassem Widerspruch zu den oben angesprochenen „Verteilungsregeln“, die für „praktisch Begabte“ keine Bildung im Sinne der Einsicht in die relevanten Prinzipien vorsehen. Deshalb der Begriff „radikale sichtbare Pädagogik“. (vgl. Sertl 2014)

Für eine differenzierte Darstellung der Problematik aus unserer Sicht eignen sich folgende zwei Studien:

1. die Studie von Gellert/Hümmer: Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht (2008), die anhand von Unterrichts-Tran-

sripten ausführlich das Zusammenspiel von Instruktionsdiskurs und Regulationsdiskurs darstellt.

2. die Studie von Bourne: Vertikaler Diskurs. Die Rolle des Lehrers bei der Übermittlung und Aneignung dekontextualisierter Sprache (in Gellert/Sertl 2012; S. 191ff), als Beispiel für die Möglichkeiten zur Modifikation des Unterrichts im Sinne einer „radikalen (sichtbaren) Pädagogik“. Darin wird u.a. an Beispielen aus der ersten Klasse Primarschule klargemacht, dass ein Unterricht, der abstrakte Prinzipien vermittelt, sehr wohl möglich ist. Dabei geht es konkret um phonologische Unterscheidungen, die in einer vollkommen abstrakten Sprache wie „hart“ und „weich“, „stimmhaft“ / „stimmlos“, „anlautend“ / „auslautend“ kommuniziert werden, um das Schreibenlernen zu unterstützen. Außerdem findet sich dort das Beispiel einer „radikalen“ Lehrerin in einer „Black Community“-School in London. Sie entwickelt im Englisch-Unterricht Unterrichtsformen, die den Schüler\_innen die Zusammenhänge zwischen „offizielltem Wissen“, das die herrschenden Machtverhältnisse repräsentiert, ihrer eigenen Unterdrückung und der Notwendigkeit, dieses offizielle Wissen sich anzueignen, um für Veränderungen kämpfen zu können, klarzumachen versuchen.

Wir – Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein – enden mit einem Beispiel, das wir folgendermaßen nennen:

### **Was ein Schulranzen einer Lehrerin über einen Schüler sagt – die praxistheoretische Sicht**

Zunächst beschreiben wir die Situation, die aus einer Videografie aus einem Forschungsprojekt stammt.

Während einer Stillarbeitsphase sucht Michael etwas in seinem Ranzen. Darauf wird die Lehrerin aufmerksam, tritt zu ihm und bietet ihm Hilfe an, ohne dass er diese angefordert hätte. Sie übernimmt dann die Führung in der Situation, während Michael sich nur noch als Zuschauer beteiligt. Ihre Aktivitäten beziehen sich auf den Ranzen: Sie räumt nach und nach den Ranzen aus und gibt Michael Anweisungen, Dinge aus dem Ranzen in ein Regal zu räumen. Als sie seine Trinkflasche aus dem Ranzen befördert, fragt sie ihn, ob diese noch vom Vortag sei, und als sie

schließlich den Ranzen über dem Mülleimer der Klasse ausleert, fragt sie Michael, ob er einen Tannenzapfen, der aus dem Ranzen fällt, behalten möchte. Bei dem Beobachter stellt sich der Eindruck ein, dass die Lehrerin sehr „übergriffig“ ist, gewissermaßen in Michaels Privatsphäre eingreift, über diese verfügen möchte. Sie spricht resolut, und zusammen mit ihren inspizierenden Blicken in den Ranzen wird ihre Empörung über die sich zeigende Unordnung im Ranzen offenkundig für jeden, nicht nur für den Beobachter, sondern auch für Michaels Mitschüler\_innen. Michael protestiert etwas in dieser Szene, fügt sich aber den Weisungen der Lehrerin und blickt während der Szene mehrfach in die Kamera, möglicherweise um diese als mitwissenden Dritten zu adressieren, vor dem er Scham zeigt oder/und den er als Zeugen des Eingriffs der Lehrerin als Verbündeten betrachtet.

In dieser Szene spielen die von uns oben genannten Momente der Signifizierung und Adressierung zusammen. Der Ranzen wird mit einer sozialen Bedeutung aufgeladen. An ihm wird Unordnung abgelesen, nicht richtig für die Schule und den Unterricht von zu Hause vorbereitet zu sein und deshalb sich in der Schule nicht angemessen organisieren zu können. Der Ranzen wird so ein Indiz für die häusliche Situation der mangelnden mütterlichen Sorge, und er wird umgekehrt durch das in die pädagogischen Praktiken der Lehrerin eingehende soziale Hintergrundwissen überhaupt erst als ein Zeichen für diese Situation les- und verwendbar, wobei dieses Wissen um Michaels familiäre Lebenssituation und das häusliche Umfeld selbst eine Konstruktion, eine Einschätzung der Lehrerin ist, die sich aus verschiedensten „Informationen“ speist, die zu einem Bild über Michael und seine Herkunft verdichtet werden. Denkbar ist, dass ein ähnlich unordentlicher Ranzen eines anderen Schülers ganz anders oder gar nicht zum beobachteten Objekt und Exempel oder möglicherweise gerade umgekehrt und mit Rekurs auf andere soziale Bezüge als „kreatives Chaos“ klassifiziert würde. In dieser Szene selbst wird durch Signifizierungen, durch Anspielungen auf die unterlassene Fürsorge der Mutter, durch die Blicke in den Ranzen und die deutliche Aufführung von Empörung über den Zustand

des Ranzens und durch die disziplinierende Fürsorglichkeit der Lehrerin, die damit auf dieses Skandalon nicht übernommener mütterlicher Erziehungsverantwortung reagiert, die soziale Differenz, der soziale Hintergrund in der pädagogischen Praktik der Herstellung von Michaels Arbeitsfähigkeit reinszeniert. Die Signifizierung – den Zustand des Ranzens als unordentlich zu lesen und diesen unordentlichen Ranzens als Zeichen familiärer Verwahrlosung – ist also eingebettet in ein Adressierungsmuster, eine bestimmte Form der klassifizierenden Ansprache von Michael als unorganisierter, hilfebedürftiger Schüler, von dem nicht viel zu erwarten ist. Wenn er in ein kontinuierliches Arbeiten im elementaren Sinne kommt, ist schon viel gewonnen.

Diese weitreichende Interpretation der Szene, in der sich schon andeutet, welche Leistungsposition Michael zugesprochen wird und inwiefern in diese soziale Differenzsetzungen hineinspielen, ist auf weitere Beobachtungen angewiesen. So wusste der Beobachter der Szene, dass die Lehrerin ein bestimmtes Wissen über Michaels Hintergrund angesammelt hatte und für bedeutungsvoll hielt, was sie also als relevant erachtet im Hinblick auf seine schulische Situation, wie sie ihn als Schüler sah und was das ihrer Ansicht nach mit seinem sozialen Hintergrund zu tun hatte: dass er oft verschlafe, zu spät zur Schule käme, unvorbereitet sei, dass dies alles an seiner alleinerziehenden Mutter läge, die mit der häuslichen Situation überfordert sei, dass daher Michael nur zu ganz wenigem fähig sei, dass er eben unorganisiert, unkonzentriert, fahrig sei, man ihn deshalb ständig im Blick behalten, ihm ständig helfen müsse. Dieses Wissen vom und Bild über den Schüler, diese „Einschätzungen und Einstellungen“ gehen in die Praktik des für Ordnung Sorgens ein. Das Wissen über den Schüler steuert Aufmerksamkeiten für bestimmte Dinge, so wie für den Ranzens, der dann vor diesem Hintergrund in dieser Situation zu einem sozialen Zeichen werden kann, in dem dann symptomatisch das gesamte Wissen der Lehrerin über das soziale Schicksal des Schülers verdichtet und eben beglaubigt werden kann.

Wer sich mit diesen Fragen und dieser Sichtweise auf im Vollzug von Unterricht (re)produzierten sozialen Ungleichheiten inten-

siver beschäftigen möchte, könnte zum einen den eher theoretischen Beitrag Rabenstein u.a. (2013) zur Hand nehmen, in dem auch weitere Situationen beispielhaft erwähnt werden. Zum anderen ist die ethnografische Studie von Kalthoff (2006) zu empfehlen, in der er Praktiken sozialer Differenzierung in exklusiven Internaten eingehend beschreibt.

Zum Schluss noch ein letzter Gedanke. Was kann oder könnte die Lehrkraft – aus praxistheoretischer Sicht formuliert – nun angesichts der sozialen Ungleichheiten auch im Unterricht tun? Pointiert formuliert lautet die Antwort: Ihre eigene Involviertheit beobachten! Professionelle Reflexivität bestünde darin, sich seiner eigenen Verwobenheit in diese Prozesse der Zuschreibung bewusst zu werden. Das bedeutet, sich darüber klar zu werden, wie das eigene Handeln in eine pädagogische Ordnung des Unterrichts eingebunden ist. Mit anderen Worten: Auch die Lehrkraft bewegt sich in einer Ordnung, einer Konstellation aus Personen, Dingen, Zeiten und Räumen, sie steuert sie nicht von einem übergeordneten Punkt, sondern kann sich immer nur – strategisch – in dieser positionieren. Das eigene Tun zu reflektieren heißt auch, über die Wirkmächtigkeit von räumlichen Arrangements, von Dingen, von Adressierungen der Schüler\_innen nachzudenken; insbesondere die Adressierungen können bezüglich der in ihnen wirksam werden Normen dessen, was Leistung ausmacht, reflektiert werden.

## Literatur

- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bourne, Jill (2012): Vertikaler Diskurs. Die Rolle des Lehrers bei der Übermittlung und Aneignung dekontextualisierter Sprache. In: Gellert, Uwe/Sertl, Michael (Hrsg.): *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 191–221.
- Dowling, Paul (1998): *The sociology of mathematics education: Mathematical myths/pedagogic texts*. London: RoutledgeFalmer.
- Gellert, Uwe/Hümmer, Anna-Marietta (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H.2 (11) 2008, S. 288–311.

- Kalthoff, Herbert (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Reproduktion – Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 93–122.
- Maaz, Kai/Baeriswyl, Franz/Trautwein, Ulrich (2011): „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In: Deißner, David (Hrsg.): Chancen bilden. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–341.
- Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.5 (59) 2013, S. 668–690.
- Sertl, Michael (2014): Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? Ein Plädoyer für die Wiederbelebung der „Kompensatorischen Erziehung“. Erziehung und Unterricht 1–2/2014, S.72–81.
- Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim: Juventa.

Hauke Straehler-Pohl

## Wie Bildung scheitert – Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen

The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true. The specious validity of the self-fulfilling prophecy perpetuates a reign of error. For the prophet will cite the actual course of events as proof that he was right from the very beginning. [...] Such are the perversities of social logic (Merton, 1948, S. 196).

*Prolog: Im Frühling des Jahres 2009 machte ich mich auf die Suche nach einer Hauptschule, die bereit war, mich in den ersten Wochen des Schuljahres den Mathematikunterricht in einer neu gestarteten siebten Klasse<sup>1</sup> filmen zu lassen. Ich war mir der Schwierigkeit des Unterfangens bewusst, eine Lehrperson zu überzeugen, die ersten Stunden mit ihren neuen SchülerInnen vor einer Kamera zu verbringen. So entschied ich mich, persönlich bei den Schulen vorstellig zu werden. Ich begann die Suche aus rein logistischen Gründen in Gebieten, in denen mehrere Hauptschulen liegen – soziale Brennpunkte in den Berliner Stadtteilen Wedding, Neukölln und Kreuzberg. Unabhängig davon, wohin ich auch kam, war die Antwort ähnlich: „Sie wollen eine Doktorarbeit über Mathematikunterricht schreiben? Was wollen Sie hier denn lernen? Sicher nicht, wie jemand Mathematik lernt!“ Auch mit dem Verweis darauf, dass ich Mathematikunterricht aus einer soziologischen Perspektive betrachten wolle und es sich keineswegs um die Generierung von neuen Unterrichtsmethoden handle, stieß ich bei den ersten dreizehn Schulen, die ich besuchte, auf klare Ablehnung. Bei der vierzehnten Schule fand ich Gehör – mein Ansatz klinge nach Kritik am gliedernden Schulsystem und die wolle man unterstützen. Genau wie an den anderen Schulen wurde ich aber auch hier darauf verwiesen, dass das Lernen von Mathematik aufgrund der „sozialen Realität“ nun wirklich kein primäres Ziel für die LehrerInnen sein könne – und es*

1 In Berlin dauert die Grundschule 6 Jahre. Deshalb der Beginn der Hauptschule mit der siebten Klasse. (Seit 2010 sind Hauptschulen zugunsten von Sekundarschulen abgeschafft.)

*darüber hinaus kaum realistisch sei, hierbei Ziele zu verfolgen, die weit über den Stand der Grundschule hinausreichen. Die mir gegebenen Auskünfte ließen Leistung und Mathematik an Berliner Hauptschulen als Gegensätze erscheinen.*

## 1. Ausgangslage

Wenn SchülerInnen die Sekundarschule verlassen, dann tun sie dies mit sehr unterschiedlichen Möglichkeiten, ihr Leben zu gestalten. Dies betrifft zum einen die unterschiedlichen Wege der beruflichen und akademischen Ausbildung, die von Abschlusszertifikaten eröffnet werden. Zum anderen betrifft es aber auch die Art und Weise, wie SchülerInnen denken, sprechen und handeln und sich in ihrem Denken, Sprechen und Handeln selbst wahrnehmen. So erscheint es SchülerInnen oft ganz natürlich, dass sie am Ende der Schulzeit mit einer stark eingeschränkten Auswahl an Möglichkeiten der Lebensführung konfrontiert sind. Sie verlassen die Schule mit einem sehr stark geprägten Bild davon, was in ihrem Leben für sie *denkbar* ist und was für sie *undenkbar* bleibt. Auf diese Art und Weise kann Schule als „die zentrale Rechtfertigungsfabrik sozialer Ungleichheiten in der modernen Gesellschaft“ (Beck, 1988, S. 265, Hervorhebung im Original) fungieren. Sie „verwandelt nach den Maßstäben ‚individueller Leistung‘, individuell zurechenbar und nachvollziehbar, Gleiche in Ungleiche (in Rang, Bezahlung usw.), und zwar so, dass die Benachteiligten *in der Geltung des Gleichheitsprinzips* ihre Benachteiligung akzeptieren“ (ebd., Hervorhebung im Original).

In diesem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, inwiefern die alltäglichen Interaktionen im Unterricht dazu beitragen, dass SchülerInnen am Ende der Sekundarschulzeit so unterschiedlich in Bezug auf ihre Gestaltungsmöglichkeiten dastehen und wie es kommen kann, dass dies allen Beteiligten – LehrerInnen und SchülerInnen – als der natürliche Lauf der Dinge erscheint. Eine Grundannahme, die ich hierbei treffe, ist die zentrale Rolle von Sprache in diesem Prozess. Dies ist zum einen darin begründet, dass Gemeinschaften durch Sprache festlegen, was als legitim und was als illegitim gilt; was als denkbar und was als undenk-



---

bar gilt (Bernstein, 2000). Zum anderen ist dies darin begründet, dass Individuen sich sogar im Unterbewussten sprachlicher Strukturen bedienen, um soziale Ereignisse auszublenden, die ihnen zutiefst sinnlos erscheinen (Žižek, 1991, 2008).

Die leitende Frage wird in diesem Beitrag sein:

Welche Möglichkeiten der Entwicklung eines Selbst und der Bildung eröffnet der Mathematikunterricht SchülerInnen in Kontexten, die schon im Voraus durch geringe Erwartungen geprägt sind?

Was unter Erwartungen zu verstehen ist, möchte ich hierbei bewusst offen lassen, da dies in der Praxis schwer zu trennen ist: Was ist eine reine Leistungserwartung? Was ist eine reine Erwartung bezüglich des Sozialverhaltens? usw.? Der unterdefinierte Erwartungsbegriff soll als potentielle Mischung aus jeglicher Form der geringen Erwartung offen bleiben.

Dem Mathematikunterricht wende ich mich aus dem Grunde zu, da er neben dem Sprachunterricht und den Naturwissenschaften weitgehend als eines der drei zentralen Fächer bezüglich der Zukunftschancen von SchülerInnen gilt. Hierbei werde ich aus zwei Schulkontexten berichten, aus einem sozialen Brennpunkt in Barcelona und aus einem sozialen Brennpunkt in Berlin. Wie sich herausstellen wird, unterscheiden sich die beiden Kontexte recht stark durch das Ausmaß, in dem sich geringe Erwartungen in der Ausgestaltung des Unterrichts äußern und sich auf diese auswirken. Im Kontext aus Barcelona untersuche ich die Frage, inwiefern geringe Erwartungen einen Einfluss darauf ausüben, wie die Gedanken, Äußerungen und Handlungen festgelegt werden, die im Mathematikunterricht als legitim gelten. Im Berliner Kontext interessieren mich, aufgrund der „Exzessivität“ der Wirksamkeit der Erwartungen, Fragen der Ideologie und deren Wirkweise im Unterbewussten.

## 2. Wie im Mathematikunterricht Bildung unterschiedlich verteilt wird<sup>2</sup>

Im Rahmen eines Projekts, welches den Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule im Mathematikunterricht untersucht, haben wir u.a. Unterrichtsstunden in einer Schule in einem sozialen Brennpunkt in Barcelona videographiert und analysiert. Gefilmt wurden die allerersten Stunden des Mathematikunterrichts, den die SchülerInnen auf einer Sekundarschule absolvierten. Alle SchülerInnen an dieser Schule hatten gemeinsam, dass die Erwartungen bezüglich ihres zukünftigen Bildungserfolgs gering waren. Die Gründe hierfür waren divers und komplex, so ist ein großer Teil der SchülerInnen erst kürzlich nach Spanien migriert, die ökonomische Situation der meisten SchülerInnen war stark unterdurchschnittlich. Auch sahen sich die meisten SchülerInnen mit der Schwierigkeit konfrontiert, sowohl sprachliche als auch kulturelle Barrieren überwinden zu müssen. Innerhalb der Schule wurden die SchülerInnen – wenn möglich – nach ihren Mathematiknoten in der Grundschule in drei Leistungsgruppen eingeteilt. Für SchülerInnen, bei denen diese Noten nicht vorlagen, bspw. weil sie erst kürzlich migrierten, geschah die Einordnung anhand eines Tests, dessen diagnostische Aussagekraft jedoch zu bezweifeln ist. Schon in den allerersten Mathematikstunden zeigte sich, wie unterschiedlich der Mathematikunterricht in den verschiedenen Leistungsgruppen organisiert war und wie unterschiedlich vor allem auch die *Form der Mathematik* war, die vermittelt wurde. Um genauere Aussagen treffen zu können, haben wir in allen drei Klassen Analysen des *sprachlichen Registers* (Halliday & Hasan, 1989) durchgeführt und diese kontrastiv verglichen. Das Register ist als eine Art stillschweigendes Regelsystem zu verstehen, das uns ermöglicht, Aussagen darüber zu treffen, wie Äußerungen in einem bestimmten Kontext gedeutet werden müssen. Gleichzeitig erlaubt uns das Register einzuordnen, wie ein Kontext ausgestaltet ist, in dem wir uns bewegen. Das bedeutet, dass wir über die Art und Weise, wie Akteure sich äußern, einschätzen

2 Dieser Abschnitt fasst eine wesentlich detailliertere Analyse aus Straehler-Pohl et al. (2014) zusammen.

können, was a) in einem Kontext als wichtig erachtet wird und was nicht (*Feld*), b) welche Rollen für wen zur Verfügung stehen oder aber ihm verschlossen bleiben (*Tenor*) und c) welche Rolle der Sprache selbst in einem Kontext zukommt (*Modus*). Wenn SchülerInnen am Übergang zur Sekundarschule also in einen für sie bisher unbekanntem Kontext – Mathematikunterricht an der Sekundarschule – eintreten, so erleben sie diesen Kontext vor allem über die Sprache und werden so in den Kontext sozialisiert. Im Folgenden sollen nun die Register aus der obersten und der untersten der drei Leistungsklassen gegenübergestellt werden. Ziel soll es hierbei sein, aufzuzeigen, als wie unterschiedlich sich *mathematische Bildung* für die SchülerInnen herausstellt, je nachdem in welcher der Leistungsgruppen sie gelandet sind.

## 2.1 Eine Unterrichtsszene aus der vermeintlich leistungsstarken Klasse

L	Schaut, wenn wir... wir sind hier 21 Leute ungefähr, ne. Und ihr habt schon erfahren, dass es ein großes Willkommens-Frühstück geben wird, eine große Feier. Ist da jemand von Euch letztes Jahr aus der sechsten Klasse ( <i>Grundschule</i> ) hingekommen?
S	Ich war letztes Jahr da.
S	Ich auch.
L	Hat es euch gefallen? Hat es euch gefallen?
S	Ah, ja..
L	Also, schaut, damit wir...
S	Da gab es <i>Tortilla de Patatas</i> .
L	( <i>Legt den Finger auf die Lippen und lässt ihren Blick schweifen</i> ) Shhhh.... Wenn wir 21 Schüler sind, und damit es gut aussieht, stellen wir die Stühle in Reihen auf, okay. Wir wollen Stühle aufstellen, in der Turnhalle, wir stellen die Stühle in Reihen auf, ne? In Ordnung? Und dann, na schauen wir mal, was ihr denkt... Wenn wir...
Mar	Frau Lehrerin, was meinen sie damit, eine Aufgabe oder...?
L	Ja, das ist was zum Denken. Wer hat das gerade gefragt?
S	Marta.
L	Ja, Ich habe 21 Schüler, in Ordnung? ( <i>Schreibt „21“ und zeichnet die Skizze eines Schülers an die Tafel</i> ) Und ich will, dass sie alle auf Stühlen sitzen... wir machen Reihen ( <i>Zeichnet Reihen aus Quadraten an die Tafel</i> ) das sind die Stühle, okay? Aber ich will, dass alle 21, dass alle Reihen komplett gefüllt sind. Schlagt mir Möglichkeiten vor, wie wir das machen könnten.



Abb. 1: Modellerte Skizze von Stuhlreihen

Die von den SchülerInnen genannten Möglichkeiten von drei Siebener-Reihen und sieben Dreier-Reihen hält die Lehrerin graphisch an der Tafel fest (Abb. 1). Dann leitet sie das Gespräch auf den Begriff des Teilers und zeigt die folgende Definition auf einer Powerpoint-Folie.

Der Teiler: Wenn eine Division mit zwei Zahlen ohne Rest durchgeführt werden kann, dann nennen wir die Zahl, durch die dividiert wird, einen Teiler derjenigen Zahl, die dividiert wird.  $21:3=7$ ,  $7^3$  ist ein Teiler von 21.

Daraufhin erweitert die Lehrerin die Aufgabe:

L	Also, eure Aufmerksamkeit bitte, wir schauen uns jetzt den Fall einer anderen Zahl an. Stellt euch vor wir wären nicht 21, wir wären 36.
Ss	Sechs, Sechs.
L	(Löscht die Tafel) Jeder von Euch überlegt sich was. Denkt nach.
S	Sechs Sechser-Reihen.
S	Sechs Sechser-Reihen, Frau Lehrerin.
L	(Die Lehrerin schreibt „ $D(36)=\{$ “ an die Tafel)

## 2.2 Eine Unterrichtsszene aus der vermeintlich leistungsschwachen Klasse

Im Zentrum der Unterrichtsstunde steht die folgende Sachaufgabe, die ein Schüler von einem Arbeitsbogen vorliest:

3243 Nähmaschinen müssen in Lieferwagen transportiert werden. Jeder Lieferwagen kann 69 Nähmaschinen transportieren. Wie viele Lieferwagen werden gebraucht?

3 Richtig wäre hier, dass 3 und 7 Teiler von 21 sind.

L	Meldet euch, wenn ihr wisst, was eine Nähmaschine ist. Benita, Benita... shhhh.
Be	Um Klamotten zu machen.
L	Um Klamotten zu machen? Ja, für Klamotten. Eine Nähmaschine, ich denke, wir wissen, was das ist, ne. Das ist sowas, vielleicht wie das hier ( <i>Der Lehrer malt die Nähmaschine an die Tafel, Abb. 2</i> ), das ist son Ding wie das hier, okay? Das ist so ne kleine Maschine mit ner Nadel dran, seht ihr? Mit ner Nadel, die pikst ( <i>Der Lehrer zeigt mit einer Geste, was piksen bedeutet und sagt: „chán-chán“</i> ), sie pikst. Und hier legen wir die Klamotten drunter, zum Beispiel, ein T-Shirt, seht ihr? Ein T-Shirt mit nem Loch, das hat ein Loch und das müssen wir nähen. Versteht ihr das oder nicht? Raúl, weißt du, was das hier ist? ( <i>Zur gesamten Klasse</i> ) Weißt du, wie viele wir hiervon haben? Fabiana, wie viele von diesen Maschinen haben wir?
	[...]
L	Okay? Kommt schon. Und, ist das viel oder wenig?
Ss	Viel.
L	Kommt schon, viel oder wenig? Wartet, wartet. Viel oder wenig? ( <i>Zeigt auf die Zahl an der Tafel</i> ) 3243 ... Viel? ( <i>Breitet seine Arme aus</i> ) oder wenig? ( <i>Führt seine Hände zusammen</i> )
S	Wenig.
L	Wenig? ( <i>Führt seine Hände zusammen</i> ) Oder viiiiiiiiiiel? ( <i>Breitet seine Arme aus</i> )
Ss	Viel.
L	Viel? ( <i>Breitet seine Arme aus</i> ). Das sind viele, viele. Viele. 3243 ( <i>Zeigt auf die Zahl an der Tafel</i> )? Kann man die tragen? ( <i>Tut so als würde er etwas auf seinen Unterarmen tragen, dann als würde er eine Schubkarre schieben</i> )

Kurz darauf kommt das Gespräch auf die genauen Zahlen, wie viele Nähmaschinen in einen Lieferwagen passen.



Abb. 2: Zeichnung einer Nähmaschine und eines Lieferwagens, der vier Nähmaschinen transportiert

L	Nein, 69, 69. Schaut, da passen 69 Nähmaschinen in den hier rein. ( <i>Zeichnet mehr Nähmaschinen in den Lieferwagen</i> ). Hier, schaut her, könnt ihr euch das vorstellen? 69 passen, 69 Nähmaschinen passen. ( <i>Schreibt „69 Nähmaschinen“ an die Tafel</i> ). Okay? Was denkt ihr? Viele oder wenige?
S	Viele.
L	Was denkst Du? ( <i>Zu einem einzelnen Schüler</i> ) Viele oder wenige? Viele passen rein oder wenige passen rein.
S	Wenige passen rein.
L	Wenige passen rein, 69. Was brauchen wir? Passen die alle in einen Lieferwagen?
Ss	Nein.
L	Nein, weil ich 3243 habe ( <i>Unterstreicht „3243 Nähmaschinen“</i> ) und die passen nicht alle in einen Lieferwagen. Und in zwei? ( <i>Zeigt 2 mit seiner Hand</i> )
Ss	Nein.
L	Und in drei? ( <i>Zeigt 3 mit seiner Hand</i> )

### 2.3 Kontrastiver Vergleich der Register

Bezüglich dessen, was der Inhalt des Unterrichtsdiskurses ist, in der Register-Theorie wird dies das *Feld* des Diskurses genannt, zeigen sich in den beiden Klassen zunächst Gemeinsamkeiten. In beiden Klassen geht es im weiteren Sinne um die Division und in beiden Klassen wird dies an einen Alltagskontext angebunden. Die beiden Lehrkräfte unterscheiden sich aber sehr stark in der Art und Weise, wie sie dies tun. In der oberen Leistungsgruppe ist eine tatsächlich bald stattfindende Situation ein Einstiegspunkt. Erfahrungen von SchülerInnen werden kurz gewürdigt, die Situation wird dann aber sehr schnell verfremdet und recht schnell wird – auch aus Perspektive der SchülerInnen – klar, dass der eigentlich intendierte Inhalt des Gesprächs mathematischer Natur ist, dass es explizit um den Begriff des Teilers geht. In der unteren Leistungsgruppe ist der Alltagskontext hingegen aus einem Arbeitsblatt entnommen und wird dann erst durch einen hohen zeichnerischen und performativen Aufwand des Lehrers vermeintlich erfahrbar gemacht. Während auch hier unterschwellig zu spüren ist, wie der Kontext dem mathematischen Ziel untergeordnet wird – man beachte, wie aufwändig der Lehrer die Unterscheidung zwischen „viel“ und „wenig“ konstruiert, um hiermit die Notwendigkeit einer Division vermeintlich

zu rechtfertigen – so geschieht dies doch implizit, da der Lehrer durch sein Beharren auf den Kontext immer wieder den SchülerInnen kommuniziert, dass es wichtig sei (sehr genau) zu verstehen, was eine Nähmaschine ist, wofür sie da ist, etc. Auch in der Art und Weise, wie sich der Division genähert wird, unterscheiden sich die Klassen stark. In der oberen Leistungsgruppe geht es um mathematische Begriffe und deren strukturelle Zusammenhänge, in der unteren Leistungsgruppe geht es um die Wahl und Durchführung der richtigen Rechenoperation.

Auch bezüglich der zur Verfügung stehenden Rollen, in der Register-Theorie wird dies der *Tenor* des Diskurses genannt, unterscheiden sich die beiden Gruppen sehr stark. Während sich die Lehrperson in beiden Gruppen als Autoritätsperson etabliert, so gestaltet die Lehrerin in der oberen Leistungsgruppe das Gespräch dialogisch, in dem sie echte Fragen stellt und die SchülerInnen zu eigenen Gedanken anregt. In der unteren Leistungsgruppe hingegen geht der Lehrer eher monologisch vor, stellt Scheinfragen, die er selbst beantwortet oder gibt den SchülerInnen Antwortmöglichkeiten vor (man beachte die schon fast anmaßende Infantilisierung in der Frage, ob 3243 Nähmaschinen „viiiiiiiiiiiiele“ seien). Während die SchülerInnen in der oberen Leistungsgruppe also als denkende Subjekte gefordert werden, die sich einbringen sollen, so wird der für die SchülerInnen zur Verfügung stehende Raum in der unteren Leistungsgruppe auf ein Minimum reduziert, eine Aufforderung zum Denken findet nicht statt, stattdessen wird Anpassung in Form von erwartetem Antwortverhalten gefordert.

Gerade bezüglich der Rolle des Denkens lässt sich auch ein frappierender Unterschied feststellen, welche Funktion der Sprache in den beiden Klassen zukommt. In der Register-Theorie wird dies der *Modus* des Diskurses genannt. So ist in der oberen Leistungsgruppe Sprache ein Mittel, mit dem es gelingen kann, sich von einem konkreten Kontext zu lösen. Sie kann genutzt werden, um sich zunächst hypothetische Situationen vorzustellen – wie z.B. ein Frühstück, das erst noch stattfinden wird –, diese Situationen zu manipulieren – wie das Aufstellen hypothetischer Bedingungen – und letztendlich Gedanken auf einem höheren Grad der Allgemeinheit und der Abstraktion zu

entwickeln – der Teiler als ein Begriff, der nicht mehr an einen Kontext gebunden ist, sondern seine Bedeutung aus seinem Verhältnis zu anderen Begriffen erhält. Sprache ist hier also ein Mittel zur Weiterentwicklung des Denkens. In der unteren Leistungsgruppe hingegen wird die Sprache vor allem dazu genutzt, einen vermeintlichen Alltagskontext erfahrbarer zu machen und zu erklären. Es scheint, als würde ihr Zweck vor allem darin bestehen, eine Rechtfertigung für eine an sich anscheinend noch nicht ausreichend sinnvolle Aktivität (schriftliche Division) zu konstruieren. Das Rechnen einer Divisions-Aufgabe (die am Ende sehr trocken und schnell per schriftlichem Algorithmus gelöst wird) muss so erst kompliziert durch eine Geschichte motiviert werden. Jedes neu hinzukommende Detail scheint den Lehrer tiefer in einen Rechtfertigungsdrang hineinzuziehen: Die Existenz von Nähmaschinen wird durch Löcher in T-Shirts gerechtfertigt, usw. Die Sprache wird also genutzt, um vermeintliche Alltagsprobleme künstlich zu konstruieren, die dann mit Hilfe von Rechenroutinen wiederum gelöst werden können.

## **2.4 Deutung der Unterschiede im Register**

In beiden Klassen werden die SchülerInnen mit einer äußerst unterschiedlichen Form der Mathematik konfrontiert und sie werden somit in zwei vollkommen unterschiedliche Arten der mathematischen Bildung sprachlich sozialisiert. Während die eine Gruppe Mathematik als eine sie herausfordernde Tätigkeit erleben, die vor allem den Gebrauch des Intellekts erfordert und dessen Schulung anregen soll, so erfahren die anderen Mathematik als eine Tätigkeit, die hauptsächlich dafür da ist, vermeintliche Alltagsprobleme zu lösen. Dass diese beiden Formen der Mathematik im Schulsystem sehr oft nebeneinander existieren, ist mittlerweile sehr gut beforscht. Auch konnte u.a. in Arbeiten mit der Register-Theorie sehr detailliert aufgezeigt werden, wie diese beiden Formen sehr unterschiedlich auf verschiedene soziale Gruppen verteilt werden.

So zeigen u.a. die Arbeiten von Atweh, Bleicher & Cooper (1998) und O'Halloran (1996), wie eine Mathematik, die auf das Ausführen von Aufträgen und die Lösung von Alltagsproble-



men vor allem an weibliche und sozial schwach gestellte Schülerinnen vermittelt wird, während eine intellektuell herausfordernde Mathematik tendenziell männlichen Schülern aus relativ gut gestellten Verhältnissen zugemutet wird. In der vorliegenden Studie zeigt sich nun, dass diese Unterscheidung bezüglich der Form der mathematischen Bildung sogar *innerhalb einer Schule* zu finden ist, in der zwar alle SchülerInnen einen sogenannten „bildungsfernen“ familiären Hintergrund teilen, die aber bezüglich ihrer vermeintlichen mathematischen „Leistungsfähigkeit“ aufgeteilt und hierarchisiert worden sind. Dafür, dass die Unterschiedlichkeit der Gestaltung des Unterrichts eine angemessene Reaktion auf objektive kognitive Unterschiede bei den SchülerInnen gewesen wäre, konnten in den Daten jedoch keine konkreten Hinweise gefunden werden. Tatsächlich erschienen die Unterschiede im Verhalten der SchülerInnen stets als Reaktionen auf die Anforderungen, welche die SchülerInnen aus dem Verhalten der Lehrkräfte folgerten. Dadurch, dass die beiden Lehrkräfte Unterschiedliches fordern, passen sich die Reaktionen der SchülerInnen diesen Forderungen an und validieren so nachträglich die schon *a priori* gebildeten Erwartungen der Lehrkräfte. So kommt es zur eingangs erwähnten selbst-erfüllenden Erwartung. Wie benachteiligend diese selbst-erfüllenden Erwartungen gerade für die SchülerInnen der unteren Leistungsgruppe sind, zeigen die Analysen von Paul Dowling (1998): Dowling zeigt auf, dass die Optimierung des Alltags durch das Lernen von mathematischen Prozeduren nur ein *Mythos* ist, der letztendlich weder dem Lernen von Mathematik noch der Erhöhung der Möglichkeiten der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe der SchülerInnen zu Gute kommt. Die Art und Weise, wie der Lehrer in der unteren Leistungsgruppe die Narration um die traditionelle Sachaufgabe konstruiert, kann als Beispiel *par excellence* sowohl dafür gesehen werden, auf welche Art und Weise dieser Mythos propagiert wird, als auch dafür, wie hinderlich er sowohl für die weltliche als auch für die mathematische Bildung der SchülerInnen ist.

Das Beispiel zeigt, wie sich geringe Erwartungen, welche im Vorhinein bestehen, darauf auswirken, wie unterschiedlich Mathematik vermittelt wird und entsprechend wie unterschiedlich

die mathematische Bildung ist, von der die SchülerInnen profitieren könnten. Ob die Wirkung hier tatsächlich so stark ist, dass aus „Gleichen Ungleiche werden“, wie Beck es oben beschreibt, bleibt offen, da sich unsere Beobachtungen nur auf die ersten drei Schultage beschränkten. Geht man aber davon aus, dass sich die hier angelegten Unterschiede im Register über die Zeit eher verfestigen als verflüchtigen, so ist solch ein Effekt durchaus zu erwarten. Da die SchülerInnen – anders als die LeserInnen dieses Artikels – den Unterricht nicht aus der Vogel-, sondern aus der Froschperspektive wahrnehmen, bleibt ihnen nichts anderes übrig, als genau denjenigen Mathematikunterricht, an dem sie teilnehmen, als den „normalen“ Mathematikunterricht wahrzunehmen.

### **3. Wie im Mathematikunterricht Bildung scheitert**

Auch wenn in dem Beispiel aus Barcelona deutlich wurde, wie einige SchülerInnen aufgrund einer oberflächlichen Einschätzung ihres Leistungspotenzials *gegenüber anderen SchülerInnen* benachteiligt werden, so scheint dieser Kontext doch kein Extremfall zu sein, wie er in der Vignette zu Eingang dieses Artikels anklingt. Tatsächlich sind solche Extremfälle in der akademischen Debatte über Unterricht eher ein blinder Punkt. Dies hängt sicher auch mit der Schwierigkeit zusammen, die Beteiligten für Forschung zu gewinnen, die nicht direkt einen konkreten praktischen Nutzen mit sich bringt. Bekannt sind uns solche Extremfälle deshalb eher durch Fernseh- und Kinofilme wie „Dangerous Minds“, „Half Nelson“, „Detachment“ oder „Die Klasse“. Selbst bei denjenigen Filmen, die nicht mit einem Happy End aufwarten, in dem die SchülerInnen den Wert der Bildung erkennen und allen Widrigkeiten zum Trotz letztendlich beginnen, sich für ihre Bildung einzusetzen, ist es stets die Lehrperson und ihre – oft unkonventionelle – Wahl der Mittel, die im Mittelpunkt steht und von deren individueller Leistung es abhängt, ob und wie ein Wandel möglich ist. Doch trifft dieses Bild die Realität? Hat in extremen Kontexten die Lehrperson die freie Wahl, von einem „guten Charakter“ geleitet einfach die „richtigen“ Entscheidungen zu treffen? Wenn das so wäre, was sagt uns das über all die-

---

jenigen – die große Mehrheit der in solchen Extrem-Kontexten tätigen – LehrerInnen, denen das nicht gelingt, sondern die jeden Tag um die Gestaltung des Unterrichtsalltags kämpfen müssen, ohne dass eines Tages der „magische Wendepunkt“ eintritt? Oder handelt es sich bei den Beispielen in den Filmen bloß um Phantasien, während der Alltag auch im Extremfall ganz banal ist und dennoch – oder gerade deswegen – viel schwerer aufzulösen ist?

In diesem zweiten Teil meines Beitrags soll es um die latenten strukturellen Zwänge gehen, welche LehrerInnen davon abhalten, mit ihren Handlungen das Erreichen derjenigen Ziele zu ermöglichen, welche diese LehrerInnen sich durchaus stecken, nämlich ihren SchülerInnen eine mathematische Bildung zukommen zu lassen. Zentral wird bei dieser Untersuchung der Widerspruch zwischen dem sowohl offiziellen als auch persönlichen Anspruch, die SchülerInnen mathematisch zu bilden und einer Unterrichtspraxis, die dies kaum ermöglicht, sein. Grundlegend ist hierbei die hypothetische Unterstellung, dass eine Unterrichtspraxis, in der mathematische Bildung scheitert, nicht stattfindet, weil Individuen sich falsch entscheiden oder charakterliche Defizite haben. Stattdessen unterstelle ich, dass sich solch eine Unterrichtspraxis über die Zeit entwickelt hat, weil LehrerInnen gezwungen sind, der tagtäglich erfahrenen Diskrepanz zwischen Anspruch und Möglichkeit eine Art von Sinn zuzuschreiben, die es ihnen erlaubt, ihren Beruf weiter ausüben zu können.

### 3.1 Eine Unterrichtsszene aus der Hauptschule in Berlin-Wedding (7. Klasse)

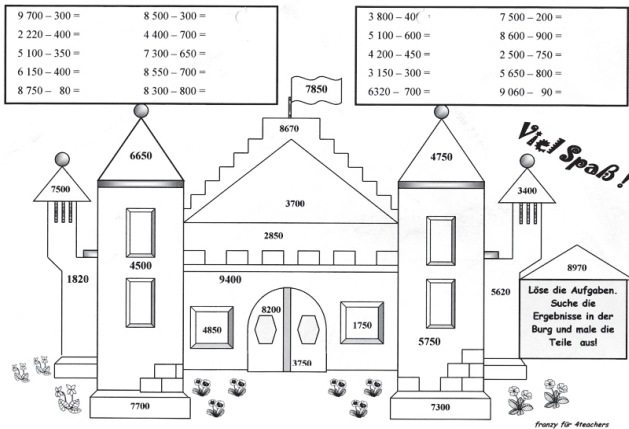


Abb. 3: Arbeitsblatt zur Unterrichtsszene

„So, also, Subtraktion, Addition, Multiplikation, Division, das sind die vier Grundrechenarten, die ihr jahrelang in der Grundschule gelernt habt. Also, wer von euch hat immer noch große, also wirklich große Probleme mit der Subtraktion?“ Auf Seiten der SchülerInnen erfolgt keine Reaktion. Dennoch kommentiert die Lehrerin das Arbeitsblatt (Abb. 3), welches sie nun ausgibt, mit den Worten: „So, für diejenigen von euch, die immer noch Probleme haben.“ Während Mesude die Arbeitsblätter an ihre MitschülerInnen austeilte, schreit eines der Mädchen auf: „Ha, das ist Grundschule!“ Miranda gibt auch dem anwesenden Forscher ein Blatt und bietet dann der zweiten Lehrerin eins an. Die lehnt ab: „Ne, danke! Ich kann das schon.“ Nachdem die SchülerInnen eine Weile still arbeiten, fragt Mariella: „Können wir das auch in nur einer Farbe ausfüllen?“ Aber die leitende Lehrerin lehnt ab: „Ne. Schau, da steht drauf, was du tun sollst!“ Erst dann schaut sie auf das Blatt. Obwohl ihre Augen solch ein Detail in der Aufgabenstellung nicht identifizieren können, bleibt es dennoch ein Teil der Anforderung an die SchülerInnen. Mariella besteht jedoch drauf: „Da steht ausmalen“, und Estera schließt sich ihrem Widerstand an: „Ich mal das doch nicht aus! Ich bin

doch kein Opfer!“ Estera ist eine Schülerin, die oft in Konflikt mit den geforderten sozialen Normen in der Klasse gerät. Die mathematischen Ansprüche scheint sie jedoch meistens recht gut zu erfüllen, so auch auf diesem Arbeitsblatt. Nachdem sie sich beruhigt hat und sechs Minuten konzentriert an den Aufgaben arbeitet, leiht sich Estera einen Buntstift von einer Mitschülerin und ruft in die Klasse: „Aber ich mal das nur in einer Farbe aus!“ Die leitende Lehrerin reagiert umgehend: „Nein, das machst du nicht. Und wenn du es doch tust, dann wunder dich nicht über eine schlechte Note. Ich möchte von dir – ein einziges Mal – dass du es sauber machst und ohne über die Linien zu malen.“

### **3.2 Die erzwungene Wahl: Nimm an deiner Nicht-Bildung teil oder steige selbst aus**

Die oben nacherzählte Unterrichtsszene repräsentiert recht gut den Unterrichtsalltag während der drei Wochen, in denen ich mit einer Videokamera anwesend war. Anders als in den erwähnten Kinofilmen ist dieser Unterrichtsalltag nicht von Gewalt oder verbalen Totalentgleisungen geprägt. Weder die SchülerInnen zeigen großes Interesse daran, einen aggressiv geführten Kampf mit ihren Lehrerinnen zu provozieren, noch scheinen die Lehrerinnen ein Interesse hieran zu haben. Dennoch kommt in dieser kurzen Szene zum Ausdruck, wie sich bereits im Voraus getroffene Erwartungen am Ende selbst validieren. Sowohl bezüglich der mathematischen, als auch der sozialen Herausforderung sind die Aufgaben so niedrig angesetzt, dass die SchülerInnen sie kaum als ernsthafte Lernmöglichkeit wahrnehmen können. Allen SchülerInnen scheint klar, dass das korrekte und saubere Bearbeiten des Arbeitsblattes keine Möglichkeit darstellt, ihre mathematischen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen oder zu erweitern. Estera ist hierfür beispielhaft. In diesem Sinne kann die von den Lehrerinnen gestellte Aufgabe nach Žižek (1999, S. 53) als eine „leere Geste“ verstanden werden: Ein Angebot, dass letztendlich keinen Inhalt hat, außer dass man sich gegenseitig versichert, dass man nach gleichen Spielregeln spielt. In diesem Fall wird das Ausführen einer letztendlich sinnlosen und infantilisierenden Tätigkeit gefordert. Die eigentliche Bedeutung der Forderung ist aber eine Frage der Anerkennung der Macht-

verhältnisse: Schaffst du es, dich unterzuordnen? Bist du zu Anpassung fähig? Oder bist du ein Querulant? Die SchülerInnen sind hierbei vor die Wahl gestellt, entweder eine Unterrichtspraxis zu akzeptieren, in der auf mathematische Bildung verzichtet wird oder aber die leere Geste auszuschlagen. Nach Žižek hat das Ausschlagen der leeren Geste aber zwangsläufig den Ausstieg aus einer Gemeinschaft zur Folge, da es bedeutet, dass man verweigert, sich aus reinem Selbstzweck in diese Gemeinschaft einzugliedern. Letztendlich kostet es ja nichts, „es ein einziges Mal sauber zu machen, ohne über die Linien zu malen“. Wie sehr Žižek hier bezüglich der Konsequenzen der Verweigerung der leeren Geste Recht hat, zeigt sich an den Beispielen zweier Mädchen, die schon nach drei Wochen nicht mehr Teil der Klassengemeinschaft waren: Melinda ist am 13. Schultag von der Schule verwiesen worden, weil sie sich wiederholt „selbst entschieden“ hat, den Regeln nicht zu folgen; Hatice zog es nach zwei Besuchen vor, zu schwänzen, nachdem auch ein äußerst effizientes und schnelles Durcharbeiten von Aufgaben letztendlich bloß Sanktionen zur Folge hatte (Straehler-Pohl & Pais, 2014).

### **3.3 Versuch einer ideologiekritischen Bewertung der Rolle der Lehrerin**

Auf Grundlage der Unterrichtsszene und ihrer Analyse sind die Lehrerinnen schnell als diejenigen ausgemacht, welche für das Scheitern des mathematischen Bildungsauftrags verantwortlich gemacht werden können. Sie sind es, die die leere Geste offerieren und die SchülerInnen so vor eine „erzwungene Wahl“ (Žižek, 1991, S. 123) stellen: Die SchülerInnen können sich entweder für die Teilnahme an nur in geringem Maße sinnvollen Aktivitäten entscheiden und hierbei auf ihr Recht auf mathematische Bildung verzichten oder aber, sie können aufbegehren und werden dann aber aufgrund von Fehlverhalten ausgeschlossen. Gleichzeitig ist jedoch auch zu beachten, dass hierbei die bewussten und unbewussten Beweggründe der Lehrerinnen ausgeblendet wurden, die sie dazu bringen, den Unterricht so zu organisieren, wie sie ihn organisieren.

Die Frage nach den unterbewussten Beweggründen spielt immer dann eine Rolle, wenn Individuen vor die Aufgabe gestellt sind, Erfahrungen auf eine sinnvolle Weise zu strukturieren,

während diese Erfahrungen aber eigentlich als vollkommen chaotisch und sinnlos empfunden werden. Genau solche irritierenden und chaotischen Erfahrungen waren es jedoch, welche die hauptverantwortliche Lehrerin machte, als sie vor 30 Jahren an dieser Schule zu arbeiten anfang und die sich seitdem immer wiederholten:

Auszug aus den Feldnotizen (Hauke Straehler-Pohl, 16.09.2009):  
In der Pause zwischen den beiden Mathematikstunden setzt sich Frau Streller an ihr Pult und beginnt zu sprechen. Sie spricht von der Situation in der Klasse, an der Schule, im Wedding und im Allgemeinen. Sie berichtet von Schicksalen einzelner SchülerInnen und davon, wie wenig Stellenwert die Schule sowohl für die SchülerInnen als auch für die Eltern habe. Fast schon wie ein Geständnis redet sie sich den Frust von der Seele. Sie komme morgens in die Schule und versuche möglichst den Schultag mit guter Laune zu beginnen, den SchülerInnen mit einem Lächeln zu begegnen. Oft reichen weniger als fünf Minuten, um diesen Vorsatz im Keim zu ersticken. Ihr Beruf mache ihr insgesamt keinen Spaß mehr, fröhliche Momente gebe es nur selten. Wenn sie nach Hause komme, brauche sie zwei Stunden, um ihr Gemüt aufzuhellen. Die SchülerInnen persönlich macht sie hierfür nicht verantwortlich. Vielmehr sei es das Elternhaus und das an diesen Punkten versagende System [...]. Als sie vor 30 Jahren mit 26 im Wedding an der Hauptschule angefangen habe, habe sie regelmäßig nach der Schule geheult. Das passiere jetzt nicht mehr. Jedoch nicht, weil sich die Situation gebessert habe, die verschlechtere sich kontinuierlich. Es habe sich geändert, weil sie abgestumpft sei, weil ihr vieles egal sei, weil sie mittlerweile ignorieren kann, wenn SchülerInnen Beleidigungen gegen sie oder untereinander aussprechen. Es wirkt fast so, als wäre sie in diesem Moment den Tränen nahe. [...] Manchmal wünsche man sich schon, manche SchülerInnen wären nach Ablauf der Schulpflicht einfach weg, so traurig das auch sei. Aber am Ende muss man dann doch aus- und durchhalten. Aber irgendwie wolle man das ja auch.

Nimmt man die Lehrerin ernst, so wird deutlich, wie fatal es ist, sich auf den Standpunkt zurückzuziehen, dass eine bessere

Lehrkraft den SchülerInnen auch einen besseren Unterricht geboten hätte. Es wird deutlich, wie der oben geschilderte Unterricht nicht einfach für sich steht, sondern ein Resultat eines über 30 Jahre ausgefochtenen Kampfes ist. Es wird deutlich, dass das stumpf wirkende Beharren in der Unterrichtsszene nicht Ausdruck einer leblosen Lehrerin ist, die innerlich längst aufgegeben hat, sondern ein Abwehrmechanismus, der notwendig ist, gerade weil die Lehrerin im Inneren mit sich kämpft; gerade weil sie durchhalten und weitermachen will. Gleich zu Beginn ihrer Karriere erlebt die Lehrerin eine unüberwindbare Kluft zwischen einem offiziellen Diskurs über Schule – d.h. eines Diskurses wie Schule, Unterricht und LehrerInnen sein sollten – und den konkreten Gegebenheiten in der Realität. Nach Žižek sind Individuen in solchen Momenten dazu gezwungen, Zuflucht in einer Ideologie zu suchen, die es ihnen erlaubt, ihrem als zutiefst sinnlos empfundenen Handeln auf symbolischer Ebene dennoch einen Sinn zu geben. Diese Ideologie lieferten der Lehrerin zu Beginn ihrer Karriere die erfahreneren KollegInnen:

Auszug aus dem Interview (November, 2009):

Als ich anfang im Wedding nach meinem Studium, da bin ich wirklich heulend nach Hause gegangen. Da hab ich gesagt: Da gehst du nicht mehr hin, alles was du da studiert hast, das kannst du in die Tonne treten, ja. Da haben sie [die KollegInnen] mir gesagt: Du kannst doch so ein Diktat nicht schreiben, du musst den Text wortwörtlich an die Tafel schreiben. Ich sage: Ich kann doch kein Diktat an die Tafel schreiben, was ist denn das dann für ein Diktat? Ja, na mach's einfach mal, du wirst schon sehen. Und dann waren's trotzdem nur Vieren, Fünfen, Sechsen, obwohl der ganze Text da stand.

Deutlich wird hier, dass die Lehrerin zu Beginn ihrer Karriere keinesfalls bereit war, das Bildungsziel aufzugeben. Gleichzeitig machte sie tagtäglich in ihrem Unterricht Erfahrungen, dass sie vor einer ausgewogenen Situation steht: Keine der ihr zu diesem Moment verfügbaren Strategien (die sie an der Universität gelernt hat) scheint auch nur einen geringen spürbaren direkten Erfolg zu erzielen. Die ideologische Fantasie, die ihr nun die KollegInnen bereitstellen, ist, dass der Grund für das Scheitern



darin liegt, dass die SchülerInnen zur Bildung nicht fähig sind und deshalb die Ansprüche verringert werden müssen. Die Logik, welche der Lehrerin von ihren KollegInnen angeboten wird, ist folgende: Entweder die SchülerInnen scheitern an so einem Diktat, weil sie schlicht zu „dumm“ sind oder aber (und dies empfinden die KollegInnen als noch schlimmer) sie scheitern einfach wegen Disziplinlosigkeit. Hier taucht wieder das Aus schlagen der leeren Geste auf: Das Diktat ist so einfach, dass man nicht scheitern kann; trotzdem zu scheitern bedeutet eine gezielte Provokation. Auf diese Weise entwickelt sich eine Ideologie, die letztendlich eine nachträgliche Rechtfertigung für einen oben skizzierten Unterricht liefert. Diese Ideologie wurde jedoch keinesfalls von der Lehrerin selbst geschaffen. Sie ist ein Resultat aus dem Diskurs der KollegInnen und der Medien, aber auch der Universitäten – man höre sich beispielsweise an, was nicht selten über classroom management in „schwierigen Klassen“ doziert wird. Der einzige Vorwurf, der an die Lehrerin bleibt, ist der, sich dieser Ideologie hingeeben zu haben. Dies ist jedoch ein Vorwurf, der nach der Ideologiekritik Žižeks kaum Gültigkeit besitzt: Jedes Individuum ist letztendlich darauf angewiesen, sich einer Ideologie hinzugeben, um die Kluft zwischen offiziellem Diskurs und alltäglicher Erfahrung innerhalb unseres gesellschaftlichen Systems zu schließen. Wie Baldino & Cabral (vgl. 2006, S. 40) pointiert formulieren: Es ist nicht so, dass LehrerInnen, die „abstumpfen“, kein Begehren nach einem sozialen Wandel haben. Vielmehr ist es die schmerzhafteste Erfahrung des Scheiterns dieses Begehrens, welches dazu führt, dass dieses Begehren selbst unterdrückt werden muss, damit überhaupt weitergemacht werden kann. So erscheint die Lehrerin selbst als „intern Ausgegrenzte“ (Bourdieu et al., 2005). Ihr die Schuld für die soziale Ausgrenzung ihrer SchülerInnen durch Nicht-Bildung zuzuweisen, würde bedeuten, „sich einer genauen Erkenntnis der Probleme der schulischen Einrichtungen zu verweigern. Es bedeutet auch, zur Entmutigung derjenigen beizutragen, deren Bedingungen der Berufsausübung sich am stärksten verschlechtert haben“ (Broccolichi & Ceuvard, 2005, S. 309).

## 4. Fazit

In dem vorliegenden Beitrag konnte ich Einblicke geben, inwiefern schon im Voraus getroffene geringe Erwartungen die Art und Weise prägen, wie unterschiedlich Mathematik vermittelt wird. Während im Kontext aus Barcelona deutlich wurde, wie diese unterschiedlichen Erwartungen dazu führen, dass den SchülerInnen verschiedene Formen der mathematischen Bildung angeboten werden und somit ein Einfluss auf ihre späteren Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung genommen wird, konnte in einem extremen Beispiel aus Berlin gezeigt werden, wie der mathematische Bildungsauftrag letztendlich komplett scheitert. In beiden Fällen ist deutlich geworden, welche Rolle die Diskurse spielen, die wir über unsere SchülerInnen, über ihre vermeintlichen Eigenschaften und Bedürfnisse führen. Sie finden Eingang in den Unterrichtsdiskurs – und somit auf die Form der Bildung, die wir vermitteln –, aber auch auf unser Unterbewusstsein und die Art und Weise, wie wir mit Erfahrungen umgehen, die uns zutiefst verwirren. Deutlich ist hierbei geworden, wie wichtig es ist, die Individuen als sinnstiftende Akteure ernst zu nehmen, die unter widrigen Umständen zwar ungewollt, aber dennoch zu sozialer Ungleichheit beitragen. Dies muss so geschehen, dass die Akteure nicht bloß als Marionetten einer „großen Verschwörung“ erscheinen, sondern deutlich bleibt, dass es die Akteure selbst sind, die Handlungsentscheidungen treffen (Mehan, 1992). Žižeks Ideologiekritik zeigt jedoch auf, dass es zwar immer eine Wahl für das Individuum gibt, eine Ideologie uns jedoch oft den Weg versperrt, auch alle erdenklichen Wahlmöglichkeiten zu erkennen.

## Literatur

- Atweh, B., Bleicher, R. E., & Cooper, T. J. (1998) The construction of the social context of mathematics classrooms: a sociolinguistic analysis. *Journal of Research in Mathematics Education*, 29(1), 63–82.
- Baldino, R. R. und T. C. Cabral (2006) Inclusion and diversity from Hegel-Lacan point of view: Do we desire our desire for change? *International Journal of Science and Mathematics Education* 4, 19–43.

- Beck, U. (1988) *Gegengifte: Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique (revised edition)*. Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. et al. (2005) *Das Elend der Welt. Studienausgabe*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Broccolichi, S. und F. Cœuvrard (2005) Das Räderwerk. In: P. Bourdieu (Hrsg.) *Das Elend der Welt. Studienausgabe* (S. 302–309). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Dowling, P. (1998) *The sociology of mathematics education*. London, UK: RoutledgeFalmer.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan (1989) *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hoadley, U. K. (2012) Vermittlungsstrategien und soziale Reproduktion. Ein Analysemodell. In: U. Gellert und M. Sertl (Hrsg.) *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (S. 89–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mehan, H. (1992) Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies. *Sociology of education*, 65(1), 1–20.
- Merton, R. K. (1948) The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193–210.
- O'Halloran, K. L. (1996) *The discourses of secondary school mathematics*. PhD thesis, Murdoch University.
- Straehler-Pohl, H., U. Gellert, S. Fernandez & L. Figueiras (2014) School mathematics registers in a context of low academic expectations. *Educational Studies in Mathematics*, 85 (2), 175–199.
- Straehler-Pohl, H. & A. Pais (2014) Learning to fail and learning from failure – ideology at work in a mathematics classroom. *Pedagogy, Culture & Society* 22 (1).
- Žižek, S. (1991) *Liebe Dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien*. Berlin: Merve.
- Žižek, S. (1999) *Die Pest der Phantasmen*. Wien: Passagen.
- Žižek, S. (2008) *Lacan. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

## **„Dann wird er mega böse.“**

### **Zum Umgang mit schulisch markierten Differenzen in der Peerkultur**

#### **1. Einleitung**

In diesem Beitrag handelt es sich darum, eine bestimmte Form der Herstellung von Differenzen in der Schule mittels einer sozialkonstruktivistischen Perspektive genauer zu betrachten. Nach dem Erziehungswissenschaftler und Psychologen Paul Mecheril geht es mit einer solchen Perspektive „nicht um die Anerkennung differenzbedingter Unterschiede und Identitäten, sondern um die Erforschung solcher Prozesse, in denen durch *Rückgriffe auf Differenzkategorien* soziale Realitäten produziert werden“ (Mecheril und Plösser 2009, S. 200, Kursivsetzung durch Autorin). Es sind schulisch markierte Differenzen, welche in einer ersten Primarschulklasse in der Stadt Zürich von den Lehrpersonen im Unterricht konstruiert werden und die das Verhalten der Schülerin oder des Schülers im Unterricht (nicht die akademischen Leistungen) betreffen. Wie Kinder diese Differenzen in der Peerkultur aufgreifen, soll hier anhand von zwei Fällen genauer betrachtet werden.

Die Handlungsweisen der Kinder im Unterricht sollen einem bestimmten, von den Lehrpersonen angestrebten Muster folgen; dieses Muster kann mit dem Begriff des schulischen Habitus im Anschluss an Kramer und Helsper (2010, S. 109) zusammengefasst werden. Kramer und Helsper gehen davon aus, dass in sozialräumlich unterschiedlich positionierten Schulen oft unterschiedliche schulische Habitusformen ausgeprägt werden. Der schulische Habitus, welcher in der von der Autorin ethnographisch untersuchten Schulklasse eingefordert wurde, lässt sich mit den Begriffen Disziplin, Folgsamkeit, Körperkontrolle, Flexibilität, Schnelligkeit umreißen. Die Lehrpersonen intervenierten in der Klasse, die die Ethnographin in der

Beobachtung als beeindruckend diszipliniert wahrnahm, auch bei kleineren Abweichungen relativ schnell. So forderten sie die Kinder oft zur korrekten Sitzhaltung, zur Ausrichtung der Aufmerksamkeit nach vorne, zum Ruhigsein, zu schnellem Arbeiten und zur Unterbindung jeglicher Interaktion und Kommunikation mit anderen Kindern auf, wobei einige Kinder diesen Verhaltensvorgaben weniger Folge leisteten und häufiger ermahnt wurden als andere. Mit dem immer wieder erfolgten Ansprechen einiger weniger Schüler/innen als „abweichend“ wurden diese innerhalb der Klassengemeinschaft als Kinder markiert, die gewisse schulische Standards nicht oder nicht genügend erfüllen können. Damit wurde eine wichtige Differenzlinie gezogen. Im Folgenden soll dargestellt werden, in welchem *Wechselspiel* diese Herstellung von Differenz im Unterricht mit der Herstellung von Differenz in den Praktiken der Peerkultur stehen kann. Zuerst soll aber noch der Kontext der Untersuchung etwas genauer vorgestellt werden.

## 2. Vorgehensweise und Fragestellung der Untersuchung

Die Aussagen und Beobachtungsnotizen stammen aus einer ethnographischen Untersuchung, die im Sommer 2011 gegen Ende des Schuljahres in der Stadt Zürich durchgeführt wurde. Die übergreifende Fragestellung der Studie zielte auf eine Analyse der Identitätskonstruktionen der ungefähr 7-jährigen Erstklässlerinnen und Erstklässler<sup>1</sup> in Auseinandersetzung mit ihrer Rolle als Schülerin oder Schüler. Mit dem Begriff des „Doing (Difference)“ nach West und Fenstermaker (1995) fragte ich danach, wie die Kinder Facetten ihrer Identität über Prozesse der Aktualisierung, Inszenierung und Dramatisierung aufgriffen, in der Interaktion herstellten und verkörperten. Die Rolle als Schüler/in wird hier im Sinn von Erving Goffman verstanden als die Ausübung von Erwartungen und Pflichten, aber auch Rechten, welche an ein Individuum mit einem be-

---

1 Im Kanton Zürich ist die Grundschule als Primarschule organisiert. Diese umfasst die Unterstufe (1.–3.Klasse) und die anschließende Mittelstufe (4.–6. Klasse).

stimmten sozialen Status in bestimmten Interaktionen herangezogen werden (Goffman 1983). Die Art und Weise, wie die Kinder ihre Rolle als Schülerin oder Schüler ausfüllen, wird in die Aushandlungen und Inszenierungen ihrer „Identität“ integriert und wird nicht zuletzt wichtig für die Anerkennung der Kinder in der Peerkultur.

Für die Untersuchung war die Autorin während vier Wochen vor den Sommerferien teilnehmend-beobachtend in der Schule anwesend. Die Kinder wurden auf ihrem Klassenausflug begleitet und mit 13 der 17 Kindern sowie mit der Klassenlehrerin wurden Interviews durchgeführt. Die Schule ist in einem Zürcher Außenquartier mit einem leicht überdurchschnittlichen Migrationsanteil der Bevölkerung und vielen preisgünstigen Genossenschaftswohnungen situiert. Die Klasse selbst besteht überwiegend aus Kindern, die in erster oder zweiter Generation Migrationserfahrung haben. Nur ein Mädchen hat zwei Schweizer Eltern, alle anderen Kinder haben mindestens einen Elternanteil, der migriert ist. Die sozioökonomische Situation der meisten Schüler/innen kann aufgrund der Informationen aus den Interviews, Eindrücken aus der Beobachtung und aufgrund von Gesprächen als tendenziell unterprivilegiert eingeschätzt werden, wobei sich aber deutliche Unterschiede in der Ressourcenausstattung der Familien erkennen lassen.

Im Folgenden soll anhand von zwei Jungen, Akin und Alexander, die beide in der Klasse relativ häufig in Konflikt mit den Verhaltensvorgaben gerieten, beschrieben werden, in welchem Zusammenhang das Ziehen von Differenzlinien im Unterricht und innerhalb der Peerkultur stehen kann.

### **3. Akin und Alexander**

#### *Akin*

Akin war der Junge, der während der Beobachtung im Unterricht am häufigsten ermahnt wurde. Einerseits nahm er oft nicht die geforderte Körperhaltung ein, lagerte zum Beispiel seine Beine unter dem Tisch oder versteckte einen Arm in seinem T-Shirt; andererseits wurde er von den Lehrerinnen ermahnt, schneller und konzentrierter zu arbeiten, sich nicht ablenken zu lassen. Akin

war eines der wenigen Kinder, welches einen Ansatz zu subversiven Praktiken gegenüber der schulischen Ordnung zeigte, indem er beispielsweise versuchte, flüsternd einen Mitschüler zu sich ans Pult zu locken, was von der Lehrerin sogleich unterbunden wurde, oder indem er während des Klassenunterrichts aus von außen nicht ersichtlichen Gründen plötzlich lachend in die Richtung der Ethnographin schaute und mit den Fingern das V-Zeichen macht. Akin beteiligte sich aber auch sehr aktiv am mündlichen Unterricht.

Welche Position hat nun der im Unterricht häufig ermahnte Akin in der sozialen Ordnung der Peerkultur? Seine schulisch angepasste Mitschülerin Tabea charakterisiert ihn im Interview vor allem mit seiner „Wildheit“ und grenzt sich von ihm ab:

GU: Ähm, ist dir jemand in der Klasse am ähnlichsten? Jetzt nicht vom Aussehen her, sondern wie von der Art her. Hast du das Gefühl, dass dir jemand noch recht ähnlich ist?

Tabea: Ja, nämlich Lucas zum Beispiel. Oder ... Lucas ... er ist ja auch halb Schweiz irgendwie und redet trotzdem irgendwie Spanisch, er ist ja auch ein Schweizer und ich bin auch eine Schweizerin, und dann passen wir irgendwie zusammen, und er ist wirklich irgendwie gleich wie ich.

GU: Ja. Und ist jemand ganz anders als du?

Tabea: Ja, also, der Akin ... also, Akin. Und er ist ein Türke, und er ist eher ein bisschen wild, nicht so ruhig wie Lucas und ich, ein bisschen wild, und er nervt manchmal gerne.

Zuerst thematisiert Tabea die Ähnlichkeit zu Lucas in Bezug auf die immerhin halb übereinstimmende nationale Zugehörigkeit, auch wenn sie zu erkennen gibt, dass ihr nicht ganz klar ist, wie diese Ähnlichkeit durch Lucas' Muttersprache Spanisch beeinträchtigt wird. Auf die zweite Frage zieht sie konsequenterweise ebenfalls in Bezug auf das Kriterium der Nationalität eine *Differenzlinie*. Im gleichen Atemzug mit seiner Identifikation als Türke nennt sie Akin „eher ein bisschen wild“ und grenzt sich – wiederum ist Lucas miteinbezogen – mit der Selbstdefinition „ruhig“ davon ab. Außerdem erwähnt sie, dass Akin „manchmal gerne nerve“, gemeint ist vermutlich das Provozieren oder Necken anderer Kinder, was sie offenbar für sich nicht in Anspruch

nimmt und was so klingt, als sei sie ebenfalls ab und zu davon betroffen.

Beide Differenzkategorien – die Nationalität und das angemessene Schülerverhalten (konkret das „Ruhigsein“) sind in der Schule relevant. Die nationalen Zugehörigkeiten der Kinder werden beispielsweise in einer bildnerischen Darstellung aufgegriffen, welche über der Klassenzimmertür hängt. Alle Kinder haben ein Porträt von sich gemalt, wie sie in einem Zugwaggon sitzen und in einer in ihrer Familie gesprochenen Sprache „Guten Tag“ sagen. Daneben ist eine Flagge des entsprechenden Landes gezeichnet. Die Lehrerinnen grüßen gemeinsam (auf Deutsch) aus der Lokomotive des Zuges. Im beobachteten Unterrichtsalltag werden die Herkunft der Kinder und auch ihre Familiensprachen allerdings nie zum Thema, ganz im Unterschied zur zweiten Differenzlinie, dem Ruhig- oder Wildsein. In der Schule sind ganz explizit ruhige Kinder erwünscht – ein Kriterium, welches gerade Akin oft nicht erfüllt und welches von Tabea in der Interviewsituation abgrenzend als eine wichtige Facette ihrer eigenen Identität im Kontext Schule aktualisiert wird.

Auch der erwähnte Lucas grenzt sich im Interview von Akin ab, allerdings nicht mit einem Hinweis auf seine „Wildheit“, sondern über die Äußerung der Vermutung, dass Akin in naher Zukunft – ganz im Gegensatz zu ihm – schlechte Noten erzielen werde:

Lucas: Also, Akin, ich glaube Akin bekommt eine 3. Gabriella 2, Tsering wahrscheinlich / also / ich und Sarah wahrscheinlich 6, Tsering 4, Josip auch 4, aber 5 glaube ich niemand. (6 ist die beste, 1 die schlechteste Note)

Hier wird also ein leistungsmäßiger Bezug hergestellt – ebenfalls eine Differenzlinie, welche in der Schule relevant ist und welche Lucas hier nur antizipieren kann, denn erst in der zweiten Klasse erhalten die Kinder Noten. Akin ist aber gegenläufig zu diesen Äußerungen von Tabea und Lucas, die sich selbst als gute und angepasste Schüler/innen darstellen, in der Peerkultur der Klasse keineswegs randständig oder ausgegrenzt. Er ist integ-



riert in eine Gruppe von vier bis fünf Jungen, die im Unterricht in Bezug auf ihr Verhalten etwas konformer agieren als Akin, die aber nicht mit dem gleichen Selbstbewusstsein ihre Identität als Schüler in den Vordergrund stellen wie Tabea oder Lucas. In den großen Pausen pflegt diese Jungengruppe eine intensive gemeinsame Spielpraxis, meist mit dem Ballspiel Alle gegen Alle, in welchem Akin sehr geschickt agiert. Es waren vor allem sieben Jungen der Klasse und zwei bis drei Mädchen, die sich regelmäßig an diesem Spiel beteiligten, das auf einer für die jüngeren Kinder bis zur vierten Klasse reservierten Wiese stattfand. Das Spiel galt in der Klasse tendenziell als Jungenspiel, und es waren eher die Mädchen der Klasse, welche nicht einer geschlechterhomogenen Freundinnengruppe angehörten, welche sich daran beteiligten. Aber auch die anderen Mädchen der Klasse schauten bisweilen zu und kommentierten das Spiel. In meinen Beobachtungsnotizen hielt ich fest, es sei ein „wildes Spiel“, dessen Regeln immer wieder zur Diskussion standen und das mit großem Körpereinsatz und viel Dramatik einherging, wenn jemand „angeschossen“ wurde. Der „wilde“ Akin schien in der peerkulturellen Praxis des „wilden“ Ballspiels gut aufgehoben und wurde darin für seine Geschicklichkeit anerkannt.

### *Alexander*

Ein etwas anderes Bild lässt sich in Hinblick auf Alexander zeichnen, der sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei vielen Kindern der Klasse als schwieriger Schüler gilt, als einer vor allem, der seine Emotionen nicht im Griff hat. Die Klassenlehrerin meinte im Interview, dass Alexander in einer nicht-integrativen Schulform wohl nicht in eine Regelklasse gekommen wäre. Der 8-jährige Junge wohnt mit seinen Eltern und seinem kleinen Bruder in einem großen Wohnblock in der Nähe der Schule. Seine Mutter ist aus Thailand, sein Vater ist Schweizer und arbeitet in der Nacht als angestellter Bäcker, was zur Folge hat, dass Alexander und sein Bruder den Tag durch in der Wohnung ruhig sein müssen und keine Spielkameraden mit nach Hause nehmen dürfen – ein Umstand, der Alexander sehr betrübt. Er ist ein versierter und begeisterter Gamer, der am liebsten Militärspiele spielen würde, wegen der Altersbegrenzung aber nur selten

darf. Während Akin im Unterricht zwar zurechtgewiesen wird, aber mit ähnlichen Handlungsmustern in der Pause erfolgreich ist, stößt Alexander sowohl bei den Lehrerinnen als auch bei den Peers sehr häufig auf ablehnende Reaktionen. Layla beispielsweise, die mit Alexander bereits den Kindergarten besucht hatte, grenzt sich im Interview deutlich von ihm ab und charakterisiert ihn als „Baby“, weil er weinen musste, als er im Kindergarten ein Spiel verloren hatte. Die Lehrerinnen ermahnten Alexander wie die anderen Kinder auch, wenn er sich nicht auf den Schulstoff zu konzentrieren schien und wenn er zu langsam arbeitete. Vor allem aber geriet er ins Visier, wenn er in den Augen der Lehrerinnen überschießend reagierte und seine Emotionen nicht unter Kontrolle hatte. So kam es in der Zeit der Beobachtung zu einigen Situationen, welche Alexander frustrierten – meist waren Peers involviert – und auf welche er mit Weinen und manchmal mit Aggressionen reagierte. Daraufhin wurde er von den Lehrerinnen beispielsweise ermahnt, Geduld zu zeigen oder die Situation nicht so ernst zu nehmen und vor allem, nicht aggressiv zu reagieren. In Situationen, in welche andere Schüler involviert waren, wurde immer nur Alexander angesprochen und ermahnt, wodurch die für die Kinder wichtige Schulfrage immer einseitig geklärt wurde.

In Peersituationen auf dem Pausenplatz schien gerade die Explosivität von Alexander einen besonderen Reiz auf andere Jungen auszuüben. Vor allem die älteren Kinder auf dem Schulhof, deren Kontakt Alexander auch suchte, provozierten ihn häufig. Aber auch seine Mitschüler forderten ihn zuweilen heraus. Lucas, den Tabea als „ruhig“ bezeichnet hatte und der im sozialen Gefüge der Klasse unumstritten beliebt war, beschreibt im Interview folgende Situation mit Alexander:

Lucas: Am meisten bin ich böse mit Alexander.

GU: Warum?

Lucas: Ooder, ich verkaufe ihn so dumm. Ich tu so (GU: Du veräppelst ihn, ja) ja, also, so wenn er sagt, wir spielen Militär, dann sagt er: „Lucas, du spielst nicht mit!“ Dann sage ich: „Ich darf auch mitspielen!“ Dann habe ich einfach so, er wollte Militärspiel machen, dann habe ich so: „Piuu, piu!“ (imitiert Schussgeräusche), dann nervt ihn das, aber ich

---

habe einfach weitergemacht. Dann wird er so böse, dann habe ich einfach weitergemacht! Dann wird er mega böse.

GU: Wird er wütend, weil er gesagt hat, du darfst nicht mitspielen.

Lucas: Aber ich darf!

Alexander hatte in dieser Situation versucht, die Kontrolle über das Spiel zu wahren, indem er seinen Sitznachbarn und Kontrahenten Lucas ausschließen wollte. Dieser weigerte sich aber offenbar mit großer Selbstsicherheit, Alexanders Anweisung zu befolgen. Er doppelte im Gegenteil noch nach: Lucas legte es darauf an, Alexander so lange zu provozieren, bis dieser wütend wurde, woraus Lucas auch einen Gewinn zu ziehen schien. Er schildert sich als den überlegenen Part in der Interaktion, als denjenigen, der sich über Alexanders Anweisungen und vor allem über seine wütende Reaktion ohne weiteres hinwegsetzen kann. Alexander hatte nicht die Macht, ihn aus dem Spiel auszuschließen. Während die Lehrpersonen Alexanders emotionale Reaktionen vor allem erzieherisch beeinflussen und dämpfen möchten, haben es die Jungen eher darauf angelegt, sie zu provozieren. Offenbar bietet Alexanders vorhersehbare Reaktionsweise den beteiligten Kindern die Möglichkeit, eine Situation herbeizuführen, in welcher sie eine überlegene Position einnehmen können. Einige Kinder nutzten das Stereotyp des „überreagierenden Alexander“ in peerkulturellen Praktiken als Ressource. Dadurch wurde Alexanders Unfähigkeit auch immer wieder situativ neu hergestellt und bestätigt.

Eine andere Situation auf dem Pausenhof zeigt aber auch die Möglichkeiten auf, die sich für Alexander in der Peergruppe trotz dieser Stigmatisierung eröffnen:

(Pause; Warten vor der Turnhalle) Alexander macht einen Slapstick: Er rennt gegen die Glastür der Turnhalle, tut so, als würde er mit voller Wucht dagegen knallen, als sei ihm dann schwindlig und er müsse zu Boden fallen. Es sieht ziemlich gekonnt aus. Lucas sagt, das könne er auch. Er nimmt Anlauf, stellt sich etwas umständlich an dabei. Fitore, die zuschaut, sagt zu mir, Alexander könne das besser, obwohl Lucas es noch gar nicht versucht hat. Dann rennt Lucas los, rennt in Richtung Tür,

nimmt schon von weitem die Hände vors Gesicht, stützt sich erkennbar ab. Fitore und sonst noch jemand finden, Lucas mache es nicht richtig. Er probiert es noch einmal, mit nicht mehr Erfolg. Auch Alexander kommt dann noch einmal, knallt wirklich gegen die Tür, tut sich offenbar auch etwas weh, taumelt im Spiel zu Boden. Er scheut das Risiko nicht, im Gegensatz zu Lucas. Der scheint sich über seine gescheiterte Performance aber nicht zu ärgern.

Alexander exponiert sich, indem er einen gewagten Slapstick vollzieht, der von den Umstehenden auf seine gelungene Performanz beurteilt wird. Er setzt seinen Körper schonungslos ein und greift auf eine populärkulturelle Vorlage zurück, wie sie zum Beispiel in Trickfilmen gefunden werden könnte. Er versucht, mit einer Handlungsform Anerkennung zu erreichen, die mit Spass, Unterhaltung und einer körperlichen Dramatik charakterisiert werden kann. Und er schafft eine Situation, in welcher er eine Facette seiner Identität aktualisieren und inszenieren kann, die im Rahmen der Peerkultur Anerkennung findet, ein *doing entertainer* sozusagen. In der Peerkultur der Erstklässler sind körperliche Geschicklichkeit und die Fähigkeit, spassige und lustige gemeinsame Praktiken anzuzetteln, sehr hohe Werte. Andere Kinder, wie die selbstbewusst und geschickt auftretende Fitore schließen sich dem Kontext nicht an, was die Ethnographin zuerst erstaunte. Es bleibt eine Sache zwischen den zwei Jungen, und der Schluss liegt nahe, dass diese Inszenierung, die mit körperlichem Risiko und einem spezifischen Humor verbunden ist, auch als *doing gender* betrachtet werden muss. Mit Praktiken wie diesen – zu nennen sind auch die bei einigen Jungen der Klasse beliebten Nachinszenierungen von Militär-Games, in die Alexander oft involviert ist – schafft sich ein sowohl im Unterricht als auch unter Peers problematisierter Junge wie er einen Raum, in welchem auf der Grundlage geteilter Werte in der Peerkultur Anerkennung möglich wird.

## 4. Abschließende Bemerkungen

Differenzmarkierungen im Unterricht sind für die Peerbeziehungen der Kinder nicht folgenlos. Dass dies für leistungsmäßige Differenzen gilt, ist sozialpsychologischen Erkenntnissen (vgl. Petillon 1980 oder Eckhart 2005) zufolge schon länger bekannt. Dass es auch für Differenzen in Bezug auf das angemessene Verhalten als Schüler/in gilt, erstaunt wenig angesichts des Umstandes, welches Gewicht diesem Verhalten im Unterricht beigemessen wird. Die negativen Differenzzuschreibungen werden außerhalb des Unterrichts in der Peerkultur der Kinder fortgesetzt, aber auch relativiert und teilweise völlig ausgehebelt. Über *doing difference* erlauben die Differenzmarkierungen den schulisch angepassten Kindern eine Aktualisierung und Inszenierung ihrer eigenen Identität als „gute Schüler“ und werden so gesehen für sie zu einer Ressource. Für ein Kind wie Alexander allerdings können solche Prozesse zu einer Verstärkung ihrer Stigmatisierung führen.

Eine Relativierung der schulisch markierten Differenzen dagegen wird möglich, wenn in peerkulturellen Praktiken auf andere Rollen Bezug genommen werden kann, wenn zum Beispiel eine Rolle als Spielpartner oder eine Rolle als Unterhalter gestaltet werden kann, die ebenfalls mit Anerkennung verknüpft ist. Damit kann – für die angepassten wie für die weniger angepassten Kinder – in der schulischen Alltagskultur auch eine Rollendistanz im Sinne Goffmans (vgl. Abels 2001, 170 f.) zur dominanten Rolle als Schüler/in hergestellt werden. Die Peerkultur bietet also in einem praktischen Spannungsfeld Möglichkeiten zur Intensivierung der Identität als Schüler/in, aber auch zur Distanzierung davon.

Viele Facetten der Peerkultur lassen sich durchaus als eine Art Gegenkultur zur Kultur des schulischen Unterrichts begreifen. In ihr werden Werte und Praktiken bedeutsam, die im Unterricht wenig bis gar nicht zur Geltung kommen, so zum Beispiel körperliche Geschicklichkeit, bestimmte kommunikative Praktiken oder die Fähigkeit, andere Kinder zu unterhalten, aber auch allgemeines Weltwissen. Trotzdem steht die Hierarchie in der Peerkultur in auffälliger Korrelation zur schulischen Hierarchie und

hebelt diese trotz ihres gegenkulturellen Charakters keineswegs aus. Schulische Bewertungen werden auch in der Peerkultur als Ressource in der Auseinandersetzung um die eigene soziale Position und für die Konstruktion der eigenen Identität eingesetzt. Die Praxis der Peerkultur bietet aber anders als der Unterricht scheinbar vielfältigere Möglichkeiten der Differenzziehung, welche von den Kindern für ihre Identitätskonstruktionen genutzt werden können.

## **Literatur:**

- Abels, Heinz (2001): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Eckhart, Michael (2005): Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Goffman, Erving (1983): The Interaction Order. In: *American Sociological Review* (48), 1, 1–17.
- Kramer, Rolf-Torsten und Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H. et al. (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 103–125.
- Mecheril, Paul und Plösser, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, S. et al. (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 194–208.
- Petillon, Hanns (1980): *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- West, Candace und Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: *Gender and Society* (9), 1, 8–37.

---

Michael Sertl, Andrea Raggl, Gabriele Khan

## **Was Lehrpersonen von ihren SchülerInnen und von Eltern erwarten**

### **Ein Forschungsprojekt zu Normalitätsvorstellungen von Lehrpersonen<sup>1</sup>**

Unser Projekt ging von der bewusst „naiv“ formulierten Fragestellung aus, ob „Normalitätsvorstellungen“ der LehrerInnen – was die SchülerInnen, den Unterricht, die Rahmenbedingungen usw. betrifft – der (bildungspolitisch erwünschten) „Heterogenisierung“ und „Individualisierung“ des Unterrichts möglicher Weise im Wege stehen. Nach Abschluss unserer Studien kann die Frage so nicht mehr gestellt werden. Vielmehr muss unter dem Eindruck der einschlägigen theoretischen Überlegungen die „Heterogenisierung“ als eine postmoderne oder spätmoderne Form der „Normalisierung“ verstanden werden. Heterogenität, wie sie in den aktuellen bildungspolitischen Konzepten angedacht ist, ist nur fassbar in einer theoretischen Tradition, die über die spezifischen Charakteristika moderner Gesellschaften und ihre handlungsleitenden Prinzipien nachdenkt. Genau diese die Individuen bzw. ihre Orientierung steuernden Mechanismen werden mit dem Begriff der „Normalität“ angesprochen. Während traditionale, vormoderne Gesellschaften diese Anleitung und Steuerung durch „Normen“ vollziehen, also durch jene mehr oder weniger explizit formulierten Prinzipien, stellt „Normalität“ diese Handlungsorientierung und Steuerung über statistische Verfahren und Skalierungen her. Diese Skalen mit ihren „Durchschnittswerten“ liefern den Individuen die notwendige Orientierung. „Heterogenisierung“ kann damit als „beschleunigtes“ Normalisierungsprinzip gelesen werden. Die „Flexibili-

---

1 Das Projekt „Normalitätsvorstellungen von Lehrpersonen“ wurde 2010 bis 2012 von den Pädagogischen Hochschulen Kärnten, Vorarlberg und Wien in Kooperation durchgeführt und vom BMUKK finanziell unterstützt. Beteiligt waren neben den AutorInnen Helga Grössing, Ferdinand Stefan und Dagmar Unterköfler-Klatzer.

sierung“ dessen, was als „normal“ angesehen wird, wird erhöht. Und „Heterogenisierung“ geht noch einen Schritt weiter: Sie vermittelt ein Bild, dass das Festlegen von „Normalitätsgrenzen“ zunehmend obsolet bzw. unzulässig ist.

## Normalität und Moderne

Eine derartige Sicht der Modernisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse wird originär von Michel Foucault (1976, 1977) formuliert. Wir können, hier in Anschluss an Jürgen Link (vgl. Link 1999; Link, Loer & Neuendorff 2003, v. Stechow 2004), von der „Normativitätslogik“ traditionaler Gesellschaften, also von einer Steuerung des konkreten Verhaltens der Individuen durch Normen und die entsprechenden Sanktionen der Abweichung, und der „Normalitätslogik“ moderner Gesellschaften sprechen. Link weist aber darauf hin, dass in modernen Gesellschaften weiterhin beide Formen des „Normalismus“ Gültigkeit haben. Er bezeichnet die normativistische Logik als „Proto-Normalismus“ und die statistische Logik als „flexiblen Normalismus“. Proto-normalistische Strategien sind gekennzeichnet durch klare Grenzziehungen und durch eine Normalisierung via Sanktionierung der Abweichung, flexibel normalistische Strategien sind dauernd im Fluss, ihre Grenzen sind offen, sie verschieben sich. Ein Beispiel für das Konzept der flexiblen Normalisierung hat in unseren Gruppendiskussionen ein Wiener Mittelschul-Lehrer geliefert, der auf die Frage nach dem „normalen Schüler, der normalen Klasse, normalen Unterricht“ antwortet, dass sich „das in den letzten Jahren sehr gewandelt hat“ (GD Linde, Z. 74–76). Er interpretiert den Normalitätsbegriff „flexibel“, also einem zeitlichen Wandel unterworfen. Normalität in diesem Sinne ist eine sich wandelnde flexible Größe.

Dass moderne Gesellschaften hauptsächlich mit flexibel normalisierenden Handlungsorientierungen „arbeiten“, kann mit den Charakteristika erklärt werden, die moderne Gesellschaften von vormodernen Gesellschaften unterscheiden: insbesondere mit dem Gleichheitspostulat in der politischen Verfassung moderner Gesellschaften und der Illegitimität ständisch-segregierender Strukturen. Vormoderne „Stände“, „Kasten“ oder andere



Formen von nicht überschreitbaren gesellschaftlichen Segregationen lassen eine flexible Normalisierung nicht zu bzw. lassen ein Denken in flexiblen Kategorien erst gar nicht aufkommen. In modernen Gesellschaften müssen die Grenzen derartiger Strukturen grundsätzlich offen und durchlässig gestaltet erscheinen. Vom Individuum müssen sie als grundsätzlich überschreitbar erlebt werden können.

Bei aller Anerkennung der Anders- und Neuartigkeit moderner Gesellschaften kann nicht geleugnet werden, dass auch in modernen Gesellschaften Formen von gesellschaftlicher Segregation in Form von Klassen, Schichten und/oder Milieus existieren. Mit dieser weiter perpetuierten Ungleichheit und den sie reproduzierenden Mechanismen, zu denen auch die Normalisierung gehört, beschäftigt sich auch Bourdieu (1976, 1982). Bourdieu hat mit seinen Überlegungen zum klassen- und milieuspezifischen Habitus ein Konzept geschaffen, das zwischen der jeweiligen sozialen Gruppe und den Formierungen des Subjekts, genauer seiner körperlichen und sonstigen individuellen Dispositionen vermittelt. „Normal“ im Sinne dieses Konzepts sind konkrete Verhaltensweisen und Handlungen von Menschen, die auf die jeweiligen situativen Anforderungen klassen- oder milieu-„typisch“ reagieren.

## **Normalität und Schule**

Das wesentliche Element, das Bourdieus Konzeptionen für unser Thema „Normalität“ bringt, ist die Verankerung der körperlichen und Verhaltens-Dispositionen in einem von grundlegenden Differenzen, also von Gruppen, Klassen und Milieus geprägten Gesellschaftsentwurf. Mit dieser Einbettung in ein Klassenmodell ist auch die Reproduktion dieser Klassenverhältnisse angesprochen. Bei Bourdieu gelingt dies wesentlich durch Momente, die nach dem Muster der „Homologie“ ablaufen. So beurteilen bspw. LehrerInnen ihre SchülerInnen auch nach dem Schema der eigenen Herkunft, nach Kriterien, die sie auf Grund ihrer eigenen Sozialisation für „normal“ halten. Oder umgekehrt, und damit ist ein wesentlicher Mechanismus der „Normalisierung“ angesprochen, werden SchülerInnen, deren Habitus nicht dem

eigenen entspricht, als nicht „passend“ erlebt und als abweichend etikettiert. „Normal“ sind in dieser Logik Verhältnisse, die den eigenen (Sozialisations-) Erfahrungen entsprechen. Wir bezeichnen diese Normalisierungs-Strategie als egozentrische oder biografische Normalisierung .

Rehberg (2003) betont, dass Normalitäts-Konstruktionen erst durch „institutionelle Mechanismen“ wirksam und handlungsrelevant werden können, dass sie der institutionellen Verankerung bedürfen. Diese institutionellen Mechanismen werden, was Schule und Bildung betrifft, durch die verschiedenen Schultypen, mit entsprechend unterschiedlichen Curricula und unterschiedlichen LehrerInnenbildungen repräsentiert. Mit diesem Hinweis auf die Unterschiedlichkeit der institutionellen Formierungen wird darauf aufmerksam gemacht, dass „normal“ nicht für alle das Gleiche ist. Derart unterschiedliche Sozialisationsfelder erzeugen, Link folgend, unterschiedliche „Spezialdiskurse“ mit unterschiedlichen Normalitäten (vgl. von Stechow 2004, S. 23ff). Diese Spezialdiskurse führen zu entsprechenden Bewusstseinsformen und Dispositionen, ähnlich dem klassenspezifischen „Habitus“, sowohl bei LehrerInnen wie bei SchülerInnen. „Normalität“ in diesem Verständnis kann als „Passung“ zwischen Schultyp und Disposition auf Seiten der Akteure vorgestellt werden. Man könnte also von Normalisierung durch Schultypen sprechen.

Unsere Analysen der Gruppendiskussionen haben uns Beispiele für folgende Normalitätsmuster geliefert:

- für normativistische oder proto-normalistische Muster,
- für statistische oder flexibel normalistische Muster,
- für biografisch-egozentrische Muster und
- für Muster der Schultypen- und Habitus-Passung.

Ein wesentliches Element des Normalismus-Diskurses ist bis jetzt zu wenig thematisiert worden: Die Erzeugung von Normalität funktioniert über die Abgrenzung von Abweichung. Es werden flexibel-normalistische Standards definiert und die Abweichung davon als „anormal“ stigmatisiert. Genau um diese Stigmatisierung bzw. um Strategien zur Nicht-Stigmatisierung geht es bei der pädagogischen Heterogenisierung. Dazu stehen

grundsätzlich zwei Strategien zur Verfügung: erstens, die immer weitere Flexibilisierung der Standards bis zum Verschwinden derselben; zweitens, die immer präzisere Beschreibung der Standards und die „Beseitigung“ der abweichenden Fälle durch individuelle Förderung und Therapie. Mit von Stechow (2004) lässt sich argumentieren, dass die derzeitigen Strategien der antidiskriminierend gedachten Heterogenisierung der zweiten Strategie folgen und damit im Muster der „Sonder- und Heilpädagogik“ gefangen bleiben. Überspitzt formuliert lassen sich Tendenzen der „individualisierenden Förderung“ als flexibel-normalistische Strategien lesen, deren Normalitäts-Standards – scheinbar – im Fluss sind. Im Widerspruch dazu werden streng (proto-normalistisch) formulierte Normalitäts-Standards in Form der „Bildungsstandards“ vorgegeben.

Unsere Analysen haben uns aber, insbesondere durch die Auseinandersetzung mit der *Dokumentarischen Methode* nach Bohnsack (2008), auch in eine andere Richtung weitergebracht: Wir sind auf immer mehr und weitere Begriffe gestoßen, die sich (mehr oder weniger) „synonym“ für unseren Begriff der „Normalitätsvorstellungen“ verwenden lassen: neben dem schon genannten „Habitus“ sind es insbesondere die Begriffe „Rahmen“, „Rahmung“ und „Muster“, konkretisiert z. B. als Orientierungsrahmen, als Wahrnehmungs- oder Deutungsmuster. Mit der Entscheidung, unser empirisches Material nach der *Dokumentarischen Methode* zu analysieren, ist der von Bohnsack ins Zentrum gestellte Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“, mit dem der Erfahrungshorizont von Teilnehmer/innen einer Gruppendiskussion abgesteckt wird, zum wesentlichen Äquivalent für „Normalitätsvorstellungen“ geworden. Operationalisiert haben wir diese Überlegungen zentral über den Begriff der Erwartungen: Welche Erwartungen haben die LehrerInnen an SchülerInnen, an Familie und Eltern, an Kolleg/innen, an Unterricht usw.?

## **Methodische Suchbewegungen**

Unser methodisches Vorgehen kann insgesamt als Suchbewegung beschrieben werden. Wie können „Normalitätsvorstellungen“ von Lehrpersonen erforscht werden? Bei der Konzeption

des Projekts gingen wir zunächst von Gruppeninterviews aus. In weiterer Folge erkannten wir, dass Gruppendiskussionen im besonderen Maß einen Zugang zu Normalitätsvorstellungen einer Gruppe ermöglichen, da hier, anders als in einer Interviewsituation, ein kommunikativer Austausch zwischen den TeilnehmerInnen erfolgt, der die Orientierungen einer Gruppe deutlich werden lässt. Die Gruppendiskussion wird vor allem zur Rekonstruktion milieuspezifischer Erfahrungen und Orientierungen eingesetzt. Diese kollektiven Erfahrungen und Orientierungen zeigen sich, wenn Menschen, die auf ähnliche milieuspezifische Erfahrungen zurückblicken können, „in der Gruppe miteinander reden und sich gegenseitig in einem metaphorisch und interaktiv dichten Diskurs steigern“ (Nohl 2010, S. 252).

Insgesamt führten wir acht Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis sechs TeilnehmerInnen. Sechs Gruppendiskussionen wurden mit Lehrpersonen aus Volksschulen (PH K, PH V) geführt, zwei mit Lehrpersonen aus Mittelschulen (PH W). In Vorarlberg wurden zwei Gruppendiskussionen mit jeweils drei Lehrpersonen derselben Schule geführt. In Kärnten und Wien waren es jeweils Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen. Alle Lehrpersonen arbeiten in Schulen mit hohem Migrationshintergrund, eine Gruppendiskussion wurde mit LehrerInnen aus zweisprachigen Schulen (PH K) geführt.

Die Gruppendiskussionen wurden mit digitalen Aufnahme geräten aufgezeichnet und anschließend von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen transkribiert. Die dialektale Form der gesprochenen Sprache wurde in der verschriftlichten Form beibehalten. Die transkribierten Gruppendiskussionen wurden anonymisiert: Lehrpersonen erhielten einen Buchstaben plus Abkürzung für das Geschlecht, z.B. Ef für eine weibliche, Fm für eine männliche Lehrperson: Kinder erhielten einen anonymisierten Namen. Jede Gruppendiskussion erhielt einen neutralen Namen, wir haben uns für Baumarten entschieden. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte einerseits inhaltsanalytisch, andererseits mit der Dokumentarischen Methode. Die Inhaltsanalyse ermöglichte einen Überblick über die in allen Gruppendiskussionen vorkommenden Themen. Die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode ermöglichte das Herausarbeiten eines „kon-

junktiven Erfahrungsraums“, der Orientierungsmuster einer LehrerInnengruppe.

In den acht Gruppendiskussionen wurde, ausgelöst durch verschiedene, wenn auch ähnliche Einstiegsfragen, die Frage „Wie erleben Sie Ihre SchülerInnen?“ diskutiert. Es zeigt sich in den Gruppendiskussionen ein sehr unterschiedliches Sprechen über ihre SchülerInnen. Diese Unterschiede können zum Teil methodisch erklärt werden, unter anderem durch die unterschiedliche Art der Gesprächsführung der verschiedenen DiskussionsleiterInnen oder durch die Tatsache, dass die Gruppen unterschiedlich zusammengesetzt waren: In einigen Fällen waren es LehrerInnen derselben Schule (mit entsprechend ähnlichem Erfahrungsraum), in den anderen Fällen waren es LehrerInnen verschiedener Schulen. Es zeigte sich gerade bei den Gruppendiskussionen mit LehrerInnen aus derselben Schule eine bestimmte „Kultur“ des Sprechens über ihre SchülerInnen, die in einem Zusammenhang mit einer spezifischen „Kultur“ dieser Schule stehen dürfte. Auch wenn mit den hier vorliegenden Gruppendiskussionen dahingehend nur erste Eindrücke gewonnen werden konnten, zeigt die diskursive Analyse im Sinne der Dokumentarischen Methode, wie unterschiedlich sich die LehrerInnen in den Diskussionen aufeinander bezogen, sich gegenseitig kritisch hinterfragt und zum Nachdenken angeregt haben.

## **Erwartungshaltung von LehrerInnen an SchülerInnen und Eltern**

Im Rahmen dieses Artikels steht die inhaltsanalytische Auswertung der geführten Gruppendiskussionen im Zentrum. Im Folgenden werden Einblicke in jene Bereiche des Datenmaterials vorgestellt, in denen Lehrpersonen Erwartungshaltungen an die SchülerInnen und ihre Eltern formulieren.

### **Der Blick auf die SchülerInnen**

Im Folgenden werden zunächst die vor allem von VolksschullehrerInnen als „gewünschte“ bzw. als angenehm empfundene Verhaltenszüge dargestellt. Die inhaltsanalytische Auswertung

zeigt, dass sehr oft genannt wird, wie wichtig Lehrpersonen das „Interesse“, die „Lernfreude“ seitens der Kinder ist. Einzelne beschreiben voll Begeisterung, dass das

„einfach das schönste in der Volksschul (ist) und drum bin ich auch Volksschullehrerin gwora, einfach so des Leuchten in den Augen, wenn man was Neues bringt, die Motivation (...) die saugen des auf wie an Schwamm (...) wenn sie so tüfteln dürfen, da sind manche mit so einem Eifer, da goht mir's Herz uf des sind so die ganz ganz schöne Momente“ (Ahorn, Z. 400–403)

Die Lehrpersonen weisen darauf hin, dass sie „irrsinnig gern mit freundlichen Kindern“ arbeiten und finden jene Kinder als besonders „angenehm“, die „bemüht sind“. Als „angenehme“ SchülerInnen werden vor allem jene empfunden, die „sich benehmen“ können, z.B. ein Schüler

„der sich benehmen kann, der zuhören kann, wenn's jetzt gefordert ist, sehr sozial ist, rücksichtsvoll, also auch respektvoll anderen gegenüber, des is für mi ein angenehmer Schüler. Er muss nicht der Beste im Lernen sein, das verlange ich nicht, für mich sind soziale Verhalten viel viel wesentlicher, als wie wenn er blitzgescheit ist“ (Linde, Z. 76–80)

In den Gruppendiskussionen richten sich die Erwartungen der Lehrpersonen vor allem auf das soziale Verhalten der SchülerInnen und nur selten auf ihre schulischen Leistungen.

Immer wieder wird ein Bild von einem „normalen“ Schülerverhalten konstruiert, das im Grunde ein sehr angepasstes Verhalten impliziert. Nur in zwei Ausnahmefällen wird der weniger angepasste Schüler als „Ideal“ entworfen:

„Ich habe ganz gerne Kinder die mich fordern, wo ich selber sage, ich kann mit den Kindern arbeiten. Das ist spannend für mich, weil ich persönlich mag keine Kinder, die Befehlsempfänger sind. Also wenn sie wunderschön schreiben und meine Arbeiten machen, wie ich sie ihnen vorgebe, ist ja toll, finde ich als Lehrer super, habe ich kein Problem, aber mir ist fad. Also ich habe ganz gern Kinder, die ein bisschen einen regen Widerstand bringen, vor allem fragen, wenn Kinder keine Frage haben, das ist für mich langweilig.“ (Fichte, Z. 714–720)

Ein Lehrer spricht voll Begeisterung von einem „auffälligen“ Kind, das sehr leistungsstark ist, und erklärt, warum er von Aziz so begeistert ist:

- Fm weil er aus der Norm fällt, i mag, i hon mit Norm, mit Normen und mit dem Begriff o (auch)
- Ef (lacht) a Problem
- Fm Mühe, also mir gfällt des, wenn einfach
- Ef wenn sie anders sind (lacht)
- Fm so des Individuelle (Ahorn, Z. 841–849)

Der Schüler Aziz stellt innerhalb der Beschreibungen der Lehrpersonen eine Ausnahme dar. Er wird sehr detailliert in seiner Persönlichkeit und seinem Verhalten beschrieben. Sein Verhalten wird zwar als „schwierig“ eingestuft, weil er sehr „chaotisch“ ist und „immer auffällt“, insgesamt wird Aziz jedoch sehr positiv beschrieben. Es wird vor allem auch seine Leistungsbereitschaft (er ist „überaus wissbegierig“) und sein Leistungsvermögen („er ist genial“) besonders anerkannt. Ansonsten fällt in den Gruppendiskussionen auf, dass Lehrpersonen bei der offenen Frage, wie sie ihre SchülerInnen erleben, sehr schnell den Blick auf jene Kinder lenken, die negativ auffallen, mit denen sie sich schwer tun. Es handelt sich dabei fast immer um Buben mit Migrationshintergrund. In einer Gruppendiskussion wird diese einseitige Fokussierung von den Lehrpersonen selbst zum Thema gemacht:

„dass wir vor zwei Wochen wieder einmal beschlossen haben, dass wir uns nicht zu sehr (...) fokussieren lassen auf Problemfälle, jetzt unter Anführungszeichen, sondern dass wir jetzt auch ein bissl diese Kinder, die eben als normal gelten, die still und leise ihre Sachen machen und alles, dass wir auf die nicht vergessen (...) wir haben uns das vorgenommen am Anfang des Jahres und jetzt ist es soweit, wir sollten es besprechen, vergessen wir schon wieder auf die, die eben ihre Hefte einfach machen die eben mittun, die den anderen helfen, die still und leise immer dabei sind. (...) es wird über den gesprochen der in irgendeiner Form extrem war“ (Linde, Z. 376–382)

Hier werden sehr deutlich jene Kinder als „normal“ beschrieben, „die still und leise ihre Sachen machen“, die bereit sind mitzu-

tun und dass diese Kinder leicht übersehen werden. Als „angenehm“ werden jene Schüler beschrieben, die den Unterrichtsbetrieb nicht stören:

und angenehm, ja von der sozialen Ebene is einfach wenn die Lerngruppe, mein gesamter Unterricht (...) einfach grundsätzlich nicht gestört wird, nicht absichtlich, nicht bewusst quasi zerstört wird ja? (Linde, Z. 85–86)

Die starke Fokussierung auf die „schwierigen“ SchülerInnen zeigt ein klassisches Wahrnehmungsmuster: In den Blick gerät das, was von der Norm abweicht, was auffällt, was stört (vgl. de Boer 2009). Die Analyse zeigt, welche Aspekte kindlichen Verhaltens als positiv wahrgenommen werden. In den Schilderungen der Lehrpersonen zeigen sich Erwartungshaltungen, wie ein Kind sein sollte. Es geht dabei sehr darum, wie ein Kind sich in die Gruppe einfügen kann. Wenn Schüler – und es wird in den GD fast ausschließlich von männlichen Problemschülern gesprochen – die Regeln der Schule missachten, die Autorität des Lehrers in Frage stellen, die Mitarbeit verweigern und den Unterrichtsablauf gefährden, besteht für die Schule Handlungsbedarf (vgl. von Stechow 2004, S. 188). Ein „normales“ Schulkind zeigt sich in den GD vor allem als ein „ideales“ Schulkind (vgl. auch de Boer 2009, 216). Die Beschreibungen der Lehrpersonen zeigen, dass „ein Konstrukt des normalen Schülers/der normalen Schülerin als an schulisch-normative Erwartungen angepasste Person existiert und ‚Normalität‘ vor allem als Orientierungsrahmen gesehen wird, an dem abweichendes Verhalten gemessen werden kann“ (ebd.). Diese Perspektive führt zur Fokussierung auf Defizite. Die Ursachen für das Scheitern der Kinder werden nur in Ausnahmefällen und nur sehr bedingt in der Schule gesucht. Die Ursachen seines störenden und gestörten Verhaltens – und damit der Grund seines Scheiterns – werden im Kind selbst bzw. in seinem schwierigen familiären Umfeld verortet (vgl. von Stechow 2004, S. 173). Selten wird der Blick auf die Schule selbst und ihre Schwierigkeiten produzierenden Seiten gelenkt oder auf das eigene Verhalten als Lehrperson.

„weil i einfach nümma gwisst hon wia tua i jetzt mit dem Kamil  
(.) i bin allanig mit zwoazwanzg Kinder und der Kamil war ein-



fach, also i han gwisst, i kann i kann für'n Kamil net des tua was der brucht und des isch do bisch so machtlos, do bischt hilflos“ (Birke, Z. 525–527)

Hier wird zumindest angedeutet, dass die Organisation des Schulbetriebs, eine Lehrperson, die für eine große Gruppe von Kindern allein zuständig ist, es verunmöglicht, einzelnen Kindern jene Unterstützung zukommen zu lassen, die sie bräuchten. Im folgenden Beispiel wird beschrieben, wie die „praktischen“ Fähigkeiten eines Schülers in der Schule keine Anerkennung erfahren:

Cf Ich habe einen neuen Schüler bekommen (...) und der ist auch eher so ein Wiesen-Naturbursche, also alles was mit Bauernhof zu tun hat, mit Natur, mit Tieren, da lebt er auf. Aber wehe man verlangt von ihm Schreiben, Rechnen (...) also das ist ihm momentan nicht wichtig, da ist er völlig überfordert. Aber alles, was mit praktischen Sachen zu tun hat (...) das ist seins, aber wehe es geht um das Papierarbeiten, sagen wir so, das ist leider eine ganz andere Welt. (...) Also er ist ja nicht belastend für die Gemeinschaft, er ist auch nicht belastend für mich. Belastend ist eigentlich nur für mich, dass ich ihm momentan noch nicht so helfen kann (...) Und er ist ständig überfordert mit dem was ich fordere. (...) (Fichte, Z. 491–520) (...) der hat eine andere Intelligenz, der hat Bauernschläue

Af Ja der hat viele verschiedene Kompetenzen, manche auch nicht. (...)

Bf (...) schade, so Lehrfächer haben wir leider nicht, diese Praktischen oder zu wenig (...) das steht nirgends im Zeugnis, was er kann. (Fichte, Z. 414–434)

Eine Lehrerin mit Migrationshintergrund erzählt, wie bereichernd sie „die bunte Mischung“ ihrer Klasse findet:

für mi isch des eigentlich a absolute Bereicherung weil i hab selber auch an türkischen Hintergrund und hab sehr viele türkische Kinder in der Klass, nit nur türkische sondern bunt gemischt also afghanisches Kind, bosnisches, serbisches, es isch alles dabei einfach (...) i hab einundzwanzig Schüler und Schülerinnen und dreizehn

sind mit migrantischem Hintergrund (...) i find des irrsinnig lässig, dass die Klass so bunt gemischt isch (Ahorn, Z. 97–106)

Auf der einen Seite zeigt sich hier ein „Zelebrieren“ der Vielfalt im Sprechen der Lehrpersonen, auf der anderen Seite zeigt die inhaltsanalytische Auswertung deutlich, dass in den Gruppendiskussionen fast ausschließlich Buben mit Migrationshintergrund als „schwierig“ wahrgenommen werden.

Lehrpersonen schildern in den Gruppendiskussionen zum Teil auf berührende Art, wie sehr sie an die Grenzen ihres Handelns stoßen. Sie zeigen, dass sie alles Mögliche versuchen, um allen Kindern gerecht zu werden und wie sie dabei jedoch immer wieder ihre eigene Hilflosigkeit und Ohnmacht erleben. In einzelnen Gruppendiskussionen wird eine ausgesprochen intensive Ursachensuche thematisiert. Lehrpersonen wollen wissen, warum ein Kind so ist wie es ist, das heißt vor allem, warum es so schwierig ist. Es werden Tests gemacht, die Hilfe von Schulpsycholog/innen und weiterer Experten herangezogen.

Fm also isch scho schwierig isch wirklich ganz an schwieriga Fall

Df ja

Dl was bräucht er weil sie gsagt haben dass er was anders braucht?

Df (seufzt) jo der Kamil brucht

Fm a kline Gruppe

Df er brucht am besta a Person für sich alla (.) im Grunde wär optimal oder aber i moan wia tuast

Ef er ischt sowieso a Integrationskind oder und

Df des isch ganz ganz an schwieriga Fall und des isch o, es isch von der Familie her wahnsinnig schwierig die Mama spricht koa Wort dütsch dr Papa schafft Tag und Nacht dia buckeln und schaffen und tuan und

Ef jetzt abgesehn von dem können sie oh net behilflich si

Df sie können null behilflich sii

Ef weil sie selber sehr bildungsfern sind

Df d Mama hot ewig Hoamweh leidet dahin i verstands aber (..) ja i moan (.) es isch halt (.) hart oder (.) was tua i alla mit so onar grossa Gruppe (Birke, Z. 534–551)

Beim „ganz schwierigen Fall Kamil“ wird der Blick vom schwierigen Kind schnell auf die schwierige Familie gelenkt. Die Eltern können aus der Sicht der Lehrpersonen „null behilflich sein“ „weil sie selber sehr bildungsfern sind“. Die Figur der „bildungsfernen Familie“ hat Einzug in den pädagogischen (Alltags-)Diskurs von Lehrpersonen gefunden. Sie zeigt sich in diesem konkreten Beispiel als unüberwindbare Kluft zwischen Elternhaus und Schule.

### **Erwartungen an die Eltern bzw. die Familie**

Die inhaltsanalytische Auswertung der acht Gruppendiskussionen macht deutlich, dass sehr wenige positive Aussagen über die Eltern einer Vielzahl von negativen Aussagen gegenüberstehen. Die Äußerungen der Lehrpersonen lassen Erwartungen erkennen, die sich an einer „idealen“ Familie orientieren:

„Ein sicheres, geborgenes Elternhaus, also ein Elternhaus das ihm Geborgenheit gibt, das ihn als Kind groß werden lässt, das offen ist für Neues, lernen möchte und wissbegierig, das ist für mich ein Traumschüler.“ (Linde, Z. 99–101)

„weil de Klasse de i jetzt unterricht (...) die kuman aus so stabilen (...) und eben aus so wertgeschätzten Elternhäusern (...) die brauchn des net in dem Ausmaß wie die Kinder aus sehr viel schwierigeren, de san viel stabiler in ihrem Selbstwert, de werd eh geliebt von daham und san net so abhängig davon dass i se a mog (...) weil de kumman eh von daham mit vü Liebe und Zuneigung, i glaub dass se deswegn so normal san (...) des is ja wohl der Grund, dass diese Kinder so normal san, weil's eben aus am behüteten Elternhaus kumman, oder?“ (Tanne, Z. 326–336)

Das Verhalten und die Leistungen der SchülerInnen werden in einen engen Zusammenhang mit dem Elternhaus gebracht. Hier wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Interesse vorhanden sein sollte und dass es auf das Wollen der Eltern und der Kinder ankommt – auf das „bereit sein etwas zu *wollen*“ (Kastanie, Z. 486). Ein förderliches Elternhaus wird in etwa so beschrieben:

„des hängt a wie's g'sagt wurdn is von der Unterstützung von zu Hause ab wie intensiv werden die Kinder von zu Hause unterstützt und gefördert“ (Erle, Z. 113–114)

Umgekehrt wird artikuliert, dass Eltern, wenn beide berufstätig sind oder wenn ein Elternteil zu viel arbeitet („dr Papa schafft Tag und Nacht dia buckeln und schaffen und tuan“, Birke, Z. 546), zu wenig Zeit hätten, die Kinder zu unterstützen.

In einer Gruppendiskussion wird von DAZ-LehrerInnen explizit auf den unterstützenden Effekt eines hohen elterlichen Bildungsniveaus Bezug genommen:

„also wenn’s ah (auch) Akademikerfamilien sind, die wir sehr sehr wenige haben in unserem Bereich, bildungsnahe und interessierte Elternhäuser, ja da geht des anders vorwärts, also die unterstützen auch anders und vor allem auch wenn die Kinder schon alphabetisiert sind und also beschult worden sind, ist der Prozess auch geht schneller voran“ (Erle, Z. 53–57)

Dass allerdings nicht von einem stets zutreffenden linearen Zusammenhang ausgegangen werden darf, zeigt folgende Bemerkung:

also i han amol a Klass gehät die sind jetzt (...) do hät des Elternhaus hat guat passt (...) trotzdem sind’s Kinder gsi die wirklich kaum (...) ruhig sitzen hon könnä (Ahorn, Z. 190–195)

In den Gruppendiskussionen wurden, wie bereits erwähnt, deutlich mehr Beispiele dafür gegeben, in denen die Zusammenarbeit Schule – Elternhaus von den LehrerInnen als nicht oder nur wenig funktionierend dargestellt wurde.

Häufig wird davon gesprochen, dass sich häusliche Erfahrungen in der Schule widerspiegeln: das, „was wir in der Schule haben sind nur Reflexionen von zuhause“ (Zypresse, Z. 184–185). Die Kinder verhalten sich in der Schule ähnlich, wie sie selbst es im Elternhaus erleben: „und da merkt man halt genau was da in der Familie abläuft. Das sind Spiegelbilder.“ (Fichte, Z. 1011–1012)

Zum Teil geben Lehrpersonen Eltern sehr klare Verhaltensvorschriften, zum Beispiel was den Fernsehkonsum betrifft:

also sie kond den scho zu Gesprächen oder so aber inwiefern do was wie des abläuft zu Hause des ischt denn scho fraglich oder (...)

weil sie kriegend denn scho Tipps und alle möglichen Infos und i bin o ständig dra mit dr äh mit der Schwöstr o mit Fernsehkonsum und mit allem drum und dran (Birke, Z. 594–599)

Die Erziehungsanstrengungen bei den Kindern werden hier auf die (Migranten-)Eltern ausgedehnt, es kommt zu einer „Pädagogisierung“ der Familie (vgl. Scholz/Reh 2008). Manchen Eltern wird damit die Erziehungskompetenz abgesprochen.

Eine weitere Variante dieses Interaktionsmuster der erzieherischen Einwirkung auf die Eltern zeigt sich im Fall Aziz, hier bildet die Lehrerin mit der Mutter eine Allianz gegen den Vater, der dem Sohn altersinadäquate Computerspiele gekauft hat (Birke, Z. 781–789).

Schließlich gibt es Kommunikationsversuche seitens der Lehrpersonen, die ins Leere gehen:

aber des schwierige ist einfach do isch keine Zusammenarbeit mit den Eltern da und für mi ischt des sehr sehr wichtig dass i do einfach sofort wenn irgendetwas ist dohoam arüfa kann do hon i mit der Mama die Mama hot selber o a Problem und do hon i mit der Mama o Null Kontakt eigentlich do denk i mir des erspar i mir lieber (Birke, Z. 669–672)

Entweder verweigern die „Problemeltern“ wie in dieser Passage die Kommunikation oder sie unterstützen das Fehlverhalten ihre Kinder, wenn sie Hausaufgaben nicht erledigen oder gar Schule schwänzen, indem sie falsche Entschuldigungen schreiben (Tanne, Z. 510–517, Zypresse, Z. 739–753).

Zusammenfassend lässt sich aus den Gruppendiskussionen ableiten, wie die Erwartungen an Eltern gelagert sind: LehrerInnen erwarten von den Eltern die Bereitschaft zur Kooperation und Unterstützung. Es wird versucht, erzieherisch auf die Eltern einzuwirken, Eltern bekommen Verhaltensanweisungen und es wird von ihnen die Umsetzung der gewünschten Verhaltensmaßnahmen erwartet. Nicht-Kommunikation seitens der Eltern wird von den LehrerInnen als verunsichernd erlebt.

Die Eltern sollten mit den Kindern genügend Zeit verbringen und ihnen entsprechende Aufmerksamkeit zukommen lassen. Außerdem sollten Eltern eine unterstützende Rolle beim häusli-

chen Lernen der Kinder übernehmen. Es wird als Aufgabe der Eltern angesehen, den Kindern den Wert von Schule und von Lernen nahe zu bringen und ihnen Grundkompetenzen, wie z. B. Zuhören-können, Ordnung halten etc. zu vermitteln, am besten schon vor Beginn der Schule. Unterschiedliche Werthaltungen der Eltern und fehlende Konkordanz zwischen Schule und Familie wird von den Lehrpersonen als schwierig erlebt. Es wird versucht, auf die schwierigen Kinder und die Eltern einzuwirken, dabei kommt es zum Teil zu einer „Pädagogisierung“ der Familie (vgl. Scholz/Reh 2008) und zu einer Ausweitung der Veränderungserwartungen auf das ganze System. Gleichzeitig zeigen sich Lehrpersonen skeptisch, ob die als schwierig empfundenen Eltern veränderungsbereit bzw.-fähig sind.

## Literatur:

- Bohnsack, Ralf (2008<sup>2</sup>): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp.
- De Boer, Heike (2009): Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In: De Boer, Heike & Deckert-Peaceman, Heike (Hg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 209–229.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Bd. 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Link, Jürgen (1999<sup>2</sup>): Versuch über den Normalismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, Jürgen/Loer, Thomas/Neuendorff, Hartmut (Hg., 2003): ‚Normalität‘ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Krottenmühl: Synchron-Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Interkulturelle Kommunikation in Gruppendiskussionen . In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Bernhard (Hg.), S. 249–265.
- Rehberg, Karl-Siegbert (2003): Normalitätsdiktation als institutioneller Mechanismus. In: Link, Jürgen/Loer, Thomas/Neuendorff, Hartmut (Hg.), S. 163–182.

- 
- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2009): Verwaarloste Familien – Familiari-  
sierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Dis-  
kursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800. In: Kolbe, Fritz-Ul-  
rich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein,  
Kerstin (Hg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fal-  
lanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspek-  
tive. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 159–177.
- von Stechow, Elisabeth (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschich-  
te der Ordnung und Normalisierung der Kindheit, Wiesbaden:  
VS-Verlag.

## **AutorInnen**

Brandmayr, Michael, Senior Lecturer, Institut für Lehrerbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck

Ingolf Erler, Mag., ist Bildungssoziologe am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) und lehrt an den Universitäten Wien und Innsbruck.

Gellert, Uwe, Prof. f. Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin

Idel, Till-Sebastian, Prof. f. Erziehungswissenschaft, Universität Bremen

Khan, Gabriele, Vizerektorin für Forschung, Pädagogische Hochschule Kärnten

Rabenstein, Kerstin, Prof. f. Erziehungswissenschaft, Universität Göttingen

Radtke, Frank-Olaf, Prof. i. R. f. Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt

Raggl, Andrea, Zentrum für Forschung, Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Sertl, Michael, Prof. f. Humanwissenschaft, Pädagogische Hochschule Wien

Straehler-Pohl, Hauke, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik, Freie Universität Berlin

Unterweger, Gisela, Dozentin im Bereich Forschung der Pädagogischen Hochschule Zürich



## LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis			
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	114	Integration?	€ 14,00
72	Friedenserziehung	€ 8,70	115	Roma und Sinti	€ 14,00
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	116	Pädagogisierung	€ 14,00
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00
80	Reformpädagogik	€ 8,70	120	2005 Revisited	€ 14,00
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122	Gendermainstreaming	€ 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit	€ 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus	€ 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung	€ 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	126	Leben am Rand	€ 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich!	€ 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik	€ 14,00
92	Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung	€ 14,00
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	132	Sozialarbeit	€ 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00
97	Leibeserziehung	€ 12,40	135	Dazugehören oder nicht?	€ 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136	Bildungsqualität	€ 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit	€ 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt	€ 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulleft	€ 10,90	140	Krisen und Kriege	€ 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen	€ 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142	Bourdieu	€ 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb	€ 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung	€ 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik	€ 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung	€ 14,00
109	Begabung	€ 11,60	147	Jugendkultur	€ 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen	€ 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149	Basisbildung	€ 14,50
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150	Technische Bildung	€ 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	151	Mehrsprachigkeit	€ 14,50
			152	Bildung und Emanzipation	€ 14,50
			153	Politische Bildung	€ 15,00
			154	Bildung und Ungleichheit	€ 15,00
			<b>In Vorbereitung</b>		
			155	Sprache der Eltern/Lehrer	€ 15,00

