

Das responsabilisierte Kind. Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I und die Konstitution von Bildungskindheit

Claudia Machold

Zusammenfassung

Aus kindheits- und praxistheoretischer Perspektive befasst sich der Beitrag mit der Prozessierung von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I. Ausgehend von einem ethnografischen Forschungsprojekt werden zunächst Befunde dazu präsentiert, wie im Gespräch des Elternsprechtags einer Grundschule und in der Zeugnisübergabe im ersten Halbjahr der vierten Klasse individualisierende und responsabilisierende Adressierungs- und Positionierungspraktiken vollzogen werden. Anschließend wird anhand eines ethnografischen Interviews dargelegt, wie diese Praktiken narrativ vom Kind bearbeitet werden. Abschließend werden die Befunde dahingehend diskutiert, inwiefern sie auf die gegenwärtige Konstitution von Bildungskindheit verweisen und welche Implikationen dies für die Reproduktion von Ungleichheiten haben kann.

Schlagwörter: Kindheit, Bildungskindheit, Übergang Grundschule Sekundarstufe I, Ethnografie, Positionierungen, Differenz

The Responsibilised Child. The Processing of Decision-Making in the Transition from Primary to Secondary School and the Constitution of "Bildungsschildhood"

Abstract

From a childhood- and practice-theoretical perspective, the paper is concerned with the process of decision-making in the transition from primary to secondary school. The presented findings are based on an ethnographic research project and give an insight into the following question: how are practices of individualising and responsabilising positioning done during a parent-teacher-interview at primary school and the delivery of the school report. In the following, it will be shown how those practices become part of the talking of a child. Finally, the findings are discussed in the light of their relevance for the constitution of *Bildungsschildhood* – educational childhood – and the reproduction of inequality.

Keywords: childhood, education, transition primary to secondary school, ethnography, positioning, difference

1 Einleitung

„Also das letzte Wort hat das Kind“, sagt ein Vater im Gespräch mit der Grundschullehrerin seiner Tochter, als es um die Frage geht, auf welche weiterführende Schule sie gehen wird. Die Aussage ist Teil eines Elternsprechtagsgesprächs, bei dem im ersten Halbjahr der vierten Schulklasse die Lehrkräfte ihre Einschätzungen zu den anstehenden Empfehlungen mit Eltern¹ und zum Teil auch Kindern besprechen. Einige Wochen später erhalten die Schüler*innen ihr Halbjahreszeugnis zusammen mit der Empfehlung der Lehrkraft für die Sekundarstufe I. Das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen sieht vor, dass die Grundschulen eine begründete Empfehlung geben und die Eltern nach Beratung durch die Grundschule über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes in der Sekundarstufe entscheiden (vgl. *Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen*). Durch die zitierte Aussage bringt der Vater das Kind als entscheidenden Akteur mit ins Spiel.

In der Bildungsungleichheitsforschung wird Empfehlungen und Bildungsentscheidungen im Übergang zur Sekundarstufe I eine hohe Aufmerksamkeit gegeben: Ausgegangen wird davon, dass sie die Schüler*innenschaft nach der Grundschulzeit in das mehrgliedrige Schulsystem sortieren und „eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben junger Menschen mit langfristigen Folgen für den Bildungs- und Lebensverlauf“ (Maaz/Nagy 2009, S. 154) darstellen. Die entscheidungstheoretischen Forschungszugänge im Anschluss an Becker und Boudon folgen hierbei einem Verständnis von Entscheidung, das diese als durch Individuen und Familien zu treffende Wahl fasst, die unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen getroffen wird. Reproduktionstheoretische Perspektiven hingegen, meist im Anschluss an Bourdieu, folgen einem Verständnis, das davon ausgeht, dass Entscheidungen durch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse bedingt sind und insofern als unabhängig von bewussten und rationalen Überlegungen Einzelner konzeptualisiert werden muss (vgl. zu beiden Ansätzen Miethe/Dierckx 2017, S. 19ff.). Wenn gleich es Studien gibt, die den Beitrag von Kindern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit betrachten, konstatieren Bühler-Niederberger und Türkyilmaz (2017, S. 199) für die soziologische Ungleichheitsforschung, dass diese dazu tendiere, Kinder nicht als eigenständige Akteur*innen zu denken und so ihren Beitrag zur Reproduktion von Ungleichheit zu ignorieren. Vorgeschlagen wird deshalb, Kinder im Rahmen einer Sozialisationstheorie als (Inter-)Akteur*innen zu verstehen und auch deren Beitrag im Sinne von Einflussnahme auf das Elternverhalten zu untersuchen (ebd., S. 217). All diese Zugänge befassen sich mit der Frage, wodurch die Übergangsentscheidung bedingt ist. Sie unterscheiden sich dabei im Hinblick auf ihr Verständnis vom Akteur bzw. Subjekt. Wenn ein Vater formuliert „Also das letzte Wort hat das Kind“, kann dies abhängig von der jeweiligen theoretischen Perspektive unterschiedlich gelesen werden: entweder als Ausdruck des Ergebnisses einer individuellen rationalen Entscheidung, das Kind entscheiden zu lassen, oder als Ausdruck eines bestimmten Habitus.

In diesem Beitrag werde ich eine Perspektive einnehmen, die sich im Kontext kindheitstheoretischer Überlegungen dafür interessiert, inwiefern Analysen zum Prozessieren von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I auf die Konstitution einer spezifischen Idee von Bildungskindheit verweisen und welche Implikationen dies für die Reproduktion von Ungleichheit haben kann. Dabei geht es nicht um die Frage, wieso eine bestimmte Entscheidung getroffen wird, sondern um Positionierungspraktiken, die das Kind als spe-

zifisches Kind hervorbringen. Anhand von empirischem Material aus einem ethnografischen Forschungsprojekt (Kapitel 2) lege ich dar, wie im Elternsprechtagsgespräch einer Grundschule individualisierende und responsabilisierende Positionierungspraktiken vollzogen werden und wie diese vom Kind narrativ bearbeitet werden (Kapitel 3). Abschließend werden die Befunde dahingehend diskutiert, inwiefern sie auf die gegenwärtige Konstitution von Bildungs-kindheit verweisen (Kapitel 4).

2 Das Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt² befasst sich mit der Reproduktion ungleicher Kindheiten in Bildungseinrichtungen. Der Annahme folgend, dass pädagogische Unterscheidungspraktiken ungleichheitsrelevante Effekte zeitigen können, beforcht es über den Zugang einer praxistheoretischen, längsschnittlichen Ethnografie (*Machold/Wienand* 2018) seit 2011 pädagogische Unterscheidungspraktiken. Durch die Begleitung von 28 Kindern auf ihrem Weg durch die Bildungseinrichtungen Kindertagesstätte und Grundschule ist es möglich, die Manifestation und Aufschichtung benannter Praktiken in individuellen Bildungskarrieren zu analysieren. Dies geschieht über das Instrumentarium Datenbasiertes Porträt (*Machold* 2017), in das zu den Kindern erhobenes empirisches Material einfließt (Beobachtungsprotokolle des pädagogischen Alltags, Transkripte von Elterngesprächen, Bildungs- und Leistungsdokumentationen, Transkripte von Interviews mit Klassenlehrer*innen, Transkripte von ethnografischen Interviews mit den Kindern) und unter den Fragen nach dem Vollzug pädagogischer Unterscheidungspraktiken sowie ihrer Bedeutung für den ungleichen Zugang zu bzw. Teilhabe an Bildung analysiert wird.

Das Interesse an pädagogischen Unterscheidungspraktiken ist grundagentheoretisch über praxistheoretische Annahmen im Anschluss an *Reckwitz* (2003) und *Hillebrandt* (2014) bestimmt (vgl. dazu andere Veröffentlichungen, wie *Machold* 2017; *Machold/Wienand* 2018). Die im Anschluss an die Forschungsstrategie der Grounded Theory Methodologie (*Charmaz* 2006) sich vollziehende empirisch-analytische Arbeit generiert dabei *sensitizing concepts*, mit denen der Gegenstand sukzessiv ausdifferenziert wird (vgl. hierzu auch *Machold/Wienand* 2018). Eines dieser *sensitizing concepts* stellt der Begriff der Positionierung dar, der bereits in einer Studie zur Resignifizierung von Differenz in der frühen Kindheit entwickelt (*Machold* 2015, *Machold* 2018), und insbesondere auch in Arbeiten im Anschluss an die Idee der Adressierungspraktiken von *Reh* und *Ricken* (2012) verwendet worden ist. Im analytischen Arbeiten mit dem Begriff der Positionierung vollzieht sich eine sprachtheoretisch informierte Akzentuierung der Praxistheorie und ihrer poststrukturalistischen Annahmen, die in einer besonderen Aufmerksamkeit für zeichenverwendende Praktiken – oder in *Reckwitz'* Worten: kulturelle Codes (2006, S. 36) – resultiert. Den folgenden Analysen liegt dabei eine Heuristik zugrunde, die in diesem Beitrag weniger subjektivierungstheoretisch interessiert ist, als vielmehr auf die Re-Konstruktion der prozessierten normativen Horizonte von Bildungs-kindheit zielt. Die Analyse geht der Frage nach, wie Individuen adressiert und dabei in Differenzordnungen positioniert werden, sich selber positionieren, und inwiefern dies auf die Konstitution von Bildungs-kindheit verweist. In der folgenden Argumentation re-konstruiere ich individualisierende und responsabilisierende Adressierungen und Positionierungen im Vollzug eines Elternsprechtags, der Zeugnisübergabe sowie eines ethnografischen Interviews. Wie bereits angesprochen, besteht ein Daten-

basiertes Porträt aus unterschiedlichen Materialsorten, die durch unterschiedliche Methoden erhoben wurden. Wie an anderer Stelle ausgeführt, folgt das Projekt einem Verständnis von collagierender Triangulation der Materialsorten und trägt damit dem Umstand Rechnung, dass sich der Gegenstand durch unterschiedliche Forschungsmethoden unterschiedlich konstituiert (vgl. hierzu ausführlich *Machold 2017*).

3 Das Prozessieren der Übergangsentscheidung – das responsabilisierte Kind

3.1 Elternsprechtage: Individualisierende und responsabilisierende Positionierungen

Mit der Durchführung von Elternsprechtagen wird die schulrechtlich verankerte Information und Beratung von Eltern durch Lehrer*innen umgesetzt. Der praktische Vollzug des Elternsprechtags lässt sich über die Analyse von Transkripten³ als Re-Präsentationspraktiken (vgl. *Machold/Carin 2018*) betrachten, in denen das Kind, seine Leistung, seine Motive u. ä. thematisiert und anschließend verhandelt werden. Re-konstruierbar werden so Positionierungen des Kindes in diskursiven Differenzordnungen, die Teil der Vorstellung von Bildungskindheit sind.

Während des im Weiteren in den Blick genommenen Elternsprechtags sind die Klassenlehrkraft und der Vater des Kindes anwesend. Die Lehrkraft leitet das Thema der Übergangsempfehlung ein, indem sie danach fragt, ob die Familie bereits überlegt habe, wie der Weg des Kindes sein wird. Der Vater erwidert, dass das Kind auf das Gymnasium wolle, die Mutter aber eher zur Gesamtschule tendiere. Er beschreibt das Kind als willensstark und entschieden, auf das Gymnasium zu gehen. Im Weiteren sprechen sowohl der Vater als auch die Lehrerin davon, dem Kind die Gesamtschule „schmackhaft“ machen zu wollen. Der Vater gibt als Begründung dafür an, dass das Kind keinen zu hohen Druck von der Schule bekommen solle, die Lehrkraft hingegen begründet ihre Tendenz damit, dass das Gymnasium nicht „die geeignete Schulform“ für dieses Kind sei. Beide Erwachsenen geben also unterschiedliche Gründe für ihre Einschätzung an: Während die Klassenlehrerin ihre Einschätzung mit dem Arbeitsverhalten des Kindes in der Grundschule erklärt und dem Vater nahelegt, die Übergangsentscheidung daran zu orientieren, ordnet der Vater die Wahl der Schulform eher im Sinne einer zukunftsweisenden Laufbahnentscheidung ein, für die in letzter Instanz das Kind selbst verantwortlich sei:

Also das letzte Wort hat das Kind [...]; also das Kind, wenn die sagt, die muss unbedingt auf Gymnasium, werde ich mein Bestes geben sie da reinzubringen, wenn DIE das unbedingt möchte, also egal welche Aussage das wird, wenn die sagt die möchte das, dann ist das nämlich ihr Zeug ihr Kopf, der das beweisen muss. (DFG 1733, Z. 226-252)⁴

Der Vater positioniert damit seine Tochter als entscheidungsbefugt und knüpft an diese Entscheidung auch die damit einhergehende Verantwortung für den eigenen Bildungsweg. Indem er argumentiert, dass der Wille des Kindes ausschlaggebend sei („ihr Kopf“), eröffnet er eine Perspektive auf die Übergangsentscheidung, die sich nicht auf die bisher in der Schule gezeigten Leistungen und deren Bewertungen stützt, sondern auf die Vorstellungen des Kindes von der eigenen Laufbahngestaltung.

Mit der Entscheidungsmacht fällt dem Kind zugleich die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg zu; die Erwartung des Beweises kann dabei sowohl als Motivation gedeutet werden, das eigene Können zu zeigen, als auch als Verpflichtung zu einer realistischen Selbsteinschätzung. Das Elterngespräch setzt sich im Weiteren in Bezug auf den Mathematikunterricht fort. Laut der Lehrkraft bescheinige die Mathematiklehrkraft dem Kind, dass es leicht ablenkbar und unaufmerksam sei und etwas nachgelassen habe. Als notwendig werde angesehen, dass das Kind sich wieder mehr anstrengt, womit auch hier die Verantwortung dem individuellen Kind zugeordnet wird, das dann allerdings über eine essentialisierende Zuschreibung („Mathe fällt ihr nicht so leicht“) entlastet wird.

Die Argumentation verdeutlicht, dass während des Elternsprechtags die Zuständigkeit und Verantwortung für die Entscheidung in einem Dreieck bestehend aus den folgenden Positionen verhandelt werden: Die Lehrkraft positioniert sich als empfehlende und einschätzende Akteurin. Der Vater wird durch die Lehrkraft als zuständig für die Entscheidung adressiert, positioniert sich jedoch als die Entscheidung seines Kindes unterstützend und mitvollziehend. Das hier nicht anwesende Kind wird als individuell verantwortlich sowohl für die Entscheidung als auch Leistung in Mathematik positioniert. Die Übergangsentscheidung wird zu einem individuellen biografischen Projekt des Kindes, das als kompetent im Hinblick auf die Entscheidung und als verantwortlich für diese Entscheidung positioniert wird und mit der Unterstützung des Vaters rechnen kann. Mit dieser Responsibilisierung des Kindes wird zugleich der Vater von der Verantwortung entlastet und die Einschätzung der Lehrkraft wird marginalisiert. Diese Ausführungen verweisen in einem ersten Schritt auf eine Idee von Bildungs-kindheit, die Kinder als individuell verantwortlich für Bildungserfolg (hier Mathematik) und Bildungsentscheidung positioniert. Ich komme darauf zurück.

3.2 Unterricht: Individualisierende und responsabilisierende Adressierungen während der „Zeugnisübergabe“

Anhand von Auszügen aus einem Beobachtungsprotokoll lässt sich zeigen, inwiefern individualisierende und responsabilisierende Adressierungspraktiken während der Zeugnisübergabe im Klassenverbund am Ende des ersten Halbjahrs der vierten Klasse vollzogen werden und die Akteur*innen sich und andere dabei positionieren:

Die Vertretungslehrkraft⁵ steht mit einem Plastikschober vor der Klasse und erklärt, wie es heute bei ihr ablaufe und was die Kinder alles bekommen: [...] Weiter gebe es einen rosa Zettel. Wenn sie den verlieren, können sie sich nicht bei der weiterführenden Schule anmelden. Ein Zeugnis mit zwei Seiten. Da stehe, „was [die Klassenlehrkraft] euch empfehlen würde, wo ihr euch anmeldet. Ihr könnt aber auch woanders hingehen. Es ist eure Entscheidung auch, auf das Gymnasium zu gehen.“ (DFG 1729, Z. 12-22)

Mit dem Hinweis, was geschehe, wenn der „rosa Zettel“ verloren gehe, adressiert die Vertretungslehrkraft die Kinder als verantwortlich für das Artefakt „rosa Zettel“ und damit für den weiteren reibungslosen Ablauf des schulischen Übergangs. Dem Zeugnis wird Bedeutung verliehen, indem die Vertretungslehrkraft zunächst im Konjunktiv die darauf enthaltene Empfehlung herausstellt. Mit der Kommentierung der Artefakte „rosa Zettel“ und „Zeugnis“ hebt die Lehrkraft die dadurch für die Kinder entstehende Verantwortung und Entscheidungszuständigkeit hervor. Das Gymnasium wird im Weiteren zum Ideal, da die Aussage „ihr könnt auch auf das Gymnasium gehen“ darauf verweist, dass die Nicht-

Befolgung der Empfehlung vor allem dann relevant zu sein scheint, wenn die Empfehlung nicht Gymnasium lautet. Insgesamt vollziehen sich die ersten Momente der Zeugnisübergabe als responsabilisierende Adressierungspraktik, die einen Unterschied zwischen empfehlender Vertretungslehrkraft und entscheidenden Kindern einführt und dabei das Gymnasium zum Ideal macht. Die Übergabe wird im Weiteren vor dem Klassenzimmer in Anwesenheit eines Kindes und der Lehrkraft sowie der Forscherin vollzogen:

Ich kriege gerade noch mit, dass [Name Mädchen1] dran ist und gehe hinterher. [...] Die Vertretungslehrkraft fragt, wo [Name Mädchen1] hingehen möchte. Sie sagt [Name der Schule]. Die Vertretungslehrkraft schaut auf das Zeugnis und sagt, dass die Klassenlehrkraft ihr empfehlen würde auf die Realschule zu gehen. Sie könne sich trotzdem auf dem Gymnasium anmelden und schauen, ob sie genommen werden würde. Die Klassenlehrkraft würde aber sagen, dass sie besser für die Realschule geeignet wäre. [Name Mädchen1] schaut auf das Zeugnis mit den Noten. Die Vertretungslehrkraft fragt, ob sie die Begriffe kenne. Sie nickt. Dann geht sie rein. (ebd., Z. 80-87)

Zu Beginn der Übergabesituation adressiert die Lehrkraft das Mädchen⁶ als jemanden, die einen Wunsch bezüglich der weiterführenden Schule hat. Das Mädchen nennt die gewünschte Schule, woraufhin die Lehrkraft das Artefakt Zeugnis durch ihr Schauen hervorhebt und die darin dokumentierte Empfehlung der Klassenlehrkraft – wiederum im Konjunktiv – formuliert. Im direkten Anschluss verweist sie auf die Möglichkeit, dieser Empfehlung nicht zu folgen. Sie verleiht der Empfehlung der Klassenlehrkraft über den Verweis auf die bessere Eignung für die Realschule allerdings Nachdruck. Auch hier vollzieht sich eine responsabilisierende Adressierung, indem zunächst der Wunsch erfragt, dann zwar die Empfehlung der KLK benannt, im Weiteren jedoch auf die Entscheidungsbefugnis des Mädchens verwiesen wird. Eignung wird hier zur alleinigen Begründung für die Empfehlung der Klassenlehrkraft. Das Mädchen schaut ebenfalls auf das Artefakt Zeugnis und verlässt dann schweigend die Situation. Das Schweigen kann vor dem Hintergrund der folgenden Sequenz als Anerkennung der Autorität des Zeugnisses gelesen werden: an dieser Stelle gibt es nichts mehr zu sagen.

Als ich wieder den Klassenraum betrete, sehe ich, dass [Name Mädchen1] umgeben von Mädchen vor dem Waschbecken steht und weint. Einige Mädchen legen den Arm um sie. [...] [Name Mädchen1] hat sich nun auf den Platz am Tisch am Fenster gesetzt. Sie weint immer noch. Die Mädchen sprechen auf sie ein. Ich gehe zu ihr und frage, ob sie sehr enttäuscht sei. Sie sagt, dass sie Ärztin werden wolle und dass das damit jetzt nicht mehr gehe. [...]. [Name Mädchen2] kommt von der anderen Seite an den Tisch. Sie sagt, dass [Name Mädchen1] ja Ärztin werden wolle und dass man dafür eine 1,1 brauche. Sie selber wolle Ärztin werden, das sei ihr größter Wunsch und sie habe eine 2,0. [...] [Name Mädchen1] ist sehr traurig. (ebd., Z. 89-101)

Als Antwort auf die Adressierung der Forscherin, enttäuscht zu sein, benennt das Mädchen den Effekt, den das „damit“ für sie hat: es verhindert ihren Wunsch, Ärztin zu werden. Die Artefakte „rosa Zettel“ und „Zeugnis“ scheinen materiell abwesend und werden auch nicht explizit in Einzelheiten benannt. Es reicht die Formulierung „damit“, um zu verdeutlichen, worum es geht: Ein wirksames, den Bildungsweg aus Sicht des Mädchens einschränkendes Bildungsergebnis ist dokumentiert und hat sich damit materialisiert. Das andere Mädchen erläutert dann weiter, dass insbesondere der Notendurchschnitt entscheidend dafür sei, Ärztin zu werden. Das Mädchen positioniert sich hier als dem im Zeugnis materialisierten Bildungsergebnis unterworfen.

Im Geschehen der Zeugnisübergabe lassen sich individualisierende und responsabilisierende Adressierungen re-konstruieren, die die beteiligten Akteur*innen auch in der

durch die Schule repräsentierten generationalen Ordnung positionieren: Es ist eine erwachsene Person, die die Zeugnisse und Empfehlungen überreicht, und es sind Kinder, die diese in Empfang nehmen. Die Vertretungslehrkraft unterscheidet hierbei zwischen Empfehlen und Entscheiden und schreibt letzteres den als Kinder positionierten Akteur*innen zu. Damit wird die Position der Lehrkräfte und Grundschule entlastet, da die Entscheidung als vermeintlich frei konstruiert und den Kindern zugeschrieben wird. Das Mädchen positioniert sich nach dem Erhalt des Zeugnisses allerdings nicht als entscheidungsfähig, sondern schreibt der Empfehlung Macht über ihren weiteren Bildungsweg und über die Realisierung des Wunsches, Ärztin zu werden, zu. Sie antwortet auf die permanente Adressierung individueller Freiheit mit dem Verweis auf die strukturelle Begrenzung der eigenen Position, die sie in den Bildungszertifikaten Zeugnis und Übergangsempfehlung materialisiert sieht.

Auch diese Re-Konstruktionen verweisen auf eine Idee von Bildungs-kindheit, die Kinder als individuell verantwortlich für die Entscheidung im Übergang auf eine weiterführende Schule positioniert. In der Betrachtung einer Vollzugspraktik lässt sich dabei allerdings im Unterschied zum Elternsprechtag aufzeigen, wie die Prozessierung dieser Idee zum einen die erwachsene Position der Vertretungslehrkraft hervorbringt, diese von der Verantwortung entlastet und wie zum anderen das Kind sich gerade nicht im Sinne der zugeschriebenen Freiheit positioniert, sondern die Ohnmacht vor dem schulischen Bildungszertifikat zum Ausdruck bringt. Auch hierauf komme ich zurück.

3.3 Ethnografisches Interview: Selbstpositionierungen

Wenige Tage nach der Zeugnisübergabe führt die Forscherin (F) ein ethnografisch-narratives Interview⁷ mit dem Mädchen (M) durch. Das Transkript wird im Hinblick auf die darin vollzogenen Selbstpositionierungen betrachtet.

F: Letzte Woche habt ihr ja eure Zeugnisse gekriegt. Da wollte ich dich nochmal fragen, wie das für dich war?

M: Jaa also ich habe eigentlich gut immer abgeschnitten, aber in Mathe war es nicht so gut, weil eigentlich hat Herr [Name] gesagt, dass er mir eine Zwei auf dem Zeugnis gibt und dann hat er mir eine Vier auf dem Zeugnis gegeben. [...]

F: Und kannst du denn nachvollziehen, warum du jetzt eine Vier gekriegt hast, oder war das eine Überraschung?

M: [...] dann halt war das auch immer so, ich habe eigentlich immer alles perfekt gemacht und da hat er gesagt, bei den Hausaufgaben ist mir irgendwie aufgefallen, dass dein Papa dir häufiger geholfen hat. Da habe ich gesagt, mein Papa ist nie zuhause. Da hat er gesagt, das glaub ich dir nicht. Weil meine Hausaufgaben waren immer richtig. [...]

F: Und findest du die Note gerecht oder nicht so gerecht?

M: Na ich finds nicht so gerecht.

F: Was hättest du denn gerechter gefunden?

M: Wenn er mir eine Zwei schon gegeben hätte. (DFG 1734, Z: 9-67)

Das Mädchen entkoppelt in dieser Sequenz ihre individuelle Leistung von der durch den Mathematiklehrer erhaltenen Note. Diese Entkoppelung vollzieht sie durch den Hinweis, dass die Bewertung des Lehrers auf der Unterstellung basiere, ihre perfekten Leistungen kämen durch den Vater zustande, der ihr bei den Hausaufgaben helfe. Dies empfinde sie

als ungerecht. Sie positioniert sich als gute Schülerin und entlastet sich selber von Verantwortung, indem sie die Mathematiklehrkraft für die Vier verantwortlich macht. Weiter weist sie darauf hin, dass der Lehrer den Hinweis, ihr Vater sei nie zu Hause, als Lüge abtut. Der Mathematiklehrer missbrauche insofern seine Machtposition, obwohl das Mädchen seiner Verantwortung für die Hausaufgaben sorgfältig nachgekommen sei. In einer weiteren Sequenz arbeitet das Mädchen an ihrer Selbstpositionierung als angehende Gymnasiastin. Hierbei zitiert sie ihren Vater.

Mein Papa war eigentlich ganz zufrieden mit dem Zeugnis. Er hat gesagt, ja in Mathe hast du ausreichend, ja es heißt ja AUSreichend, es ist ausreichend [...] und dann hat er gesagt jaa, Deutsch hatte ich ne Drei und Sachunterricht Drei, Englisch eins und dann hat er gesagt, ja sehr gut. Dann hat er den Durchschnitt angeguckt und dann stand da Einskommanull und dann habe ich, hat er gesagt, sehr gut, du kannst auf ein Gymnasium gehen, dann hat er gesagt, auf welches möchtest du denn? Ich habe gesagt [Gym3] oder [Abkürzung für Gym2]. Und dann hat er gesagt, ja okay dann melde ich dich da an. (ebd., Z: 248-271)

Das Mädchen lässt hier ihren Vater narrativ auftreten, der eine für sie angemessenere Lesart der Zensuren anbietet: die Note vier, Prädikat „ausreichend“, wird wörtlich genommen und betont; weiter kommentiert der Vater in der Erzählung immer wieder mit einem „sehr gut“. Schließlich erfragt er ihre eigene Wahl, auf ein bestimmtes Gymnasium zu gehen und kündigt an, sie dort auf ihren Wunsch hin anzumelden. In seiner narrativen Bearbeitung stellt das Mädchen die Möglichkeit her, auf ein Gymnasium zu gehen, indem sie eine erwachsene Person zitiert. Die Ankündigung der Gymnasialanmeldung des Vaters wird damit als performativer Akt hervorgebracht, mit dem die Relevanz der unrechtmäßig vergebenen Zeugnisnote getilgt werden kann. Über diese Erzählung positioniert sich das Mädchen in der generationalen Ordnung: Der eigene starke Wunsch, ein Gymnasium zu besuchen, kommt zentral zur Geltung. Die Erfüllung dieses Wunsches sei jedoch von Erwachsenen abhängig. So arbeite eine Lehrkraft mit seiner praktizierten Notenvergabe gegen diesen Wunsch an. Die Figur dieses Lehrers führt dabei die Machtlosigkeit des Mädchens angesichts scheinbar willkürlicher Notenentscheidungen auf. Mit der Figur des Vaters hingegen, der ihre Absicht ernstnehme, wird eine Interaktion auf Augenhöhe dargestellt: gemeinsames Durchgehen und Interpretieren der Zeugnisnoten mit einem Ergebnis, das dem Wunsch des Mädchens entspricht. Dem Mädchen gelingt mit beiden Narrativen – Entkopplung von Leistung und Note sowie angemessenere Lesart des Zeugnisses – eine Selbstpositionierung als Kind, das das Gymnasium besuchen kann. Liest man dies vor dem Hintergrund vorhergehender responsabilisierender Adressierungen, dann lassen sich die vollzogenen Selbstpositionierungen als Varianten verstehen, genau diesen Adressierungen nachzukommen.

Im weiteren Interviewverlauf erläutert das Mädchen die Absichten, die dem Wunsch der Gymnasialanmeldung zugrunde liegen. Indem sie die Gründe für ihren Berufswunsch expliziert, zeigt das Mädchen weitere relevante Differenzordnungen und ihre Positionierung darin auf.

F: Sag mal du hast grad gesagt, dass du Ärztin werden willst. Wie stellst du dir denn deine Zukunft so vor? Warum willst du denn Ärztin werden?

K: Weil also zum Beispiel, ich LIEBE es, Leuten zu helfen und ich möchte dann, wenn jemand mir sagt, ja du musst in diesem Land arbeiten, dann würde ich da mit meinen Kindern und meinem Mann hinreisen [...]. Weil, ich liebe es einfach zu helfen und manche Erwachsenen sind einfach so bescheuert und wollen, dass diese Kinder von hier, hier in Syrien ist ja grad Krieg und dann ist es

normal, dass alle in ein anderes Land flüchten und dann sagt die AFD glaub ich, so richtig bescheuert (halt), alle Muslime, Ausländer alle WEG, so wie Hitler früher und dann, und dann ist es halt voll doof, weil stell dir mal vor Deutschland hat jetzt Krieg und dann ist es doch normal, JEDER haut ab und bleibt nicht hier und sagt kommt, komm schieß mich ab. Das geht nicht. Die AFD würde auch abhauen. [...] Wir hatten so eine Kinderkonferenz mit richtig vielen Schulen, und dann habe ich gesagt ich, ich würde, wenn ich groß bin für die Kinder kämpfen, die kein Geld haben [...] ich würde ALLES für die machen. [...] Und dann habe ich halt auch gesagt, dass ich für die Kinder KÄMPFEN würde und auch für ALLE Muslime hier auch im Land, nur weil ICH Muslime bin, würde ich nicht nur für die kämpfen, ich würde für jeden kämpfen. (ebd., Z. 414-489)

Das Mädchen entwirft sich in dieser Sequenz als zukünftige Erwachsene, als Frau und als Muslima. Diese imaginierte Positionierung beinhaltet Handlungsfähigkeit. Sie zählt auf, was sie als Ärztin tun würde. Im Zentrum steht dabei der Selbstentwurf als helfend. Sie wird zur Frau, der ihre Kinder und ihr Mann überall hin folgen würden, wenn sie dort helfen kann. Im Weiteren begründet sie die Notwendigkeit ihrer helfenden Tätigkeit damit, dass „manche Erwachsenen [...] einfach so bescheuert“ seien. Was es heißt, „bescheuert“ zu sein, führt sie anhand der Darstellung der gegenwärtigen Situation von Kindern, Muslimen und Ausländern in Deutschland aus. Sie skandalisiert als „bescheuert“ und letztlich absurd („die AFD würde auch abhauen“), dass gesellschaftliche Akteur*innen, von denen sie glaubt, dass es sich bei ihnen um die AFD handelt, Menschen aus Deutschland „WEG“ haben möchten, obwohl dort, wo sie hinmüssten, Krieg herrsche. Mit Bezug auf eine Kinderkonferenz, an der sie teilgenommen habe, entwirft sie sich wiederholt als zukünftige Erwachsene („wenn ich groß bin“) und Muslima, die für alle Kinder, für „ALLE Muslime“ und „jeden kämpfen“ würde. Explizit positioniert sie sich als zukünftig handlungsfähig, was im Unterschied zur damit impliziten Positionierung als gegenwärtig handlungsunfähig gegenüber den als adultistisch, antimuslimisch, rassistisch und nationalistisch positionierten Erwachsenen steht.

Insgesamt entwirft sich das Mädchen hier als besonders verantwortungsbewusst in Bezug auf ihren eigenen Bildungsweg. Sie hat genaue Pläne, was sie in Zukunft tun will, sie weiß um die formalen Bedingungen, um dies tun zu können und noch dazu ist die Zukunft nicht im Sinne des eigenen Nutzens, sondern mit dem Ziel gesellschaftlicher Veränderungen geplant. Da sich das Mädchen erst in der Zukunft als handlungsfähig entwirft, kann der geplante Bildungsweg dorthin selbst als Emanzipationsprojekt verstanden werden. Damit kann auch die gegenwärtige Positionierung, aus der es sich zu emanzipieren gilt, als an der Intersektion von generationaler, ethnischer und geschlechtlicher Ordnung verortet gedacht werden.

Die Analysen der Auszüge aus dem ethnografischen Interview können zusammenfassend als Bearbeitungen des Spannungsverhältnisses zwischen responsabilisierenden Adressierungen und strukturellen Beschränkungen des Mädchens gelesen werden. Vor dem Hintergrund individualisierender und responsabilisierender Praktiken vollzieht das Mädchen im Interview Selbstpositionierungen, die einerseits auf restringierte Positionen insbesondere innerhalb generationaler Ordnungsverhältnisse verweisen, andererseits aber auch Bemühungen des Mädchens darlegen, dem verantwortlichen Verfolgen des eigenen Bildungswegs nachzukommen.

4 Die Konstitution von Bildungskindheit

Aus biografiethoretischer Perspektive legt *Dausien* (2017) dar, inwiefern „Bildungsbiografie“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe verstanden werden kann. Sie befragt dabei die Prämisse der viel diskutierten Diagnose der Auflösung der Normalbiografie, die davon ausgeht, dass Bildungswege zu einer individuellen Leistung geworden sind, die den Individuen die Bereitschaft zu Flexibilität und zum lebenslangen Lernen abverlangt. In ihrer „alternativen Lesart“ formuliert *Dausien* die These, dass es die Normalbiografie niemals als empirische Normalität gegeben habe, sondern sie schon immer eine Norm der Orientierung individueller Lebensführung darstellte. Die Grenzen möglicher Lebensführungen vor dem Hintergrund dieser Norm hätten sich in den letzten Jahrzehnten zwar vervielfältigt, „die Norm selbst, nämlich der *Imperativ einer Biographisierung*, ist hingegen keineswegs außer Kraft gesetzt, sondern hat sich, so meine These, erheblich *intensiviert*“ (*Dausien* 2017, S. 94f.). Dieser Perspektive folgend, orientieren sich gegenwärtigen Lebensführungen weiterhin an der Idee einer durch die Individuen weitgehend autonom zu entfaltenden, selbstgesteuerten und letztlich zu verantwortenden Biografie.

Vor diesem Hintergrund verweisen die exemplarischen Sequenzen des Elternsprechtagsgesprächs und der Zeugnisübergabe darauf, dass Kinder als für ihre Leistung und Bildungsbiografie (hier das Treffen der Entscheidung für eine weiterführende Schule) individualisierend und responsabilisierend adressiert und positioniert werden. Wenngleich Erwachsene ihnen hier eine bestimmte Entscheidung „schmackhaft“ machen und sie bei ihrer Umsetzung unterstützen können, werden in letzter Instanz sie als verantwortlich für diese Entscheidung positioniert. Dieser zunächst an dem hier präsentierten einzelnen Datenbasierten Porträt entfaltete Befund führt zu der allgemeinen Frage, inwiefern sich der Imperativ der Biografisierung mit einer Idee von Bildungskindheit verschränkt und so möglicherweise bereits sehr früh im Leben eines Menschen wirksam wird. Bettina *Dausien* vermutet, dass die elementarpädagogische Portfolioarbeit bereits darauf abzielt, von „Kindesbeinen an eine autobiographische Haltung einzuüben und den Grundstein für die Ausbildung eines ‚unternehmerischen Selbst‘“ (*Bröckling* 2007; *Pühl* 2003) zu legen“ (*Dausien* 2017, S. 94). Hinweise darauf finden sich auch im kindheitstheoretischen Diskurs zur Ambivalenz von Selbststeuerung und Disziplinierung (vgl. *Kelle* 2009, S. 472). Die Norm der Selbststeuerung wird darin als zentrale Orientierung pädagogischen Handelns sowohl im Elementar- als auch Primarbereich gesehen (vgl. hierzu exemplarisch die Bildungsgrundsätze des Landes Nordrhein-Westfalen 2016). Sind Individuen allerdings nicht in der Lage, dieser Norm zu entsprechen, laufen sie Gefahr, exkludiert zu werden (vgl. auch für eine gouvernementalitätstheoretische Perspektive auf reformpädagogische Ansätze exemplarisch *Rabenstein* 2007). Sollte die Idee von Bildungskindheit in der Grundschule also verschränkt sein mit den Normen der Biografisierung und Selbststeuerung, dann sind die empirischen Einblicke dieses Beitrags deshalb so interessant, weil sie darlegen, wie Akteur*innen diese Norm sowohl praktisch prozessieren (Lehrkraft und Eltern im Gespräch, Lehrkraft und Schüler*innen bei der Zeugnisübergabe) als auch narrativ bearbeiten (das Kind im Interview). Es wird Aufgabe der Projektergebnisse sein, der hier aufgenommenen Spur zur Konstitution von Bildungskindheit empirisch weiter nachzugehen und im Hinblick auf privilegierende oder benachteiligende Effekte zu konkretisieren.

Anmerkungen

- 1 „Eltern“ ist die schulgesetzlich verankerte Kategorie, mit der die Personengruppe bezeichnet wird, die das Sorgerecht für ein Kind hat.
- 2 Teilprojekt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Sonderforschungsbereichs 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ (2011-2016), Leitung: *I. Diehm* und im Abschlussjahr *C. Machold*; Forschungsprojekt (Sachbeihilfe) gefördert durch die DFG – 314127891 (2016-2019), Leitung: *C. Machold*.
- 3 Sie wurden durch Audioaufnahmen und teilnehmende Beobachtung generiert.
- 4 Die Transkripte wurden für den Beitrag zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.
- 5 Krankheitsbedingt ist an diesem Tag nicht die Klassenlehrkraft, sondern eine Vertretungslehrkraft zur Zeugnisübergabe anwesend.
- 6 Aus Gründen des Datenschutzes wird in diesem Beitrag von „Kind“ und „Mädchen“ gesprochen und kein anonymisierter Name verwendet. In den vorherigen Abschnitten wurde „Kind“ als Begriff des Forschungsfeldes übernommen. In den weiteren Abschnitten würde der Begriff „Kind“ allerdings eine nicht angemessene Neutralisierung der Akteurin vornehmen, weshalb ab hier von „Mädchen“ gesprochen wird. Die damit einhergehende Positionierung der Akteur*in durch die Forschung kann unter der Frage der Reifizierung reflektiert werden.
- 7 Methodologische Ausführungen zu dieser Interviewform sind an dieser Stelle nicht möglich. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass Interviews im Projekt ebenfalls als soziale Praxen verstanden werden und vor diesem Hintergrund das Interviewgeschehen gleichsam als Positionierungspraktik analysiert werden kann (vgl. hierzu auch *Lucius-Hoene/Deppermann* 2004).

Literatur

- Bühler-Niederberger, D./Türkyilmaz, A.* (2017): Erben oder (Inter-)Akteure? Entwürfe von Kindern in der Erforschung sozialer Ungleichheit. In: *Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C.* (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. – Wiesbaden, S. 199-218.
- Charmaz, K.* (2014): Constructing grounded theory. – Los Angeles.
- Dausien, B.* (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: *Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N.* (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. – Wiesbaden, S. 87-110.
- Hillebrandt, F.* (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Kelle, H.* (2009): Kindheit. In: *Andresen, S.* (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 464-477.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A.* (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, S. 166-183. Online verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf>, Stand: 13.12.2018.
- Maaz, K./Nagy, G.* (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. – Wiesbaden, S. 153-182.
- Machold, C.* (2010): Rassismusrelevante Differenzpraxen im elementarpädagogischen Kontext. Eine empirische Annäherung. In: *Brodén, A./Mecheril, P.* (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. – Bielefeld, S. 163-181.
- Machold, C.* (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- Machold, C.* (2017): Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In: *Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C.* (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. – Wiesbaden, S. 157-176.

- Machold, C. (2018): Kinder positionieren. Positionierung als Perspektive ethnografischer Kindheitsforschung zu Differenz. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. – Wiesbaden, S. 133-149.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_8
- Machold, C./Carnin, J. (2018): Re-präsentationspraktiken von Kindsein und Kindheit in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. Sprechen über Kinder in Kindertagesstätte und Grundschule. In: Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (Hrsg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. – Weinheim, S. 233-248.
- Machold, C./Wienand, C. (2018): Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen. Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie. Zeitschrift für qualitative Forschung, Themenschwerpunkt: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung, 19, S. 131-146.
- Miethe, I./Dierckx, H. (2017): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung. – Wiesbaden, S. 19-37.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter:
https://www.mkff.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_januar_2016.pdf,
 Stand: 13.12.2018.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und Selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. – Wiesbaden, S. 39-60.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie, 32, 4, S. 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. – Weilerswist.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H. R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. – Opladen, S. 35-56. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>