

Sascha Kabel

Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung

The teaching subject in reconstructive inequality research

Zusammenfassung

Weitgehend unbestritten gilt auch schulischer Unterricht als relevanter Ort für die Klärung der Frage nach den Ursachen des fortdauernden Zusammenhangs von schulischer Leistung und sozialer Herkunft. Insbesondere ethnographische Studien widmen sich in den vergangenen Jahren verstärkt der Klärung dieser Frage. Auffällig ist, dass dabei unterrichtliche Vermittlungsprozesse weitgehend außer Acht gelassen werden, was als verkürzte Perspektivierung des Untersuchungsortes schulischer Unterricht gelten muss. Auch im Blick auf die wiederholt in Large Scale Assessments festgestellten herkunftsabhängigen Leistungsunterschiede scheint eine stärkere Berücksichtigung des Vermittlungsgeschehens im Unterricht lohnenswert, um Erkenntnisse über die Genese der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten zu gewinnen. Anhand einer exemplarischen Kritik an einem ethnographischen, praxeologischen Ansatz soll dies näher erläutert werden, um anschließend zentrale Befunde einer Dissertationsstudie vorzustellen, die die pädagogische Dimension des Agierens von Lehrkräften im Grundschulunterricht auf den Umgang mit sozialer Herkunft befragt. Mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik wurden Unterrichtsprotokolle ohne ein Wissen über die sozialen Herkunftsebenen der Schüler*innen erschlossen. Dabei zeigt sich, dass die vorfindliche Didaktisierung zu einer Nivellierung des fachlichen Anspruchs führt und so für

Abstract

It is widely recognised that school education is a relevant factor in understanding the reasons for the continuing correlation between academic achievement and social background. In recent years, Ethnographic studies in particular have increasingly sought to explore this question. It is noteworthy that these studies generally ignore the educational communication processes, which can only be seen as examining academic teaching from a limited perspective. Especially in light of the various Large Scale Assessments which have repeatedly identified background-related performance differences, a greater consideration of the process of information transfer during class would be beneficial to gaining an understanding of the genesis and perpetuation of educational inequalities. This perspective will be explained in greater detail with the help of an exemplary critique of an ethnographic, praxeological approach. Thereafter, the central findings of a dissertation study exploring the pedagogical approach of teachers in primary education to social backgrounds will be presented. Class transcripts were reviewed with the help of Objective Hermeneutics but without any information about the social background of the students. This revealed that the current approach to didactic lesson planning results in a leveling of substantive expectations and thus guarantees the perpetuation of existing differences.

die Reproduktion eingebrachter Differenz sorgt.

Schlagwörter: Schule, soziale Ungleichheit, Differenz, Objektive Hermeneutik

Keywords: School, social Inequality, difference, Objective Hermeneutics

1 Einleitung

Im jüngst erschienenen Sammelband „Differenz-Ungleichheit-Erziehungswissenschaft“ von Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold, weisen die Herausgeberinnen noch einmal deutlich darauf hin, dass für die Fragen der Differenz- und Ungleichheitsforschung alle Ebenen des Sozialen bedeutsam sind, somit auch die des schulischen Unterrichts (2017, S. 1):

„Pädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, sind maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz mithin auch von Ungleichheit. Diese ist auf allen Ebenen des Sozialen anzutreffen: auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken, auf der Meso-Ebene der Konzeptualisierung und Formulierung von Programmatiken, Richtlinien, Konzepten und Curricula sowie des Organisierens und auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse und politischer Strukturen.“

Sichtet man Beiträge der rekonstruktiven Ungleichheitsforschung, die sich mit schulischem Unterricht befassen, also auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken operieren, so fällt auf, dass das unterrichtliche Vermittlungsgeschehen und die dadurch zu vermittelnde Sache dabei kaum bis keine Beachtung finden. Dies mag zunächst nicht verwundern, da die hier fokussierte Frage nach der fort-dauernden Bildungsungleichheit als Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft im interdisziplinär bespielten Forschungsfeld der Differenz- und Ungleichheitsforschung angesiedelt werden kann, auf dem die Erziehungswissenschaft nur ein Mitspieler unter vielen ist und eine entsprechende Perspektive wohl nur in erziehungswissenschaftlichen Ansätzen erwartbar wäre.

Prominent blicken derzeit vor allem ethnographische, praxeologische Ansätze auf das konkrete Unterrichtsgeschehen und suchen in diesem nach Praktiken des „Doing class“ und des „Doing difference“ um den Mechanismen der fort-dauernden Bildungsungleichheit nachzuspüren (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013). Doch selbst ethnographische Studien, die beanspruchen die Verbindung sozialer Differenzen und „pädagogischer Praktiken“ aufzuzeigen, beschränken sich auf das Suchen und Aufzeigen von mehr oder weniger expliziten Differenzthematizierungen im Unterricht (vgl. Rabenstein u.a. 2013; Fritzsche 2015). Dies geschieht bei Rabenstein u.a. auch deshalb, weil die pädagogische Dimension des Agierens schon im Vorfeld als zu vernachlässigend „kaltgestellt“ wurde, nicht weil sie sich durch ihre Untersuchung als für die verfolgte Frage als nicht relevant erwies (vgl. 2013, S. 675).

Dadurch, so meine These, liegt nicht nur eine den Untersuchungsort Unterricht verkürzende Perspektivierung vor, zugleich kann man so die erziehungswissenschaftlich bedeutsame Frage, ob und wenn ja, inwiefern die Pädagogik diesem der Persistenz unterliegenden Phänomen zuarbeitet oder ob sie dieses selbst gar (kontinuierlich) erst erzeugt, nicht klären, obwohl gerade die Möglichkeit und Aufgabe der Erklärung der Genese von Bildungsungleichheit für die qualitative

Ungleichheitsforschung stark gemacht wird (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 37). Man läuft so, einerseits durch eine Vorverurteilung der pädagogischen Dimension des Agierens (bei Rabenstein u.a.), andererseits aber auch durch den auf Differenzthematizierungen begrenzten Suchfokus (bei Rabenstein u.a. und bei Fritzsche), Gefahr, über das ohnehin reproduktionstheoretisch Bekannte hinaus, nichts Neues zu erfahren. Dies gilt es im Folgenden exemplarisch am Ansatz von Rabenstein u.a. aufzuzeigen (2.), um anschließend einen alternativen Ansatz vorzustellen, welcher das Unterrichten ins Zentrum der Untersuchung rückt und mittels Objektiver Hermeneutik auf seinen Umgang mit sozialer Herkunft befragt (3.). Worin dies mit Blick auf das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse produktiv sein könnte, soll mit Blick auf weitergehende Erkenntnismöglichkeiten exemplarisch an Auszügen einer Fallstudie plausibilisiert werden (3.1), um abschließend zentrale Befunde der Studie vorzustellen (4.).

2 Inwiefern die Beobachtung von Differenzierungsprozessen die Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit unzureichend erschließt

Kerstin Rabenstein, Sabine Reh, Norbert Ricken und Till-Sebastian Idel wählen einen ethnographisch-praxistheoretischen Ansatz und spüren mittels diesem Differenzierungen entlang sozialer Milieus im Unterricht nach. Die beobachteten „pädagogischen Praktiken“ werden dabei als auf „Differenzierung nach Leistung“ zielend verstanden (Rabenstein u.a. 2013, S. 673), wodurch unterschiedlicher Schulerfolg entlang von Leistungsmerkmalen legitimierbar gemacht werde (vgl. ebd.).

Das Agieren der Lehrkräfte wird dabei nicht im Spannungsfeld der Intention der Lehrpersonen, Leistung auf Schülerseite ‚herstellen‘ zu wollen und andererseits der Aufgabe, das von Schülern ‚Hergestellte‘ als Leistung zu bewerten in den Blick genommen, sondern unter Leistung wird primär letzteres, Differenzierung nach Leistung zwecks Selektion, verstanden und dies als „Kern pädagogischer Ordnungen“ bestimmt (ebd., S. 674f.): „Leistung‘ scheint die zentrale schulische ‚Währung‘ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann“ (ebd., S. 675). Fraglich ist, ob mit dieser „empirisch gewonnenen These“ Unterricht nicht zu grob kategorisiert und lediglich als Selektionsgeschehen in den Blick genommen wird (ebd., S. 674). Vom andernorts als unauflöslich behaupteten Spannungsfeld von „Fördern und Auslesen“ bleibt in dieser ‚Verdichtung‘ jedenfalls lediglich der Pol der Auslese übrig (vgl. Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007, S. 9). Es könnte daher auch mehr als Zufall sein, dass man mit dieser These Anschluss an Niklas Luhmann gewinnt, der im Artikel dann auch angeführt wird, als jemand, der schon wusste, dass die pädagogischen Ansprüche lediglich als ein unvermeidliches und notwendiges „Selbst(miss)verständnis“, als „gute Absicht“, gelten müssen (Rabenstein u.a. 2013, S. 675). Wenn also in diesem Sinn von „pädagogischen Praktiken“ und „pädagogischen Ordnungen“ gesprochen wird, so liegt diesen schon immer ein Verständnis von Pädagogik zugrunde, welches diese tendenziell auf den ideologischen Versuch reduziert, die faktische Selektion zu kaschieren. Im Blick auf

die ersten Befunde der Studie von Rabenstein u.a. seien das Problem dieser spezifischen Vorentschiedenheit und die daraus resultierenden Folgen näher diskutiert.

In der Darstellung erster Befunde des Projektes konstatieren die Autor*innen, dass der Zusammenhang von Leistung und Herkunft sich „subtil auch genau in den Bereichen ein[stellt, d.A.], in denen es zum einen um die Aufführung, Hervorbringung und Sichtbarmachung, zum anderen um die Feststellung und Bewertung ‚schulischer Leistung‘ geht“ (ebd., S. 679). Daher wird von einer „Re-Inszenierung“ von „sozialen Differenzen in pädagogischen Differenzordnungen“ gesprochen (ebd., S. 680). Beansprucht wird somit die Offenlegung der Verzahnung von sozialen Differenzen und pädagogischen Differenzierungsprozessen. Drei verschiedene, empirisch gefundene Muster des Zusammenhangs von schulischer Leistung und sozialer Differenz werden anschließend vorgestellt: Die „Thematisierung“, die „Adressierung“ und die „Signifizierung“ (vgl. ebd., S. 680). Diskutiert werden im Folgenden die Muster „Thematisierung“ und „Signifizierung“, da die Problematisierung des Thematisierungsmusters m.E. auch für das Adressierungsmuster gilt.

Unter „Thematisierung“ werden explizite Thematisierungen sozialer Differenzen im Unterricht gefasst. Exemplarisch werden etwa „Erzählrunden über Urlaubs- und Wochenenderfahrungen, Freizeitaktivitäten und Hobbys“ genannt (ebd., S. 681). Dass es dabei zu Herkunftsdifferenzthematizierungen kommt, ist wohl unstrittig, jedoch bleiben die Autor*innen schuldig aufzuzeigen, inwiefern mit dieser Differenzthematizierung auch eine „pädagogische Differenzordnung“ hergestellt wird und inwiefern diese zur fortdauernden Bildungsungleichheit beiträgt.

Zum anderen werden unter diesem Muster auch Kommentierungen seitens der Lehrkraft in Hinblick auf einen „fremdländisch klingenden Namen“ oder „unerwünschte Verhaltensweisen“ angeführt, wenn etwa eine Lehrkraft fragt „Oder kennt ihr das bei euch zu Hause nicht?“ (ebd.). Diese Kommentierungen seien als „stigmatisierende Zuschreibungen“ deshalb von Bedeutung, weil sie „jederzeit aktualisiert werden können bzw. als aktualisierbar und insofern im unterrichtlichen Geschehen permanent anwesend erscheinen“ (ebd.). Erneut bleibt offen, wie nun genau die Verbindung von der beobachtbaren Differenzthematizierung und einer damit verbundenen, die schulische Leistung beeinflussenden „pädagogischen Differenzordnung“ aussieht. Unabhängig von der Frage, was wie als Differenz thematisch wird, scheint somit jede Form der Differenzthematizierung grundsätzlich problematisch zu sein, weshalb das Aufzeigen der Thematisierung genügt, um die differenz(re)produzierende Wirkung zu attestieren. Möglicherweise liegt dieser grundsätzlichen Problematisierung folgende Denkfigur zugrunde: Wenn und weil die Lehrkraft ein Wissen über die sozialen Herkunftsebenen der Schüler*innen besitzt, welches an den beobachteten Stellen im Unterricht auftaucht, kann sie dieses jederzeit ‚aktivieren‘, was unlösbar mit einer Stigmatisierung verknüpft wäre, da jede Thematisierung auf die Reproduktion der Differenz hinausläuft.

Damit läge jedoch eine Pauschalproblematisierung vor, bei der jedwede Differenzthematizierung als Diskriminierung und dadurch Differenz(re)produktion angesehen würde. Zu fragen wäre dann nicht mehr nach dem konkreten Umgang mit Differenz, sondern ihr Aufscheinen genüge als Beleg für ungleichheitsreproduktive Effekte schulischen Unterrichts.

Mögen die Kommentierungen spezifischer Herkunftsebenen Hinweise auf diskriminierende Differenzthematizierungen geben, so wäre für eine Erzählrunde explizit auszuweisen, ob und wenn ja, inwiefern es sich hier analog verhält. Inwiefern besteht hier ebenfalls eine Diskriminierungsgefahr? Welcher Zusammenhang zu auch selektionsrelevanten Leistungsunterschieden wohnt solchen Erzählrunden inne?

Rabenstein u.a. hören beim Auffinden der als „Aufführung“ verstandenen Thematisierung auf, ohne die fallspezifische Interaktionslogik des Unterrichtsgeschehens im Blick auf seine ‚Differenzwirkung‘ zu rekonstruieren, um der Frage nachzugehen, ob es mit dieser zur Reproduktion sozialer Differenz im und durch Unterricht kommt. Dies gilt auch für die unter dem zweiten Muster, der „Adressierung“, angeführten Beispiele. Daher spricht viel dafür, dass in diesem Ansatz ein nicht die Eigenlogik des sozialen Handelns auf der Mikroebene erschließender Zugriff auf das Phänomen vorliegt, sondern die Mikroebene zur Bühne der Aufführung und dadurch der Fortschreibung sozialer Ungleichheit verkommt. Anders gesagt kann man im Unterricht nur das finden, was man schon aus reproduktionstheoretischen Annahmen an die Empirie heranträgt.

Mit dem dritten Muster, der „Signifizierung“, wird beansprucht, die Kopplung von sozialer Differenz und pädagogischer Differenzordnung empirisch zu fassen, denn hier soll soziales und somit zugleich „sozial bedingtes Verhalten“, welches als „schulisch relevantes (Leistungs-)Verhalten gelesen und interpretiert wird“ (ebd., S. 682), aufgezeigt werden. Unter diesem Muster sind folglich Phänomene zu erwarten, die über die soeben kritisierte pauschale Problematisierung jedweder Differenzthematization hinausgehen.

In dem von Rabenstein u.a. angeführten Beispiel gelingt es einem Schüler für das Vorlesen eines „schon bekannten und keine sonderlich hohen kognitiven Anforderungen stellenden Textes“ einen „positiven Eintrag“ zu erhalten (ebd., S. 683). Relevant für das Muster ist der Fall, weil die Lehrerin das Vorleseangebot zunächst ablehnt und sich vom Schüler umstimmen lässt, was als „charmante Verführung“ unter Nutzung eines „latent erotischen Tonfalls“ (ebd.), gepaart mit selbstsicherem Auftreten eingestuft wird. Man könnte das Beispiel so zuspitzen, dass die (herkunftsbedingte?) gekonnte Interaktionsbeeinflussung des Schülers diesem hilft, seine ‚durchschnittliche Leistung‘ aufzuwerten.

Zunächst ruft man damit das Problem externer und interner Differenzkategorien auf den Plan. Fraglich ist, ob das Beispiel auch ohne ein Wissen aus den reproduktionstheoretischen Ansätzen Bourdieus und Bernsteins überhaupt als eines der Herkunftsdifferenz in den Blick geriete. Im Blick auf die (Un-)Vermitteltheit von sozialer Differenz und der Interaktionslogik im Unterrichtsgeschehen in diesem Muster konstatieren Rabenstein u.a. (ebd., S. 683f.):

„Damit [mit Signifizierung, d.A.] ist gerade nicht gemeint, dass eindeutige soziale Differenzen, gar vermeintlich als gegeben unterstellte Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft, als pädagogische Differenzen gelesen und insofern ‚verzerrend‘ berücksichtigt werden [...], sondern dass Markierungen bzw. deren Interpretation als Indizien, die für die Zuschreibung von Sozialstatus relevant sind und ‚sozial‘ – dann als ‚soziale Differenzen‘ – gelesen werden können, nun auch ‚pädagogisch‘ [...] ‚beobachtet‘ werden und als Indizien für (gerade nicht auf Kognition beschränkte) Leistungen [...] veranschlagt werden können und auch werden müssen.“

Das Zitat verweist auf einen Prozess der Übersetzung externer Differenzmerkmale in die innerunterrichtliche „pädagogische Differenzordnung“, sodass z.B. nicht das Tragen eines Polohemds einen Schüler unmittelbar in einen Vorteil im Unterricht bringt, sondern dass die Lehrperson diese „Markierung“ als Leistungsindiz interpretiert, und z.B. in die Fähigkeit sorgsam und eigenverantwortlich Aufgaben zu bearbeiten übersetzt. Damit ist jedoch ein methodisches Problem verbunden: Wie kann man derartige Umdeutungsprozesse als Forscher*in greifen, d.h. sowohl bestimmen, auf welche „Markierungen“ die Lehrperson reagiert, als auch aufzeigen, wie sie diese in die „pädagogische Differenzordnung“ überführt (das Polohemdbei-

spiel ist diesbezüglich bereits provokant konzipiert)? Im gewählten Ansatz handelt es sich um ein Beobachtungsproblem: Wie ist es dem ethnographischen Forscher/der ethnographischen Forscherin als Beobachter*in der pädagogischen Praxis möglich, Signifizierungsprozesse zu bestimmen, wenn sich diese nicht sprachlich manifestieren, ohne dabei selbst Gefahr zu laufen, mit Zuschreibungen und Stigmatisierungen zu operieren? Problematisieren Rabenstein u.a. zwar überzeugend, dass in der Studie von Kalthoff (vgl. exemplarisch 2006) kausale Schlüsse zwischen im Feld beobachtbarer Differenzierungspraktiken und zusätzlich erhobener Kontext-Daten gezogen werden (vgl. 2013, S. 673), deuten die hier aufgezeigten Probleme ihres eigenen Vorgehens jedoch auf eine ähnliche Figur der Verbindung externer und interner Differenzmerkmale, nur tritt diese nun weniger offen zutage. Auch hier zeigt sich vermutlich das, was Emmerich und Hormel der Bildungsungleichheitsforschung beider Paradigmen (quantitativ und qualitativ) attestieren: Sie operiere mit „zirkulären Kausalitäten“ (vgl. 2017, S. 116). Ihrer Meinung nach suche qualitative Ungleichheitsforschung „in den Prozessen der Ungleichbehandlung nach Ursachen“, müsse „dabei aber von denselben latenten Ungleichheitseffekten und mithin von denselben zirkulären Kausalitäten [Bildungsungleichheit wird durch soziale Ungleichheit erklärt, indem man von dieser auf jene schließt und umgekehrt, d. A.] ausgehen“ wie die Surveyforschung (ebd.).

Die am Beispiel von Rabenstein u.a. exemplarisch aufgeworfene Frage der empirischen Greifbarkeit des Zusammenhangs von sozialer Differenz und schulischer (Leistungs-)differenz erweist sich m.E. als „Achillesferse“ ethnographischer Ungleichheitsforschung im schulischen Unterricht, da (in praxistheoretischer Sprache) stärker gezeigt werden müsste, inwiefern in jedem „Doing difference“ auch ein „Doing inequality“ steckt und wie diese Doings konkret in und mit „pädagogischen Praktiken“ auftreten. Möglicherweise erweist sich hier die auf Fenstermaker und West zurückgehende konzeptuelle Gleichsetzung von „Doing difference“ und „Doing inequality“ als unzutreffend und aufzuklärende Prozesse eher verdeckend, anstatt behilflich zu sein, diese ans Licht zu bringen (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 33). Durch die Identifikation von Prozessen des „Doing difference“ hat man häufig weniger in der Hand, als es zunächst erscheint.

Dass es sich dabei um ein größeres Problem qualitativer Ungleichheitsforschung handelt machen Laura Behrmann, Falk Eckert und Andreas Gefken anhand einer Metaanalyse qualitativer (allerdings primär soziologischer) Beiträge zur Erforschung sozialer Ungleichheitsphänomene deutlich, wenn sie auf einen erheblichen „Forschungs- und Diskussionsbedarf“ hinsichtlich der Verbindung der „herausgearbeiteten Prozesse mit der makrostrukturellen Ebene sozialer Ungleichheit“ hinweisen (2018, S. 22).

Konnte zwar in manchen beobachteten Differenzthematisierungen eine Diskriminierungsgefahr identifiziert werden, welche zum Fortbestehen der Bildungsungleichheit beitragen könnte, sofern aus dieser etwa eine diskriminierende Bewertungspraxis folgte (vgl. Rolff 1997, S. 143ff.), zeigt jedoch beispielsweise PISA auch einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und „der am Ende der Sekundarstufe I erworbenen Lesekompetenz“ (Baumert/Schümer 2002, S. 185). Dies wirft die Frage auf, in welchem Zusammenhang mögliche Stigmatisierungen durch Differenzthematisierungen mit sozialdifferenten Leistungsunterschieden (unabhängig von konkreten Einschätzungen einer unterrichtenden Lehrperson) stehen. Zudem wäre zu fragen, ob bei einer ausbleibenden Differenzthematisierung ein Unterricht vorliegt, der nicht Gefahr läuft, eingebrachte Unterschiede zu reproduzieren. Dies scheint abwegig, da auch ein Unterrichten ohne Differenzthematisierung als diese

reproduzierend gedacht werden kann, wenn es beispielsweise durch seine Didaktik (sozial)differenzierend wirkt: Wenn etwa mit differenzierten Unterrichtsmaterialien unterschiedliche Kinder Unterschiedliches lernen und nur vermeintlich individuell gefördert werden, die folgende Klassenarbeit aber gleiche Aufgaben für alle beinhaltet, besteht die Gefahr, dass eingebrachte Unterschiede zementiert oder gar verstärkt werden. Handelt es sich bei den ‚förderbedürftigen‘ Kindern um solche aus ‚bildungsfernen Milieus‘ oder der ‚unteren Sozialschicht‘, befördert ein solcher Unterricht die fortdauernde Bildungsungleichheit. Die Beschränkung auf die Suche nach Differenzthematizierungen scheint folglich viel zu eng gesetzt für die Untersuchung des aufzuklärenden Zusammenhangs von schulischer Bildung und sozialer Herkunft im und durch Unterricht. Derart verfahrenende Ansätze erweisen sich zudem insofern als „unpädagogische“ Bildungsungleichheitsforschung, als in ihnen Unterricht auf Differenzierungs- und Selektionsprozesse verkürzt wird, welche schwerlich als „pädagogische Praktiken“ im emphatischen Sinn bezeichnet werden können (didaktische Differenzierung etwa ist damit ja gerade nicht gemeint).¹ Sowohl die Art und Weise der für Unterricht konstitutiven Vermittlung, als auch der dabei und dadurch zu vermittelnde Gegenstand finden bislang kaum bis keine Beachtung in der Bildungsungleichheitsforschung. Unterricht wird in dieser folglich nicht als pädagogisches (Vermittlungs-)Geschehen, welches durch erzieherische, didaktische und auf Bildung bezogene Prozesse bestimmt wird, verstanden. Das zu untersuchende Phänomen *Bildungsungleichheit* wird daher auch nicht als mit dem unterrichtlichen Vermittlungsgeschehen verbundenes gedacht, weshalb fraglich wird, ob mit einer solchen Perspektive auf Unterricht die mögliche Verstrickung der Pädagogik in die fortdauernde Bildungsungleichheit empirisch gehaltvoll zu erhelten ist (zum Problem der „Bildungsferne“ der Bildungs(ungleichheits)forschung vgl. Kabel/Pollmanns 2018). Im hier problematisierten Ansatz resultiert das Ausbleiben der Analyse der pädagogischen Dimension des Agierens womöglich aus der eingangs problematisierten Vorentschiedenheit. Anders gesagt ist zwar den Überlegungen von Rabenstein u.a. zuzustimmen, dass es unplausibel wäre, „die Unbeobachtbarkeit bzw. die Schwierigkeiten mit der Beobachtbarkeit der Differenzen sozialer Herkunft als deren einfache Abwesenheit oder gar Irrelevanz zu interpretieren“ (2013, S. 673), jedoch erscheint mir der Schluss voreilig, die statistisch signifikanten Korrelationen zwischen Schulleistungen und Herkunft anhand von „Differenzierungen entlang sozialer Milieus [...] im Unterricht“ (ebd.) festmachen zu wollen. Man argumentiert so zum einen, wie erwähnt, zirkulär, zum anderen schließt man die Denkmöglichkeit aus, Unterricht könne auch über ganz andere Mechanismen zu den genannten Korrelationen beitragen.

3 Was die Rekonstruktion des Unterrichtens zur Erhellung der Ursachen des Fortdauerns der Bildungsungleichheit leisten kann

In meiner Studie (vgl. Kabel 2019) wurde Grundschulunterricht in dritten und vierten Klassen, also kurz vor der Aufteilung in die weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe, mit der zunächst sehr offen gestellten Frage untersucht, ob wir überhaupt Aussagen über den Zusammenhang von schulischer Bildung und

sozialer Herkunft treffen können, wenn wir Unterrichten als pädagogisches Vermittlungsgeschehen auf seinen Zusammenhang mit sozialer Herkunft befragen. Dabei galt es auch zu prüfen, ob sich pädagogische Umgangsmuster als „Antwort“ auf herkunftsbedingte Probleme finden lassen. Können wir also nicht nur aus der Beobachtung unterrichtlicher Prozesse Rückschlüsse auf deren Folgen für den Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft ziehen, sondern lassen sich pädagogische Handlungsmuster als Reaktionen auf „Probleme der sozialen Herkunft“ im Unterricht bestimmen? Sollte dies der Fall sein, wäre zu fragen, ob und inwiefern diese Umgangsmuster differenzmindernd oder die eingebrachte Differenz reproduzierend wirken. Gerade die mit diesem Ansatz anvisierte Frage nach dem Einfluss des *Unterrichtens* auf eingebrachte Differenz gilt als weitgehend ungeklärt (vgl. Dombrowski/Solga 2012, S. 66).

Da diese Perspektive keine Erweiterung eines bereits bestehenden Ansatzes der Bildungsungleichheitsforschung darstellt, sondern vielmehr komplementär zu diesen steht, handelt es sich bei meiner Dissertationsstudie um eine explorative Studie, welche mittels sechs objektiv-hermeneutischen Fallstudien einen ersten Zugang zeigen und probieren möchte. Angeschlossen konnte jedoch an die pädagogische Unterrichtsforschung (vgl. Gruschka 2013), da mit dieser ein bereits vielfach empirisch erprobter Zugriff auf schulisches Unterrichten vorliegt, in dem dieses als genuin pädagogisches Geschehen in den Blick genommen und unter Nutzung der pädagogischen Denkform erschlossen wird. Das Zirkularitätsproblem sollte dabei insofern entschärft werden, als erst gar nicht Informationen über die sozialen Herkunft der Schüler*innen eingeholt oder beobachtet wurden, um diese dann im Forschungsprozess (ggf. unbegründet) wirkmächtig werden zu lassen. Soziale Herkunft ist als abstrakte Kategorie, d.h. unabhängig davon, ob das Unterrichten sich auf diese bezieht, in diesem Ansatz folglich irrelevant. Vermöglicht werden somit auch Relationierungen der Interaktionslogik zu bestimmten sozialen Herkunft (was jedoch auch nicht beabsichtigt war).

Der Fokus wurde insofern geweitet, als nicht gezielt Differenzthematizierungen in den Blick genommen wurden, sondern die Logik des Unterrichts auch jenseits dieser und auch bei deren Ausbleiben untersucht wurde. Durch aufmerksame sukzessive Auslegung der Bedeutung einzelner Handlungsschritte und der Dynamik, die sich durch die jeweiligen Reaktionen bzw. Anschlüsse in den Unterrichtssequenzen ergab, wurde die Logik der Interaktion, ihre Fallstruktur, bestimmt. Der methodischen Kontrolle dienten bei der Rekonstruktion der unterrichtlichen Interaktion die fünf Interpretationsprinzipien: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit (vgl. Wernet 2009).

Im Folgenden möchte ich Auszüge einer Fallstudie eines Mathematikunterrichts einer vierten Klasse vorstellen (eine ausführliche Darstellung findet sich in Kabel 2019, S. 97–129) und exemplarisch zeigen, dass eine die Sache des Unterrichts und die Art und Weise ihrer Vermittlung aufgreifende Bildungsungleichheitsforschung weiterreichende Erkenntnisse ermöglicht, als es bislang vorliegende, diese Aspekte nicht berücksichtigende Ansätze, zu leisten vermögen.

3.1 Auszüge aus einer Fallstudie: Das Geodreieck

Sichtet man das Transkript der Mathematikstunde (das Transkript ist über das Archiv für pädagogische Kasuistik zugänglich, Heil 2009), in der das Geodreieck

als neues Objekt eingeführt wird, so treten vor allem zwei Schüler, SmJ und SmF, schnell in den Vordergrund. Schon zu Beginn der Stunde wissen sie sich in Szene zu setzen, obwohl zumindest SmF dem Auftrag der Lehrerin, für diese Stunde sein Geodreieck mitzubringen, nicht nachgekommen ist. Aus der Unterbietung der an sie gestellten Anforderungen schlagen SmJ und SmF noch Kapital, da sie die Gunst der Stunde nutzen, um Sitznachbarn zu werden. Zugleich wird deutlich, dass die Konstellation SmJ und SmF eine Vorgeschichte hat. Die Lehrperson drückt in der Gewährung der Bitte deren Versuchscharakter aus, wenn sie sagt „Eine Chance, geh bitte rüber“ (Z. 17). Der Bitte wird zwar stattgegeben, zugleich handelt es sich nun um eine Bewährungsprobe. Die Ansprache der Lehrerin durch SmJ und SmF ist auffällig, denn sie stilisieren sie zur Herrscherin, wenn SmJ die Bitte mit dem Kommentar versieht „Ich küsse ihnen die Füße“ (Z. 13).

Was somit als erzieherisch spannende Konstellation schon zu Beginn des Unterrichts in Erscheinung tritt, kocht an späterer Stelle wieder hoch, da SmJ und SmF ihre Chance verspielen:

- Lw: So, SmF du gehst jetzt auf deinen Platz, ne!
 SmJ: SmF hat mir weh getan!
 Lw: So SmJ und SmF, das war dann der Versuch, ne!
 {SmF geht wieder auf seinen Platz}
 SmJ: {lacht}
 Lw: {zu SmJ} das findest du jetzt toll, warum?
 SmJ: So halt!
 Lw: Wie würde deine Mama das jetzt finden?
 SmJ: Nich gut, drei Wochen Fernsehverbot (Z. 549–557)

Da in der vorgestellten Sequenz Differenz aufscheint, möchte ich diese zunächst auf den Umgang mit dieser befragen, bevor das Vermittlungsgeschehen hinsichtlich seiner (re-)produzierenden Effekte auf Herkunftsdifferenz in Augenschein genommen wird. Durch eine später erfolgende Relationierung soll ersichtlich werden, dass es sich dabei nicht um einen unnötigen Exkurs handelt.

Der Beginn der Sequenz zeigt, dass der gewährte Versuch des Zusammensitzens von der Lehrperson als gescheitert eingestuft und daher beendet wird. SmF geht dann auch zurück auf seinen Platz, was SmJ mit einem Lachen kommentiert, welches als Freude über das Wegsetzen als gerechte Strafe gelesen werden kann.

Die Lehrerin stellt SmJ daher zur Rede: „das findest du jetzt toll, warum?“ (Z. 554). Mit dieser Rückfrage wird das Lachen als unangemessene Freude oder Schadenfreude interpretiert. Die Rückfrage zielt auf die Einsicht in sein Fehlverhalten: SmJ soll erkennen, dass es gerade nichts zu lachen gibt und seine Reaktion daher unangemessen war. SmJ wird damit nicht in seiner Devianz fixiert, er wird so angesprochen, dass er trotz des gezeigten schlechten Verhaltens dieses selbst ‚eigentlich‘ als ein solches erkennen kann.

Der Schüler zeigt mit seinem „so halt“ nicht die gewünschte Reue. Die von der Lehrperson angestoßene Reflexion läuft insofern leer, als SmJ das reuige Bekenntnis verweigert. Er erweist sich jedoch dadurch als bereits erzogen, dass er die Schadenfreude gerade nicht als Grund für sein Lachen anführt. Die Lehrerin bezieht nun eine außerschulische Instanz mit ein: „Wie würde deine Mama das jetzt finden?“ (Z. 556). Da die Lehrerin in ihrem Versuch, SmJ zu einer Selbstbeziehung zu bringen, scheitert, bemüht sie eine außerschulische Erziehungsinstanz, damit diese die Überich-Funktion übernehme. Die Lehrperson kann SmJ nicht unmittelbar als autonomes Subjekt ansprechen, sein ‚Vormund‘ muss einbezogen werden. Das erzieherisch angepeilte bessere Ich ist die verinnerlichte Mut-

ter. Darin erweist sich die Frage der Lehrerin aber als sehr riskant in zweifacher Hinsicht: Sie muss einerseits darauf vertrauen, dass die Mutter dieses deviante Verhalten ebenfalls als tadelnswert erachtet, sonst wäre jetzt wirklich Gefahr im Verzug: ‚Die würde auch lachen‘ als Schülerantwort, wäre nicht nur Ausdruck einer misslungenen Kalkulation seitens der Lehrperson, sondern gleichzeitig eine erzieherische ‚Sackgasse‘. Auch muss sich andererseits der Schüler in seinem Verhältnis zur Mutter als erzogen erweisen, da sonst ebenfalls das Manöver scheitert: ‚Ist mir doch egal, wie meine Mutter das finden würde!‘ Das Setzen auf die Nähe zur Mutter birgt somit ein hohes Risiko, selbstverschuldet in eine ausweglose Situation zu gelangen.

Der Schüler liefert die gewünschte Antwort: „Nicht gut“ (Z. 557). Der Rückgriff auf die imaginierte Mutter hilft zur gewünschten Beurteilung der Situation. Im Nachsatz zeigt sich jedoch das häusliche Erziehungsverhalten: Fehlverhalten wird, wenn nicht immer, so doch häufiger mit Fernsehverbot bestraft. Auch die Nennung des Umfangs, drei Wochen, zeigt, dass der Schüler die Tat sofort in den häuslichen ‚Bußgeldkatalog‘ einsortieren kann. Dadurch wird einerseits erkennbar, dass SmJ schon häufiger die entsprechende Strafe bekommen hat, andererseits wird deutlich, dass die häusliche Erziehung sich nicht an einer Erziehung zur Autonomie orientiert, sondern mit dem Fernsehverbot eine nicht kausal mit dem Fehlverhalten zusammenhängende Strafe gezogen wird. SmJ wird zu angemessenem Verhalten zwecks Strafvermeidung erzogen, wobei die prompte Urteilsverkündung den Erfolg dieser Strategie bezweifeln lässt. Im Fall von SmJ führt daher auch der Rückgriff auf die verinnerlichte Mutter nicht zur Einsicht ins Fehlverhalten: (Häusliches) Urteil und (häusliche) Strafe bleiben ihm äußerlich, da sie in keinem Verhältnis stehen, welches Einsicht in das Richtige stiften könnte. Durch die Anrufung anderer Erziehungsinstanzen als Autoritäten schwächt die Lehrperson sich selbst. Mit der durch das Bemühen der Mutter erkennbar werdenden Nichtpassung der Erziehungslogiken, verliert sie noch weiter an Boden. Ihre ausbleibende Reaktion auf SmJs Antwort ist faktisch ein Abbruch der Erziehungsbemühung.

Betrachtet man die Sequenz isoliert vom weiteren Unterrichtsgeschehen, könnte das Erziehungsverhalten der Lehrerin nun als Grund des Scheiterns der Erziehungsepisode angesehen werden. Vermutet werden könnte, dass ein autoritäreres Auftreten der Lehrperson nötig wäre, um SmJ ‚beizukommen‘. Schaut man sich jedoch das Vermittlungsgeschehen an, ändert sich dieser mögliche Eindruck.

Im Anschluss an die bereits angesprochene Klärung, wer sein Geodreieck dabei hat, am Stundenbeginn, möchte die Lehrerin eine Gesprächsphase über das Geodreieck eröffnen:

Lw: [...] So, jetzt schaut euch das mal an und erzählt mir mal einfach was ihr alles entdeckt, was euch auffällt und so weiter. (Z. 52–54)

Mit „erzählt mir mal einfach“ wird das Anspruchsniveau niedrig angesiedelt: Zwar könnten Entdeckungen bereits neue Erkenntnisse sein, das Erzählen von Auffälligkeiten dagegen öffnet einen breiten Raum und soll so allen Schüler*innen eine Beteiligung ermöglichen, dies wird durch den Zusatz „einfach“, im Sinne von ‚frei von der Leber weg‘ unterstrichen. In der folgenden Gesprächsphase emanzipiert sich eine Schülerin von der Frage, sie nennt keine gefundenen Auffälligkeiten, sondern verlagert das Gespräch von den Auffälligkeiten weg, hin zum praktischen Nutzungskontext des Geodreiecks als Winkelmessinstrument. Die Lehrerin lässt sich darauf ein, mehrere Schüler*innen zeigen, dass sie bereits

über Begrifflichkeiten wie ‚Winkel‘ und ‚Grad‘ verfügen und ihr Vorwissen mit dem Geodreieck verknüpfen können, wenn sie Beispiele nennen, wie hoch man Schaukeln muss, um einen Überschlag zu schaffen (180 Grad) oder wie viel Grad eine Vierteldrehung sind. Der Unterricht übersteigt durch den von der Schülerin initiierten Exkurs das Anspruchsniveau der von der Lehrerin gestellten Aufgabe. Mit der Äußerung einer weiteren Entdeckung von SmJ, wird die Rückkehr zur eigentlichen Frage der Lehrerin eingeleitet. SmJ wundert sich über die Skala an einer der Dreiecksseiten, die jeweils außen mit sieben beginnend zur Mitte auf die Null zuläuft (Z. 170). Die Lehrerin knüpft nun nicht an das bereits thematisierte Vorwissen der Schüler*innen an und fragt nach der konkreten Nutzung des Geodreiecks als Winkelmesser und inwiefern dann die Markierung der Null einen Sinn ergibt, sondern weist darauf hin, dass man beim Zeichnen und Messen mit dem Geodreieck aufpassen muss. Beim Zeichnen einer Strecke von acht Zentimetern Länge müsse man nämlich rechnen (Z. 181–185). Das sorgt für Gesprächsstoff:

{S beginnen zu diskutieren}

Lw: {hebt die Hand und legt den Finger vor den Mund} pst!

Beim normalen Lineal kann ich ja einfach so von der Null bis zur Acht und dann hab ich meinen Strich () das geht eben beim Geodreieck nich.[SwL!] (Z. 186–190)

Die Lehrperson betont, nach einer erzieherischen Reaktion auf die Unruhe, die Differenz von einem „normalen Lineal“ und dem Geodreieck. Das Geodreieck hat demnach den Nachteil, dass man hier nicht einfach längere Strecken ohne zu rechnen zeichnen kann. Ungeklärt bleibt damit, weshalb man die Skala dann so auf die Geodreiecke drückt. Eine entsprechende Erklärung folgt auch nicht mehr. Könnten vereinzelt Schüler*innen schon wissen, warum die Skala eine Berechtigung hat (das breite Vorwissen legt diese Vermutung zumindest nahe), so muss von Schüler*innen ohne dieses Vorwissen, zu denen SmJ gehören könnte, das Geodreieck nun als ‚unnormales Lineal‘ eingestuft werden, weil man beim Zeichnen ggf. rechnen muss.

Die vorfindliche Didaktik setzt auf Kleinschrittigkeit und starke Komplexitätsreduktion, die eine Verfälschung des Gegenstandes zur Folge hat: das Winkelmessinstrument wird aus seinem Nutzungskontext gelöst und dadurch u.a. als ‚unnormales Lineal‘ eingeführt, bei dem man eben rechnen muss, wenn man Strecken mit einer Länge größer sieben Zentimeter zeichnen möchte. Das Geodreieck soll als neues, fremdes Objekt erkundet werden, ohne dass es als Winkelmessinstrument in seinem Verwendungszusammenhang erschlossen wird. Diese Logik setzt sich durch, obwohl mehrere Schüler*innen durch ihr Vorwissen zeigen, dass sie diese didaktischen Reduktionen nicht benötigen. Im Rückgriff auf ihr Vorwissen aus dem Fernsehen und aus anderen Quellen, können Sie das Geodreieck als Winkelmessinstrument deuten und ihre Vorstellungen von Winkeln artikulieren. Sie emanzipieren sich damit von der vorgegebenen Aufgabe, die Lehrerin lenkt aber auf diese zurück und fährt im vorgesehenen didaktischen Programm fort. Dadurch wird der Austausch über vorhandenes Vorwissen zu einem Exkurs, der auf ein nicht weiter bestimmtes „später“ verweist.

Handelt es sich bei den am ‚Exkurs‘ beteiligten Schüler*innen vielleicht auch nur um eine besondere Minderheit in der Klasse, die über dieses Vorwissen verfügt, und soll aus diesem Vorwissen möglicherweise gerade kein Vorteil resultieren, weshalb alle ins kleinschrittige Programm zurückbeordert werden (vgl. Z. 392–404), so zeigt die Analyse der Interaktionen und des später verwendeten di-

daktischen Materials, dass Schüler*innen ohne ein Vorwissen über Winkel, die eigentliche Sache hinter dem hier zur Sache gemachten Geodreieck, zu kruden Vorstellungen des Geodreiecks als ‚unnormalem Lineal‘ u.Ä. geführt werden. Aus der Weigerung, das Winkelmessinstrument als ein solches vorzustellen, resultieren Probleme und Fehler im Umgang mit dem Geodreieck beim später dennoch eingeforderten Zeichnen von rechten Winkeln. Hier wird die Hypothek, die durch die vermeintliche didaktische Reduktion erzeugt wird, sichtbar: Schüler*innen ohne ein Vorwissen über Winkel müssen sich bei dieser Aufgabe die ‚richtige‘ Ecke ihres Geodreiecks merken, andernfalls zeichnet man statt des gewünschten rechten Winkels einen der beiden 45-Grad-Winkel ab:

Lw: Wer von euch kriegt es nicht richtig hin? {ein paar Kinder melden sich} SwK kriegt es nicht richtig hin {geht zu SwK}

Lw: Das is auf keinen Fall ein rechter Winkel, das sind fünfundvierzig Grad {zu SwK} {Lw hilft SwK weiter beim zeichnen} (Z. 543–548)

Wer also nicht bereits über ein Konzept von Winkeln verfügt und das Geodreieck als Winkelmessinstrument verstehen kann, wird zum unverstandenen Einprägen der Wege zur Erzeugung rechter Winkel genötigt. So entpuppt sich die kleinschrittige, alle bei ‚Null‘ abholen wollende und dadurch womöglich auf Herkunftsdifferenz reagierende Didaktik gerade als Herkunftsdifferenz reproduzierend.

Blickt man auf das bereits eingeführte Duo SmJ und SmF zurück, so lässt sich deren Verhalten nun anders bewerten.

SmJ zeigt in mehreren Äußerungen, dass für ihn das Geodreieck wirklich ein noch unbekanntes fremdes Objekt darstellt, er ist also auf den Unterricht angewiesen (vgl. Z. 170–178 und Z. 292–311). Dieser vermag es jedoch nicht, Schüler*innen ohne ein Vorwissen über Winkel einen verstehenden Zugang zur Sache aufzuzeigen. Schüler*innen wie SmJ (und vermutlich auch SmF) bleibt der Sinn des Geodreiecks daher verschlossen, sie werden durch das Unterrichten schon zu Beginn des neuen Unterrichtsthemas aufs Abstellgleis gestellt. Das Unterrichten selbst liefert somit Gründe, sich zu diesem in Differenz zu begeben.

3.2 Bilanz der Fallstudie

Die zunächst isoliert betrachtete Sequenz des Duos SmF und SmJ legte es nahe, von einem Erziehungsproblem, welches *möglicherweise* auf Herkunftsdifferenz basiert, auszugehen (was keinesfalls bedeuten kann, SmF und SmJ nun eine bestimmte, etwa „bildungsferne“ soziale Herkunft zu attestieren). Die Nichtpassung der Erziehungsstile von Lehrperson und dem Elternhaus von SmJ konnte gezeigt werden. Bezieht man aber das Vermittlungsgeschehen mit ein, so stellt man fest, dass die Erziehungsprobleme Ausdruck von Verstehensproblemen sein können, die der Unterricht selbst evoziert, weil ihm die Vermittlung der Sache durch seine kleinschrittige aber nicht zielführende Didaktisierung nicht gelingt.

Dass und wie diese Vermittlung scheitert, liefert einen Einblick, wie pädagogisches Agieren zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Die Rekonstruktion der pädagogischen Logik der Stunde konnte zeigen, dass das Unterrichten Differenz reproduzierend wirkt, und zugleich den die Reproduktion verursachenden Mechanismus aufdecken. Im vorgestellten Fall war es die Didaktisierung, die Kleinschrittigkeit des Vorgehens, welche von einer fachlichen Erschlie-

ßung des Instruments eher ablenkte und somit nicht vermochte, die vorhandenen Verständnisunterschiede so auszugleichen, dass den Schüler*innen ohne Vorwissen (gleich welcher sozialen Herkunft) die Materie verständlich wurde. Das hier künstlich zu einer Sache gemachte Geodreieck verbaute den verstehenden Zugang zur eigentlichen, dahinterliegenden Sache, der Anbahnung einer Vorstellung von Winkeln.²

Eine, wie hier an einem Fall aufgezeigte, übermäßige Didaktisierung der Inhalte, die gerade nicht zur Sache führt, wurde in den Studien des PAERDU-Projektes (pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens) vielfach gefunden (vgl. Gruschka 2013, S. 280). Hierin könnte ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Frage nach der fortdauernden Bildungsungleichheit liegen, welcher im Blick auf zentrale Befunde meiner Studie abschließend noch einmal diskutiert werden soll.

4 Zentrale Befunde der Rekonstruktion pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht

Die in der Dissertationsstudie erfolgte explorative Befragung von Grundschulunterricht dritter und vierter Klassen auf seinen Zusammenhang mit der Abhängigkeit der schulischen Bildung von der sozialen Herkunft führte in fünf von sechs Fallstudien auf ein Downgrading von Bildungsansprüchen. Sei es, dass a) die Thematisierung des Mittelalters im Sachunterricht als Mittel zum Zweck von Schüleraktivierung durch Posterpräsentationen wird, wobei „wichtige Begriffe“ ohne Angaben von Beurteilungskriterien aus ausgeteilten Texten zu Alltagspraktiken auf ein Plakat zu übertragen und anschließend vorzustellen sind, dass b) die Erziehung zum fleißigen Schüler mit einem didaktisch wertlosen Selbstevaluationsstool in einer Deutschstunde zum Thema ‚Berichte schreiben‘ die zu vermittelnde Sache überformt, sodass problematische Berichte der Schüler*innen auf deren mangelnde Arbeitsbereitschaft zurückgeführt werden, dass c) eine, wie im vorgestellten Fall, kleinschrittige, dabei aber nicht zielführende didaktische Reduktion die Sache verfälscht, dass d) Beschleunigung und damit verbundene Vereinfachungen der Anforderungen zwecks Störungsvermeidung die Sache in einer anderen Deutschstunde zum Thema ‚Berufe‘ dergestalt nivelliert, das pantomimisches Darstellen von „Traumberufen“ und Berufsbezeichnungen mittels eines Wimmelbilds anstelle von sprachlicher Bildung treten oder e) die Anspruchsreduktion in einer weiteren Mathematikstunde in der Senkung der Selektionshürde zutage tritt, weil Aufgabenformate, die sich für einige Schüler*innen als problematisch erweisen, als weniger bedeutsam und in der anstehenden Klassenarbeit weniger gewichtet ausgewiesen werden.

In allen diesen Formen des Downgradings wird mit den Anforderungen der zu vermittelnden Sache verbundene und aus den Aneignungsbemühungen der Schüler*innen resultierende Differenz zum Verschwinden gebracht. Das Downgrading führt objektiv zu ihrem Nichtaufscheinen. In den Fällen a) bis d) sind mit den gestellten Aufgaben keine Verstehensanforderungen mehr verbunden, an denen eine Förderbedürftigkeit sichtbar werden könnte. Im Fall e) werden Verstehensprobleme nicht virulent, weil die explizit gemachte Senkung des Anspruchsni-

veaus durch großzügige Bepunktungspraxis und Hilfestellungen in der anstehenden Klassenarbeit die ‚normale‘ schulische Selektionspraxis weiter bedienen hilft und zugleich ein Unterschreiten des angepeilten Niveaus nicht mehr wahrscheinlich ist.

Didaktisierung und/oder die permanente Erziehung zur rechten Arbeitshaltung sorgen dafür, dass auf das (Nicht-)Verstehen der Schüler*innen nicht mehr eingegangen werden muss. Die pädagogische Praxis setzt sich somit mit pädagogischen Mitteln selbst außer Kraft und zeigt sich als für die Lösung sozialer Probleme unzuständig.

Dadurch wird jedoch das Problem des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft nicht nur perpetuiert, sondern sogar verschärft. Mit einem Downgrading (in welcher Form auch immer) beraubt man gerade diejenigen Schüler*innen einer Möglichkeit zur Überwindung ihres Nichtwissens im und durch Unterricht, denen die häusliche Kompensation der ausbleibenden oder fehlgehenden Vermittlung im Unterricht nicht möglich ist. Das beobachtbare Downgrading muss daher, gesellschaftsfunktional betrachtet, als Instrument zur Reproduktion von Herkunftsdifferenz angesehen werden.

Die Studie umfasst jedoch einen weiteren Fall, in dem keine der angeführten Formen des Downgradings erkennbar wurde. Die Lehrkraft weigert sich in diesem Fall explizit die Ansprüche runterzuschrauben und verweist stattdessen auf die mangelhaften „Fitnesszustände“ ihrer Schüler*innen. Diese werden etwa in einem „Kopfrechenttraining“ jedoch nicht bearbeitet, sondern lediglich in ihrer Unzulänglichkeit sichtbar gemacht, um sie anschließend externalisieren zu können, wenn auf die außerunterrichtliche Kompensationsnotwendigkeit als Konsequenz hingewiesen wird: „Ihr müsst das trainieren!“ Die Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit für Erfolg und Versagen im Unterricht dispensiert das Vermittlungsgeschehen von seiner Verantwortlichkeit und sorgt so für die Stabilität seiner Form trotz der dort aufscheinenden und nicht bearbeiteten Differenz.

Hat die Grundschule eigentlich den Auftrag, kompensatorisch auf eingebrachte Differenz zu reagieren, so zeigt der Blick in den Unterricht, dass dieser sich gegenüber der notwendigen Differenzbearbeitung immunisiert, er bearbeitet soziale Herkunft durch die Wegarbeitung ihrer Problemhaftigkeit mittels Downgrading und/oder der Externalisierung der Probleme.

Könnten sich durch die Ergebnisse der Studie gerade diejenigen bestätigt sehen, welche die pädagogische Dimension des Agierens in ihren Ansätzen nicht beachten, weil sie zeigen, dass sich die beobachtete Pädagogik in der Tat als für dieses Problem unzuständig erweist, so liegt gerade in dieser „Irrelevanz“ der sozialen Herkunft im Vermittlungsgeschehen die Bedeutsamkeit für das zu erhellende Phänomen Bildungsungleichheit und die Verstricktheit der Pädagogik in dieses: Die Studie zeigt, dass es die Pädagogik selbst ist, die sich ihrer Wirkmöglichkeiten beraubt, wie dies geschieht und dass es so nicht sein müsste.

Anmerkungen

- 1 In der Begutachtung des Beitrages wurde dieser Hinweis auf die Nichtbeachtung der didaktischen Differenzierung in den hier kritisierten Ansätzen von Fritzsche und Rabenstein u.a. als zu stark belastet angesehen, würde aus diesem die eingangs behauptete Kaltstellung des pädagogische Agierens im Forschungsansatz von Rabenstein u.a. abgeleitet, da pädagogisches Handeln kaum auf didaktische Differenzierung zu reduzie-

ren sei und im entsprechenden Ansatz doch explizit „pädagogische Praktiken“ analysiert würden. Die intendierte Problematisierung sollte sich nicht auf den Aspekt der didaktischen Differenzierung beschränken, sondern grundsätzlich eine Perspektive auf Unterricht kritisieren, welche von „pädagogischen Praktiken“ spricht, dabei jedoch selbst nicht material bestimmt, inwiefern sich diese als *pädagogische* erweisen. Während der hier vorgestellte eigene Ansatz in Anlehnung an die pädagogische Unterrichtsforschung objekttheoretisch von einer pädagogischen Sinnstrukturiertheit des Unterrichts ausgeht und zu deren fallspezifischer Erschließung die pädagogische Denkform bemüht (s. 3. und vgl. Gruschka 2013), weisen die wenigen Hinweise im Artikel von Rabenstein u.a. tendenziell, etwa durch den Schulterschluss mit Luhmann, auf ein „unpädagogisches“ Verständnis des Pädagogischen (im Sinne einer ideologischen Vorentschiedenheit, wie einleitend in Kapitel 2 skizziert werden sollte). Da die Rede vom Kaltstellen des pädagogischen Agierens jedoch auch das Missverständnis in sich birgt, Rabenstein u.a. hätten etwa nichtpädagogisches Agieren untersucht, wurde an den entsprechenden Stellen „pädagogisches Agieren“ durch „pädagogische Dimension des Agierens“ ersetzt.

- 2 Im bereits erwähnten Gutachten wurde die begrüßte Relativierung, die Interaktionen der Lehrperson mit SmF und SmJ seien nur möglicherweise auf Herkunftsdifferenz bezogen, als Beleg gesehen, dass der hier vorgestellte Ansatz „letztlich auch keine Aussagen bezüglich der Frage ‚wie pädagogisches Agieren zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit beiträgt‘“ treffen könne. Auch dieser Ansatz entkomme nicht der Reifizierungsproblematik, weshalb es problematisch sei, dass Rabenstein u.a. vorgeworfen werde, sie könnten nur Aussagen auf der Basis von Vorannahmen treffen, während der vorgestellte Ansatz behaupte, diese Aussagen anhand der „reinen Rekonstruktion der Logik des Unterrichts“ treffen zu können. M.E. werden hier zwei in Spannung zueinander stehende Kritikpunkte angeführt, da die Vermeidung, die Interaktion auf eine spezifische Herkunftsproblematik zu beziehen, gerade die Abwehr einer möglichen Reifizierung darstellt, welche nicht gleichzeitig als eine ebensolche problematisiert werden kann. Man muss die Kritik daher wohl so verstehen, dass die als angemessen angesehene Relativierung der Bezogenheit der Interaktion auf Herkunftsdifferenz zulasten der Aussagekraft der Studie gehe. Der zentrale Befund der Studie liegt jedoch gerade darin, dass durch die Perspektivierung des Unterrichtens Gründe für die fortdauernde Bildungsungleichheit jenseits von reifizierungsanfälligen Differenzierungs- als Diskriminierungsprozessen ausgemacht wurden. Im Vermittlungsgeschehen sorgt das beobachtete Downgrading für die Stillstellung möglicher (Herkunfts-)Differenzprobleme und öffnet dadurch der Reproduktion von Herkunftsdifferenz ‚Tür und Tor‘. Dies wird daher als Verstrickung der Pädagogik in die fortdauernde Bildungsungleichheit angesehen (s. 4.). Eine Verbindung zur makrostrukturellen Ebene sozialer Ungleichheit erfolgt gleichsam im Anschluss an die Rekonstruktion durch die Interpretation der Befunde. Genauer zu prüfen wäre daher, ob sich dadurch das Reifizierungsproblem nicht lediglich an eine andere Stelle des Forschungsprozesses verschiebt.

Literatur

- Baumert, J./Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 159–202. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2_6
- Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A. (2018): Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive – eine Metaanalyse qualitativer Studien. In: Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A./Berger, P.A. (Hrsg.): ‚Doing Inequality‘. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 1–34. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_1

- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 1–26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1
- Dombrowski, R./Solga, H. (2012): Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venzeke, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 51–86.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 103–121. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6
- Fritzsche, B. (2015): Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel, S.165–192.
- Gruschka, A. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen/Berlin/Toronto.
- Kabel, S. (2019): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24641-9>
- Kabel, S./Pollmanns, M. (2018): Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen. In: Zeitschrift Erziehungswissenschaft, 29. Jg., H. 56, S. 77–85. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.09>
- Kalthoff, H. (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, S. 93–122.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Rolff, H.G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Überarbeitete Neuausgabe. Weinheim/München.
- Streckeisen, U./Hänzi, D./Hungerbühler, A. (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.

Protokolle

- Heil, L. (2009): Unterrichtstranskript einer Mathematikstunde an einer Grundschule (4. Klasse). Studententema: „Einführung in das Arbeiten mit dem Geodreieck“. <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1537> (12. November 2017).