Bildung und Gesellschaft

Florian Weitkämper

Lehrkräfte und soziale Ungleichheit

Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen

Springer VS

Bildung und Gesellschaft

Reihe herausgegeben von
U. Bauer, Bielefeld, Deutschland
U. H. Bittlingmayer, Freiburg, Deutschland
A. Scherr, Freiburg, Deutschland

Die Reihe Bildung und Gesellschaft bietet einen Publikationsort für Veröffentlichungen, die zur Weiterentwicklung sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung beitragen. Im Zentrum steht die Untersuchung der gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Formen und Folgen von Bildungsprozessen sowie der gesellschaftlichen Hintergründe und Rahmenbedingungen institutioneller und außerinstitutioneller Bildung. Dabei wird von einem Bildungsverständnis ausgegangen, das Bildung nicht mit den Organisationen und Effekten des sog. „Bildungssystems“ gleichsetzt. Vielmehr verstehen wir Bildung als Oberbegriff für Lern- und Entwicklungsprozesse, in denen Individuen ihre Fähigkeiten und ihre Autonomiepotenziale entfalten. Die Reihe ist sowohl für empirisch ausgerichtete Arbeiten als auch für theoretische Studien offen. Überschneidungen mit dem Gegenstandsbereich der Sozialisations-, Kindheits-, Jugend-, Erziehungs- und Familienforschung sind damit im Sinne einer produktiven Überschreitung gängiger Grenzziehungen durchaus beabsichtigt. Die Reihe will damit nicht zuletzt zur interdisziplinären Kommunikation zwischen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung beitragen.

Weitere Bände in der Reihe http://www.springer.com/series/12722

Florian Weitkämper

Lehrkräfte und soziale Ungleichheit

Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen

Springer VS

Florian Weitkämper
Pädagogische Hochschule Freiburg
Freiburg, Deutschland

Dissertation Pädagogische Hochschule Freiburg, 2018

ISSN 2625-8560 ISSN 2625-8587 (electronic)
Bildung und Gesellschaft
ISBN 978-3-658-24482-8 ISBN 978-3-658-24483-5 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer VS
© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019, korrigierte Publikation 2019
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Für Tamara

Dank

Eine Doktorarbeit entsteht durch das Mitdenken und den Austausch mit anderen bezogen auf einen spezifischen Inhalt. Gerade das macht für mich wissenschaftliches Arbeiten so interessant.

Hiermit möchte ich mich ganz herzlich bei Prof. Dr. Uwe Bittlingmayer bedanken. Immer wieder gab es Situationen, in denen ich mich niedergeschlagen an ihn gewendet habe und er mir mit prägnanten Ratschlägen ‚aus der Patsche' geholfen hat. Zudem hat er mir gezeigt, wie Wissenschaft als freudige und kritische Praxis verstanden und – viel wichtiger – umgesetzt werden kann. Prof. Dr. Bettina Fritzsche danke ich ebenso herzlich für ihr intensives Insistieren, Gegenlesen, Interpretieren in verschiedenen Forschungszusammenhängen und ausführliche Diskussionen, die meine Arbeit in der Sache deutlich empirisch erden konnten. Mein Dank gilt ebenso Prof. Dr. Albert Scherr, der mir durch seine pointierte Kritik einen sehr guten Eindruck dafür vermitteln konnte, an welchen Stellen ich weiterarbeiten sollte. Dabei faszinierten mich immer sein Interesse und seine Energie für und bei wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. An dieser Stelle möchte ich mich auch beim dritten Herausgeber Prof. Dr. Ullrich Bauer dafür bedanken, dass ich in dieser Reihe „Bildung und Gesellschaft" meine Arbeit veröffentlichen darf.

Weiterhin möchte ich Prof. Dr. Georg Breidenstein danken, dass er mich bereitwillig in sein Kolloquium eingeladen hat, in dem durch die gemeinsame Interpretation wichtige Ideen für die Auswertung entwickelt wurden und ich einen vertieften Einblick in die ethnographische Forschungspraxis erhalten konnte. Ebenso danke ich Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, die mir, durch eine intensive Rückmeldung und in unterschiedlichen Forschungskontexten, forschungspraktisch und theoretisch, starke Anregungen gegeben hat.

Meine Auseinandersetzungen und Rekonstruktionen wurden nur in diesem Maße möglich, da ich in den Genuss eines Graduiertenstipendiums der Friedrich-Ebert-Stiftung kam. Dafür möchte ich mich bedanken und würde mir gleichzeitig wünschen, dass dieses Privileg auch anderen zuteilwerden kann, und hoffe, dass etwa das Insistieren der GEW, für bessere Arbeitsbedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, baldige Verbesserungen zeitigt.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch den ‚untersuchten' Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern. Insbesondere die Lehrkräfte der „Schalkschule" standen mir in verschiedenen Interviews und auch während meiner Langzeituntersuchung immer wieder zur Verfügung und dies, obwohl der Einblick in das Klassenzimmer nach wie vor wohl nicht die Regel ausmacht. Vielen Dank!

Genauso herzlich danke ich allen Freundinnen und Freunden sowie Kolleginnen und Kollegen, die mich mit dem Gegenlesen von Fragmenten und Entwürfen so vielseitig unterstützt haben: Mein besonderer Dank gilt hier Dr. Roswitha Lehmann-Rommel, Dr. Thorsten Merl, Tom Weidenfelder, Dr. Claudia Rupp, Jun. Prof. Dr. Andreas Köpfer, Dr. Nadja Schwendemann, Margaret Pardo-Puhlmann, Falko Röhrs, den Mitdiskutierenden im Kolloquium der Soziologie sowie dem Kolloquium Uwe Bittlingmayers; ebenso den Interpretationswerkstätten der PH Freiburg und all den kleineren und größeren Interpretations- und Forschungszusammenhängen, an denen ich teilnehmen und meine Daten einbringen durfte.

Schließlich danke ich meinen Freundinnen und Freunden, meiner Familie und ganz besonders Tamara für die Unterstützung, das Mitfiebern, die Leichtigkeit und nicht zuletzt so notwendige Ablenkung.

Florian Weitkämper

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 1

1 Ungerechte Bildung und Suche nach Potenzialitäten – Forschungsstand, Erklärungsansätze und Fragestellung 9

1.1 Schulische Bildungsungleichheit und Forschungsstand 9

1.1.1 Schulische Übergangsforschung 10

1.1.2 Schulische Akteure und Klassifikationen: Schüler_innen und Lehrkräfte 15

1.1.3 Schulische Interaktionen: zwischen Reproduktion, Herstellung und Überwindung sozialer Ungleichheitsverhältnisse 41

1.2 Zu Trägheit, Produktion, Subversion und Stillstellung sozial(strukturiert)er Ordnung – soziologische und philosophische Erklärungsansätze 61

1.2.1 Pierre Bourdieu – Zur schulischen Reproduktionsarbeit 62

1.2.2 Erving Goffman – Produktion schulischen Sinns 75

1.2.3 Judith Butler – Anerkennung schulischer Verhältnisse 82

1.2.4 Stefan Hirschauer - Bildungskarrieren als Real-Essentialisierungen 89

1.2.5 Zusammenfassung und Einschätzung 94

1.3 Lücken und offene Fragen: Forschungsdesiderate 95

1.4 Fragestellung 96

2 Soziale Ungleichheit (qualitativ) erforschen – Methodologie und verwendete Methodik 99

2.1 Methoden der Datenerhebung 101

2.1.1 Ethnographische Forschungsstrategien 103

2.1.2 Quantitative Zugänge 107

2.2 Forschungspraktische Umsetzung und Feldzugang 117

2.2.1 Kriterien der Schulakquise und Sampling 118

2.2.2 Überblick über die Untersuchungsanlage 123
2.3 Methodologische Verwobenheit und Auswertung 127
2.3.1 Zwischen Triangulation und Mixed-Methods 127
2.3.2 Verwendete Auswertungsverfahren und methodologischer Zugriff 133

3 *Un/doing authority* als Kampf um Deutungshoheit – empirische Analysen 141
3.1 Alltag im Klassenzimmer herstellen: Reglementierungen und Aktionsräume 142
3.2 Lehrkräfte im *un/doing authority* 151
3.2.1 Un/doing authority in Konflikten 154
3.2.2 Licht und Schatten des doing authoritys - oder: zur emotionalen Seite von Machtverhältnissen 192
3.2.3 Zusammenführung 219
3.3 Zu ungleichen Verhältnissen und ungleichen Wahrscheinlichkeiten 221
3.3.1 Sozial-peerkulturelle Ungleichheitsordnung 221
3.3.2 Materiell-kulturelle Ungleichheitsordnung 231
3.3.3 Ungleichheit und Wahrscheinlichkeit 250
3.3.4 Diskussion und Zwischenfazit 268
3.4 Zur Durchschlagskraft und Grenzen von Machtverhältnissen 272
3.4.1 Praktiken der Bebilderung oder Arbeit am Bild 273
3.4.2 Schulische Exklusionskarrieren 281
3.4.3 Zusammenfassung 309

4 Zur Wut der klassifizierenden Ordnung und Vorschläge der Veränderung – Fazit und Ausblick 311
4.1 Versuch der Ordnungsstiftung – *un/doing authority* im Kampf um Deutungshoheit 311
4.2 Ausblick - Strukturungleiches verändern und Potenzialität erforschen 331

Erratum zu: Ungerechte Bildung und Suche nach Potenzialitäten – Forschungsstand, Erklärungsansätze und Fragestellung E1

Literatur 335

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Soziometrische Typenbildung (Rudolph 2010: 7) 111
Abbildung 2: Übersicht der Untersuchung 125
Abbildung 3: Herstellen von Solidarität und Widerstand 170
Abbildung 4: Soziomatrix Sitznachbar_innen, Schalkschule (Rudolph 2010: 4) 223
Abbildung 5: gewünschte Sitznachbarinnen, Schalkschule 225
Abbildung 6: gewünschte und abgelehnte Sitznachbarinnen (Mädchen), Schalkschule 225
Abbildung 7: gewünschte und abgelehnte Sitznachbarn (Jungen), Schalkschule 226
Abbildung 8: Soziomatrix Sitznachbar_innen, Ruhrschule (Rudolph 2010: 4) 229
Abbildung 9: Sitzordnung am 24.02.2014, Schalkschule 233
Abbildung 10: Bildungskarrieren und Übergang, Schalkschule 260
Abbildung 11: Bildungskarrieren und Übergang, Ruhrschule 261
Abbildung 12: Sitzordnung am 17.10.2013, Schalkschule 284
Abbildung 13: Sitzordnung am 27.01.2014, Schalkschule 293
Abbildung 14: Schulisches Anerkennungsgeschehen 314

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Soziale Herkunft 112
Tabelle 2: Beruf der Eltern 114
Tabelle 3: Kulturelle Heterogenität 115
Tabelle 4: Freundschaften 117
Tabelle 5: Informationen zum Sample 123
Tabelle 6: Soziometrie Wahlwerte und Ablehnungswerte, Schalkschule 227
Tabelle 7: Soziometrie Wahlwerte und Ablehnungswerte, Ruhrschule 230
Tabelle 8: Noten und Übergangsempfehlung Schalkschule 251
Tabelle 9: Schulwahl Ruhrschule 253
Tabelle 10: Berufe Eltern und Nennungen im Fragebogen, Schalkschule 254
Tabelle 11: Kulturelle Heterogenität, Schalkschule 255
Tabelle 12: Berufe Eltern und Nennungen im Fragebogen, Ruhrschule 257
Tabelle 13: Kulturelle Heterogenität, Ruhrschule 258

Einleitung

Im Schulgesetz für Baden-Württemberg wird in § 1 („Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“) Abschnitt 1 festgelegt, dass jeder „junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat“. Ähnliches findet sich im Speziellen im Neutralitätsgebot in § 38 Abschnitt 2 für Lehrkräfte. Als Referenz der Förderung wird im Schulgesetz die „Begabung“ einer Person eingeführt. Dieser Begriff geht mit einigen weiteren Komplikationen einher (vgl. zur Kritik Mollenhauer 1968 oder Kincheloe/Sünker 2004). In dieser Arbeit wird daher der Fokus auf die Hervorbringung schulischer Ordnung und den Implikationen für die Kinder gelegt.[1] Das heißt, es soll die Frage behandelt werden, in welchen Spielräumen sich das Handeln von Lehrer_innen vor dem Hintergrund sozial(un)gleicher Verhältnisse bewegt. Laut dem obigen Gesetz kann allerdings festgehalten werden: *‚Soziale Herkunft‘ darf in der Schule aus gesetzlicher Perspektive keine Rolle spielen.*

Seit einiger Zeit wird konstatiert, dass sich die soziale Ungleichheit in Deutschland nicht mehr vergrößere (aktuell etwa prominent in Die Zeit 40/2016). Ehmke und Jude (2010) kommen in ihrer Revision der PISA-Erkenntnisse zu dem Schluss, dass sich in Deutschland für den Bildungsbereich hingegen eine ambivalente Entwicklung ablesen ließe:

> „Die sozialen Disparitäten, also die sozialen Ungleichheiten, in der Lesekompetenz haben seit PISA 2000 bei den Jugendlichen über die Zeit abgenommen. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und der von den Jugendlichen erreichten Kompetenz im internationalen Vergleich immer noch hoch ausgeprägt. Die bildungspolitische Aufgabe, eine geringe Kopplung bei hohen Kompetenzen zu erreichen, bleibt damit weiterhin bestehen“ (ebd.: 241).

Ebenso kommen Bildungsberichte nach wie vor zu dem Ergebnis, dass die soziale Herkunft einen großen Einfluss auf den Bildungs(miss)erfolg hat (vgl.

1 Hirschauer (2014) weist darauf hin, dass „Leistung“ auch von Wissenschaft als Begabung oder Effekt von Lernanstrengungen gedeutet werden kann. Dabei wird „Begabung“ als „natürlich“ verschlüsselt, wohingegen „Effekt von Lernanstrengungen“ auf eine „kulturelle“ Zuschreibung von Unterscheidungen verweist, die eine Kontingenzoffenheit mit sich bringe, Begabung sich konträr dazu nicht mehr verändern ließe (vgl. ebd.: 187).

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019
F. Weitkämper, *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit*, Bildung und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5_1

etwa Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).[2] Das Neutralitätsgebot muss in seiner praktischen Umsetzung zumindest hinterfragt werden und dessen Einhaltbarkeit auf den Prüfstand kommen. Doch wie sind die Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit erklärbar und gegebenenfalls abbaubar?

Die PISA-Studien wie auch die IGLU-Studien zeigen – medienwirksam und bildungspolitisch folgenreich (vgl. kritisch auch Bittlingmayer 2014 oder Radtke 2016) – wie kaum Studien zuvor empirisch auf, dass *in Deutschland Schulerfolg stark von der sozialen Herkunft der Schüler_innen abhängig ist*. Diesen Studien *fehlt bislang allerdings das Instrumentarium Begründungen* für diese Zusammenhänge zu liefern (vgl. etwa Maaz et al. 2011: 91). Dass zwischen Schul(miss)erfolg und sozialer Herkunft ein Zusammenhang besteht, ist keine Neuheit und wurde spätestens seit den 1970er Jahren umfangreich diskutiert (vgl. etwa Bernstein 1971; Bourdieu/Passeron 1971; Willis 1979).

Mittlerweile können großangelegte Surveystudien bzw. Metastudien dieser Studien gewisse Erklärungen liefern (vgl. etwa Hattie 2008, 2013; zur Kritik etwa Brügelmann 2013, 2015). Ebenfalls kann auf Forschungsergebnisse etwa zu Unterrichtsskripten oder Inszenierungsmuster von Unterricht mithilfe videogestützter Verfahren zurückgegriffen (etwa Hugener 2008; Reusser et al. 2010; Pauli/Reusser 2006; vgl. Helsper/Klieme 2013: 285), Schulen hinsichtlich ihres Belastungsindexes im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft klassifiziert (etwa Bos et al. 2006, 2009) oder die Analyse von schulischen Bedingungsstrukturen genutzt werden (etwa Müller 2013). Insgesamt kann allerdings konstatiert werden:

> „Der hoch komplexe statistische Apparat der heutigen quantitativen Unterrichtsforschung dient im Wesentlichen dem Zweck, Wechselwirkungen zwischen individuellen Dispositionen und Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, professionellen Kompetenzen und aktuellen Handlungen der Lehrpersonen, sozialen Kontextbedingungen und Interaktionsprozessen zu rekonstruieren. [… Dabei] zielt die ‚teaching effectiveness research' (vgl. Seidel & Shavelson, 2007) nach wie vor auf die Erklärung der Wirksamkeit von Unterricht, in dem sie die – vielfältig mediierten und moderierten, daher nur probabilistisch darstellbaren – Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmerkmalen und Lernergebnissen untersucht" (Helsper/Klieme 2013: 285f.).

2 Eine aktuelle Studie kommt zu der Einschätzung, dass insgesamt ein negativer Trend bei den Kompetenzen von Kindern im Grundschulalter zu verzeichnen ist, der mit einem höheren Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichten, der Umsetzung von Inklusion und einem Generationenwechsel im Lehrer_innenkollegium erklärt wird (vgl. Stanat et al. 2017: 32).

Der Großteil der aktuellen quantitativen Forschung konzentriert sich aktuell auf (lernförderliche) Wechselwirkungen.[3] Dabei wird die Theoretisierung sozialer Ungleichheitsverhältnisse als (strukturelles) Makrophänomen angelegt und ihre Reproduktion durch Schule untersucht. Unterschiede zwischen Personen bezüglich Geschlecht oder sozialer Herkunft werden vorausgesetzt, um Zusammenhänge zwischen diesen und persönlichem Bildungserfolg, gemessen an Kompetenzen oder schulischen Artefakten erfassen zu können (vgl. auch Rabenstein et al. 2013: 670): „Ein solcher statistischer Nachweis beruht dabei auf Vorannahmen über die Zuordnung von sozialen Merkmalen zu Personen, die selbst wiederum nicht Bestandteil dieser Forschung sind“ (ebd.; auch Emmerich/Hormel 2017).

In der vorliegenden Arbeit wird daher ein anderer, sinn(re)konstruktiver Zugang gewählt, der die *eigenen Vorannahmen systematisch berücksichtigt* (vgl. etwa Bohnsack 2014) und soziale Ungleichheit praxistheoretisch rückbindet. Doch was wird hier unter dem Begriff „soziale Ungleichheit“ verstanden?

Solga und andere „sprechen immer dann von sozialer Ungleichheit, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga et al. 2009: 15).

In diesem Verständnis wird der Fokus auf eine Systematik gerichtet, die zu Bevorteilungen und Benachteiligungen führt. Damit sind unterschiedliche Funktionen und spezifische Rollen, ungleiche Ressourcen und machtförmige Einflussmöglichkeiten relevant, die zu unterschiedlichen Lebensbedingungen führen (vgl. Solga et al. 2009: 18f.; auch Leemann 2015: 120f.). Letztlich handelt es sich hierbei um eine strukturfunktionalistische Argumentation, die allerdings außer Acht lässt, dass soziale Ungleichheit „eine von Menschen gemachte und somit auch von Menschen veränderbare Grundtatsache heutigen gesellschaftlichen Lebens“ (Kreckel 1997: 13) darstellt. Auch wenn diese „[v]on den Beteiligten und Betroffenen […] allerdings häufig als unabänderliches Schicksal hingenommen“ (ebd.) wird. Kreckel nimmt in diesem Sinne eine handlungstheoretische Verankerung sozialer Ungleichheit vor und führt aus, dass soziale Ungleichheit dort vorliegt,

3 In diesem Forschungsstrang wird die immanente Normativität weitestgehend ausgeklammert (vgl. etwa zur Kritik evidenzbasierter Pädagogik: Bellmann/Müller 2011; zur Normativität in rational-choice-Ansätzen: Blank 2007) und es kommt somit ein am Bestehenden verhafteter Ausschnitt der Wirklichkeit in den Blick, ohne aktuelle Möglichkeitsräume zu eruieren (vgl. Horkheimer 1981: 23; Marcuse 1999: 46-66 zit. n. Bauer/Bittlingmayer 2014: 47, auch Willis 2000).

> „wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden" (ebd.: 17).

In einer historischen Herleitung arbeitet er eine vorläufige – da zeitlich und örtlich an das System des westlichen Gesellschaftstypus gebundene – Unterscheidung in „zwei ‚Aggregatszustände'" (ebd.: 19) heraus: Er spricht von (a) distributiven und (b) relationalen Ungleichheitsverhältnissen. Unter distributiver Ungleichheit versteht er materiellen Besitz bzw. Reichtum und symbolisches Wissen. Relationale Ungleichheit unterteilt er wiederum in hierarchische (Organisations-)Formen: Er spricht von hierarchischen Organisationen und selektiven Assoziationen.[4] Weiterhin schreibt er, dass diesen vier Dimensionen (Reichtum, Wissen, Organisation und Assoziation) jeweils ein „institutionalisiertes Tauschmedium" zugeordnet würde: „Geld, Zeugnis, Rang und deren inoffizielles Äquivalent, ‚Zugehörigkeit'" (ebd.: 86). Dabei würde im Alltagsverständnis auf eine Prestigeordnung zurückgegriffen, die

> „eine *ideologische* Funktion erfüllt. Sie verleiht der Tatsache der privilegierten Nutzung von Ressourcen in unserer Gesellschaft eine nicht hinterfragte und weitverbreitete Geltung. Sie ist Ausdruck eines zwar diffusen, aber deshalb nicht weniger wirksamen gesellschaftlichen Grundkonsensus, einer ans Selbstverständliche grenzenden Übereinstimmung über den ‚Wert' von Personen und Positionen" (ebd.: 88; Herv. i. O.).[5]

Die Konzeption sozialstrukturierter Ungleichheit bietet ein großes Potenzial und einen begrifflich-fundierten Bezugspunkt zur Erklärung sozialer Ungleichheitsverhältnisse. Allerdings bedarf es empirischer Analysen, die die Aufrechterhaltung, aber auch potenzielle Veränderung dieser Verhältnisse fokussiert (vgl. dazu auch ebd.: 14).

Mit Goffman wird dabei in der vorliegenden Arbeit eine Perspektive eingenommen, der es „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen" (Goffman 1971: 9) geht. Dafür werden die

4 Unter ‚hierarchischen Organisationen' versteht er mit Weber „Bürokratie". Unter ‚selektiven Assoziation' fasst er soziale Beziehungen mit ihrer Kehrseite der Diskriminierung, die er mit Bourdieu als „Sozialkapital" beschreibt (vgl. ebd.: 75-86).

5 Diese Prestigeordnung ließe aus Personen spezifische „Merkmalsträger" (Tenbruck 1984) werden und würde entlang der obigen Tauschmedien aus konkreten Lebensbedingungen Realabstraktionen ableiten (vgl. ebd.: 89). In dieser Hinsicht findet sich bereits eine Nähe zu den Ausführungen Hirschauers (2014) weiter unten.

Schnittstellen zwischen Interaktionsordnungen und Sozialstrukturen erforscht. So schreibt er:

> „Im großen und ganzen […] stehen demnach interaktive Praktiken und soziale Strukturen, wenigstens in modernen Gesellschaften, in einer nicht determinierten Beziehung zueinander, die sich als ‚lose Kopplung' beschreiben ließe; in Interaktionen beobachten wir ein Auseinanderfallen von sozialen Schichten und Strukturen in breitere Kategorien, wobei diese Kategorien selbst nicht einem eins-zu-eins Verhältnis zu etwas in der Sozialstruktur stehen müssen, sondern vielmehr an eine Verzahnung erinnern, die verschiedene soziale Strukturen auf die Zahnräder der Interaktion überträgt" (Goffman 1994: 85).[6]

Mit diesem ‚Verzahnungsgedanken' zeigt sich, dass eine Reproduktion sozialer Ungleichheitskategorien möglich wird, aber eben nicht zwangsläufig stattfindet. In Interaktionsordnungen spielen auch ganz andere Dimensionen wie etwa Ehrerbietung eine Rolle, die jenseits sozialstruktureller-relevanter Merkmale liegen. Dennoch kann mit Goffman argumentiert werden, dass in Interaktionsordnungen auch „diffuse Statuskategorien" (ebd.: 93) wie „Alter, Geschlecht, Klasse und ethnische Zugehörigkeit" (ebd.) relevant und dabei Klasse und Ethnizität am engsten miteinander verknüpft sind. Diese vier Kategorien bilden ein Raster der Verortung von Individuen, die mithilfe von Interpretationen körperlicher Anzeichen stattfinden kann (vgl. ebd.).

Hirschauer (2014) interessiert sich in einem ähnlichen Verständnis dafür, wie soziale Ordnung mittels Kategorien hergestellt wird (auch Hirschauer/Boll 2017). Dafür richtet er im Sinne eines *un/doing differences* den Blick auf die Verwendung und Stillstellung von Differenzkategorien und ruft dazu auf, diese in ihrer feldspezifischen Nutzung und Relevanz zu analysieren.

Diese Perspektive auf die Hervorbringung und Stillstellung sozialer Differenzen[7] wird im Folgenden eingenommen und zur Analyse genutzt. Hierbei soll

---

6 Goffman führt dies an einem kurzen Beispiel aus: „Wenn man sich vor Augen führt, wie es Frauen in unserer Gesellschaft in informellen, gemischtgeschlechtlichen Unterhaltungen geht, ist es von sehr geringer Bedeutung, daß (statistisch gesehen) eine Handvoll Männer, Nachwuchs-Manager zum Beispiel, in ähnlicher Weise wie die Frauen zum Warten verdammt sind und an den Lippen der anderen hängen müssen - auch wenn es in jedem Fall nicht vielen Männern so ergeht. Aus der Perspektive der Interaktionsordnung jedoch ist diese Beobachtung von großer Bedeutung. Denn zum einen erlaubt sie uns, eine Rollenkategorie zu formulieren, die Frauen und Nachwuchs-Manager […] umfaßt; und zudem gehört diese Rollenkategorie – im Unterschied zu den Kategorien ‚Frauen' oder ‚Nachwuchsmanager' – *analytisch* in die lnteraktionsordnung" (Goffman 1994: 85f.; vgl. auch *Kap. 1.2.2*).

7 Zwar verfolgt diese Studie insbesondere das Ziel, Fragen nach der sozialen Herkunft der Kinder zu erforschen, allerdings wird dabei eine möglichst hohe Offenheit für andere Ungleichheitskategorien wie kulturelle Heterogenität, soziales Geschlecht und körperliche Differenzen gesetzt (vgl. auch Fritzsche/Tervooren 2012; Budde 2014). Helsper und Hummrich

untersucht werden, inwiefern es *zu dauerhaften Einschränkungen in Bildungskarrieren* (hier im Sinne Kreckels) kommt. Hirschauer spricht von „Real-Essentialisierungen" (ebd.: 188), die als eine *‚Identität' bei den Kategorisierten aggregiert*, auch wenn sie verändert werden kann (vgl. ebd.).

Doch nun zur Frage wie diese theoretische Verortung methodologisch umgesetzt werden soll: Kalthoff (2006) führt – vor dem Hintergrund des universellen Anspruchs von Schule – seine These aus, dass es um „das aktive Vergessenmachen dieser Unterscheidung [der ‚sozialen Herkunft']" (ebd.: 115) in Schulen ginge. Ricken (2014) spricht – ähnlich wie Kalthoff – von einem „undoing class" (ebd. 129) und argumentiert weiter, Forschung sähe sich demnach der Problematik ausgesetzt, „soziale Herkunft einerseits als Moment unterrichtlicher Praktiken beobachten können zu müssen und anderseits doch nicht so einfach beobachten zu können" (Ricken 2014: 121). Wie kann diese Tabuisierung und Verschleierung trotzdem erforscht werden?

Mit Mehan (2012) wird der Blick in dieser Studie *auf „constitutive practices" zur Etablierung spezifischer Bildungskarrieren* gerichtet, um die (Re-) Produktion sozialer Ungleichheit im Schulsystem zu analysieren. Weiterhin wird dafür auf das *Konzept der Adressierung* (Reh/Ricken 2012) zurückgegriffen, welches es ermöglicht Bildungskarrieren *als „Real-Essentialisierungen" im schulischen Kontext* zu rekonstruieren.

In dem ‚Vergessenmachen' müsste den schulischen „Gatekeepern" (Goffman) eine besondere Rolle zuteilwerden: *im Rang geht es somit um die Lehrkräfte.* Das heißt es wird insbesondere die Frage behandelt, *welche Rolle Lehrkräften bei der Zuweisung und Verhandlung spezifischer Bildungskarrieren zukommt.* Im Rahmen der Rekonstruktionen und Analysen konnte hierfür zentral die Verhandlung und Stillstellung von Autorität herausgearbeitet werden. Demnach wird im empirischen Kapitel insbesondere auf folgende Fragen eingegangen: Wie stellen Lehrkräfte Autorität und Folgschaft her? Wie gehen die Schüler_innen damit um? Und wie verhält sich dies zu sozialen Ungleichheitsverhältnissen?

Gerade vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft zeichnet sich das deutsche Schulsystem im Besonderen durch seine *hohe ‚Selektionskraft'* aus (vgl. etwa Ditton 2010), daher wird hier der *Fokus auf die Grundschule* gerichtet (zur zunehmenden Segregation vgl. etwa El Mafaalani et al. 2015, Fölker et al. 2015 oder für Skandinavien: Beach et al. 2013). Interessant wäre eine Längs-

(2009) weisen ebenfalls darauf hin, dass Studien zu Lehrer_innen-Schüler_innenbeziehungen sozialstrukturelle Kategorien in ihrer Verschränkung berücksichtigen sollten, um nicht unterkomplex zu werden (vgl. ebd.: 615).

schnittuntersuchung, die die gesamte Grundschulzeit von Schüler_innen rekonstruiert und so die Mechanismen der Ungleichheits(re)produktion und Diskriminierung nachzeichnet (vgl. argumentativ auch Gomolla 2017). Aus forschungspragmatischen Gründen fokussiert das Promotionsprojekt den *interaktiven Vollzug schulischer Interaktion vor dem ersten schulischen Übergang* in die weiterführende Schule. Die generierten *ethnographischen Daten werden* in den empirischen Analysen *mit Grundschulempfehlungen* der einzelnen Kinder sowie deren *Angaben zur sozialen Demographie (*soziale Herkunft, kulturelle Heterogenität, Geschlecht) und *soziometrischen Analysen* zu ihren Freundschaftsbenennungen *ergänzt.*

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Im *ersten Kapitel* werden der Forschungsstand dargestellt (1.1) sowie die theoretischen Erklärungsmodelle erläutert (1.2). Hierbei geht es insbesondere um das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler_innen und ihrer jeweiligen Rolle bei der (Re-)Produktion sowie Transformation sozialer Ungleichheit. In einem nächsten Schritt werden Lücken und offene Fragen im Forschungsstand sowie den theoretischen Zugängen herausgearbeitet (1.3). Die behandelte Fragestellung wird im folgenden Teilkapitel zugespitzt (1.4). Im *zweiten Kapitel* schließt sich die – bereits andiskutierte – methodologische Auseinandersetzung an. Hier werden die Methoden der Datenerhebung dargelegt (2.1). Weiterhin wird das Untersuchungsdesign und der Feldzugang beschrieben (2.2). Das nächste Teilkapitel diskutiert insbesondere das Verhältnis und die Vermittlung von quantitativen und qualitativen Forschungszugängen und stellt die verwendeten Auswertungsstrategien vor (2.3). Im *dritten Kapitel* werden empirische Perspektiven auf den Gegenstand ausgeführt. Dabei wird das *Lehrer_innenhandeln* im Zusammenspiel mit ihren Schüler_innen *als ‚un/doing authority'* beschrieben. Diese Aktivitäten werden in unterschiedlichen thematischen Teilkapiteln präziser ausgeführt: Es startet mit dem Teilkapitel „Alltag organisieren" (3.1), führt darauf das Konzept des *un/doing authority* aus (3.2) und beleuchtet anschließend den Zusammenhang zwischen schulischen und sozialstrukturellen Ungleichheitsordnungen (3.3). Abschließend wird der Blick auf die Durchschlagskraft und Grenzen des *un/doing authority* gerichtet, in dem geschaut wird, wie sich diese Prozesse in spezifischen Bildungskarrieren niederschlagen (3.4). Im *vierten Kapitel* werden die Erkenntnisse der Arbeit zum *un/doing authority* verdichtet (4.1) und ein Ausblick für zukünftiges Lehrer_innenhandeln und Forschung sowie bildungspolitische Implikationen skizziert (4.2).

1 Ungerechte Bildung und Suche nach Potenzialitäten – Forschungsstand, Erklärungsansätze und Fragestellung

Auf einen Ungleichheitszusammenhang in europäischen Schulsystemen weisen Bourdieu und Passeron (1971) oder Bernstein (1971) – und daran anschließende Forschungstraditionen – bereits seit mehr als 40 Jahren hin. Large-Scale-Untersuchungen, die im Zuge der Pisa-Studien zunehmend an Bedeutung gewannen, zeichnen für das deutsche Bildungssystem seit nun fast zwanzig Jahren einen konstanten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg nach. Im Folgenden soll der mit der Fragestellung einhergehende Zusammenhang zwischen Bildung und Ungleichheit dargestellt und auf wesentliche Erklärungsmodelle eingegangen werden.

1.1 Schulische Bildungsungleichheit und Forschungsstand

Im hier zusammengetragenen Forschungsstand wird themengeleitet vorgegangen und demnach Erkenntnisse qualitativer und quantitativer Forschung zusammengetragen. Dieser Versuch trägt der Tatsache Rechnung, dass vor allem in erziehungswissenschaftlicher – allerdings auch mit gewissen Abstrichen in bildungswissenschaftlicher – Forschungsliteratur nach wie vor recht hermetisch getrennte Beiträge vorzufinden sind, die sich (meist) entweder auf der Seite der quantitativen oder qualitativen Sozialforschung verorten (vgl. auch Betz 2015; allgemeiner auch Helsper/Klieme 2013). Auch wenn in der vorliegenden Studie eher eine sinn(re)konstruktive Perspektive eingeschlagen wird, sollen beide Forschungsstränge aufgegriffen werden.[8] In den Richtungen lassen sich gewisse erkenntnistheoretische Differenzen nicht leugnen, dennoch wird gezeigt werden, dass es einige Gemeinsamkeiten gibt und eine Verknüpfung möglich

8 Diskurstheoretische Zugänge betonen zwar mehr die ‚konstruktiven' Elemente ihres Forschungsansatzes (vgl. etwa Nowicka 2013), als es etwa in rekonstruktiver Forschung geteilt wird, dennoch werden diese hier unter qualitativer Forschung zusammengebracht. Dabei wird die Minimaldefinition, dass es beiden Ansätzen um die Erschließung und Genese von Sinn geht, zugrunde gelegt (vgl. zur rekonstruktiven Forschung etwa Bohnsack 2014, zur Diskursforschung etwa Angermuller et al. 2014).

Die Originalversion dieses Kapitels wurde revidiert. Ein Erratum ist verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5_6

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019
F. Weitkämper, *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit*, Bildung und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5_2

ist. Dafür wird der Fokus auf die inhaltlichen Erkenntnisse gelegt und wenn möglich, werden Quantifizierungen vermieden. Zunächst werden die Ergebnisse der mittlerweile langjährigen Forschungstraditionen überblicksartig dargestellt und dann einzelne besonders bedeutsame Studien für diese Arbeit zu Rate gezogen. Anschließen wird sich jeweils eine kurze Revision.

Aus einer abstrakteren Institutionenperspektive wird es im Aufbau des Forschungsstandes immer alltagssoziologischer: Zunächst wird der Blick auf die Übergangsforschung (*Kap. 1.1.1*) gerichtet. Hierbei interessieren insbesondere die erste Schwelle zwischen Grundschule und weiterführender Schule sowie die damit einhergehenden Entscheidungs- und Autorisierungsprozesse. In einem nächsten Schritt werden dann die schulischen Akteur_innen und Klassifikationen (*Kap. 1.1.2*) fokussiert. Natürlich sind auch gesellschaftliche Faktoren am Werk wie familiäre Bildungsvererbung, die berücksichtigt werden. Es gibt eine Vielzahl an Wissensbestände, die bereits recht präzise ausführen nach welchen Kriterien soziale Ungleichheitsverhältnisse den schulischen Alltag (wahrscheinlich) präformieren. Um ‚Mechanismen am Werk' zu untersuchen, werden in einer letzten Bewegung Interaktionen in Schulen aufgesucht (*Kap. 1.1.3*). Insgesamt wird somit von einer institutionellen *Längsschnitt*perspektive über eine generellere *Akteur_innen*perspektive in eine an realen Interaktionen interessierte *Mikro*perspektive gewechselt. Der Fokus liegt dabei auf den zentralen schulischen Akteur_innen: den Lehrer_innen sowie den Schüler_innen.

Die Organisationsforschung zur Schule (vgl. etwa Leemann et al. 2016; Maier 2016), die Perspektive der (institutionellen) Diskriminierung (vgl. dazu auch Scherr/El-Mafaalani/Yüksel 2017) oder Forschung zu Eltern und Familie (vgl. dazu auch Frank/Sliwka 2016) werden in der obigen Systematik des Forschungsstandes an passender Stelle aufgegriffen.

1.1.1 Schulische Übergangsforschung

Die Forschung ist sich einig darüber, dass Übergänge hoch relevant für individuelle Bildungskarrieren sind (vgl. etwa Schroer et al. 2013). Forschung hierzu findet sich bereits in den 70er Jahren (vgl. etwa Glaser/Strauss 1971).

Seit dem „PISA-Schock" ist eine Vielzahl an Studien vorgelegt worden, die Bildungsungleichheiten anhand von primären oder sekundären Bildungsentscheidungen begründen (vgl. Boudon 1974; zum Überblick auch Stocké 2012). Diese Studientradition kommt zu einer Vielzahl von Erkenntnissen bezogen auf die Übergänge im deutschen Bildungssystem:

- Bildungsentscheidungen würden vor allem im Familienkontext getroffen (Becker 1998; Kristen 1999), wobei auch der Übergangsempfehlung durch die Schule eine wesentliche Bedeutung zukäme (Maaz et al. 2010, auch Wolkinger/Ditton 2012: 44f). Rund drei Viertel aller Eltern hielten sich bei Wahl der weiterführenden Schule an die Empfehlungen der Grundschule (ohne Berücksichtigung der Gesamtschulen, vgl. Cortina/Trommer 2003: 357). Auch hier ließen sich schichtspezifische Unterschiede finden: Eltern höherer Sozialschichten[9] meldeten ihre Kinder eher als solche niedrigerer sozialer Schichten an Gymnasien an, auch gegen die jeweilige Grundschulempfehlung (Bellenberg et al. 2004; Lehmann/Peek 1997; Cortina 2003; auch Block 2006: 2). Eltern unterer sozialer Schichten meldeten spiegelbildlich Kinder auch trotz Gymnasialempfehlung nicht an Gymnasien an (etwa Harazd/Ophuysen 2008).
- Es gibt umgekehrt auch eine schichtspezifische Empfehlungspraxis durch Lehrkräfte (Becker 2009; Ditton 2007; Ditton und Krüsken 2009a; Maaz et al. 2010; auch Wolkinger/Ditton 2012: 44f.), wobei sie sich eher als Eltern auf schulische Leistung beriefen (etwa Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005).
- Dennoch kommt es – in dieser theoretischen Logik – zu „falschen Zuordnungen“ – aufgrund von folgenden Faktoren:
- Die Empfehlungen seien partiell entkoppelt von Kompetenzen in Tests (Lehmann/Peek 1997; Bos/Pietsch 2006; Bos et al 2006; Arnold et al 2007; vgl. auch Birkelbach 2011: 229).
- Die Wahrscheinlichkeit des Besuchs eines Gymnasiums sei bei gleichen Schulleistungen aufseiten von Kindern aus sozial privilegierten Familien deutlich höher als bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien (Arnold et al. 2007; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005; Stubbe/Bos 2008; Maaz/Nagy 2009).
- Lehrkräfte schätzten das Unterstützungspotenzial sozial privilegierten Elternhäuser für ihre Kinder höher ein (Nölle et al. 2009).
- Es sei kein Effekt von verbindlichen im Vergleich zu unverbindlichen Übergangsempfehlungen feststellbar (Roth/Siegert 2015; Neugebauer 2015; auch schon Maaz et al. 2010): Im Gegenteil, sie zeigen „eine erstaunliche Stabilität des Einflusses des sozialen Hintergrunds [verstanden

9 Im Folgenden werden unterschiedliche Begriffe für soziale Ungleichheitsverhältnisse, insbesondere in Bezug auf die soziale Herkunft, aber auch zu ethnischer Zugehörigkeit und Geschlecht verwendet. Dabei wird weitestgehend auf die Bezeichnung der jeweiligen Studien zurückgegriffen. Begriffe wie „Eltern höherer Sozialschichten“ oder „sozial privilegierte Familien“ sind recht synonym zu verstehen und verweisen jeweils auf ein gesellschaftliches ‚Oben‘ und ‚Unten‘. Auch wenn eine intensivere Auseinandersetzung hinsichtlich der Frage, inwiefern die unterschiedlichen Theoretisierungen sozialer Ungleichheit eigentlich das Gleiche bezeichnen, sicherlich interessant wäre, ist dies im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

als Schichtzugehörigkeit der Eltern, Anm. F.W.] auf die schulische Platzierung in der Sekundarstufe über den gesamten betrachteten Zeitraum von immerhin 35 Jahren [auf Grundlage der Daten des Mikrozensus, Anm. F.W.]" (Roth/Siegert 2015: 133).

- Nach entsprechender Schulwahl erfolgt ein Wechsel meist von höherer zu niedriger Schulform[10] (vgl. etwa Blossfeld 1990; Bellenberg 1999; Mauthe/Rösner 1998; Tillmann/Meier 2001; Baumert et al. 2003), der Wechsel gestaltet sich schichtspezifisch (vgl. etwa Ditton 2008; Bellenberg 1999; Hillmert/Jakob 2005) und entlang des zugeschriebenen Migrationshintergrunds (vgl. etwa Gomolla/Radtke 2002; Krohne/Meier 2004; Radtke 2004; Diefenbach 2007).

Es folgt ein kurzes Fazit: Die Studien weisen *eine schichtspezifische Empfehlungs- und Zuordnungspraxis* nach, wenn diese Prozesse auch von ihrem spezifischen Kontext befreit werden (vgl. etwa auch Kalthoff 2014). Insgesamt kommen diese Ansätze dabei zu der Einschätzung, dass die Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte weniger an die soziale Herkunft gebunden seien als die Bildungsentscheidungen der Eltern, weshalb das Handeln von Lehrkräften zwar sozial selektiv, aber – insbesondere im Vergleich zu den Eltern – auch „sozial korrigierend" sei (Maaz et al. 2009: 20, Ditton 2007, Becker/Lauterbach 2007: 13, kritisch: Kramer 2015: 346ff.).

Bauer und Vester (2015) stellen in ihrer Revision sozialisationstheoretischer Forschung ebenfalls die Bedeutung des Zusammenhangs von Übergängen und sozialer Herkunft der Schüler_innen heraus, auch wenn diese anders erklärt werden (vgl. ebd. 559ff., s. auch *Kap. 2.2.1*):

> „Bei dieser Sortierung nach Herkunft wirken ‚harte' Mechanismen, insbesondere die institutionelle Dreigliedrigkeit, zusammen mit den ‚weichen' Mechanismen,

10 Dieser Wechsel kann positive Effekte auf das Selbstwertgefühl der Schüler_innen haben (vgl. etwa Trautwein/Lütke 2005), da die Schüler_innen in dem neuen Vergleichsrahmen häufig zunächst bessere Noten erlangen. Allerdings wäre zu fragen, ob es sich nicht um kurzfristige, ‚beschönigende' Effekte handelt, die sich langfristig in sozialstrukturierte Ungleichheiten verwandeln (vgl. auch Bauer/Vester 2015 s.u.) oder sich bei genauem Blick als Stigmatisierungen entlang der Schulformen herausstellen (vgl. zur Stigmatisierung von Förderschüler_innen etwa Pfahl 2011 und Hauptschüler_innen etwa Wellgraf 2012; international etwa Beach et al. 2013). Ähnlich argumentieren Jennessen und andere (2013), wenn sie schreiben: „Nicht nur Leistungsbewertungen und Übergangsempfehlungen werden von Diskriminierungsmechanismen beeinflusst. Genau diese führen dazu, dass die einzelnen Schüler_innen in den weniger anspruchsvollen Formen der Sekundarstufe nicht in dem Maße Leistungszuwächse erreichen können, wie dies bei gleicher Ausgangslage in einer höheren Schulform möglich gewesen wäre. Biografisch weitergedacht bedeutet dies, dass Möglichkeiten des Erreichens von höheren Bildungsabschlüssen entfallen, was seinerseits mit geringerem sozialen Prestige, weniger Einkommen etc. einhergeht" (Jennessen et al. 2013: 47).

> insbesondere den milieu- und klasseneigenen Bildungspräferenzen und -strategien. Die fachqualifizierten Arbeitnehmermilieus sind überwiegend sicherheitsorientiert und bevorzugen daher, wenn die Schulwahl auf das zehnte Lebensjahr vorverlegt ist, meist die ihnen nahe liegenden, weniger riskant erscheinenden mittleren Bildungswege. Die gering qualifizierten Milieus setzen aufgrund alter Ohnmachtserfahrungen weniger auf systematische Fachqualifizierung als auf Gelegenheitsnutzung und Anlehnung an Stärkere. So reproduziert sich in der Bundesrepublik eine dreistufige Qualifikationsstruktur, deren unterste (‚eliminierte') Gruppe und mittlere (‚abgedrängte') Gruppe größer sind und deren obere (‚privilegierte') Gruppe kleiner ist als in den meisten anderen hoch entwickelten Ländern. Hinzu kommen Mechanismen der inneren Eliminierung und Abdrängung (Bourdieu), wenn Frauen beziehungsweise Arbeiterkinder zwar auf die höheren Bildungswege gelangen, sich dort aber auf ‚weiche' beziehungsweise ‚praktische' Fächer, die ihnen nach ihrer Sozialisation mehr zu liegen scheinen, und dadurch auf geringer dotierte Berufe abdrängen lassen" (Bauer/Vester 2015: 561f.).

Damit ist allerdings noch wenig darüber gesagt, *wie* diese Prozesse und Mechanismen ablaufen, hierfür bedarf es qualitativer Studien. Auch qualitative Untersuchungen berufen sich auf die hohe Relevanz von Übergängen (vgl. etwa Kramer/Helsper 2013). Eine wichtige Studie von Hollstein (2008) kommt in ihrer Interviewstudie mit 15 Lehrkräften und Schulleiter_innen aus Berlin zu dem Schluss, dass Lehrkräfte unterschiedliche Kriterien für Grundschulempfehlungen meist entlang des „Matthäus-Prinzips" (‚wer viel hat, dem wird gegeben' vgl. zur Analyse des Matthäus-Prinzips auch Bolder 2006) veranschlagen. Dabei berücksichtigten sie Arbeitsverhalten und Motivation, aber auch psychische Belastbarkeit oder Durchsetzungsvermögen. Ihre Entscheidung strukturierten sich auch im Hinblick auf den Ruf der Schule: Hollstein schreibt „z.B. wenn es nur eine Hauptschule gibt, die als sehr ‚hart' gilt, entscheidet man sich bei einem als eher ‚zart' wahrgenommenen Kind im Zweifel für die Realschule" (Hollstein 2008: 2608). Der soziale Kontext sei ein Kriterium, wenn Grenzfälle vorlägen. Meist fiele „zum Wohl des Kindes" die Wahl auf die niedere Schulform, allerdings berichtet Hollstein auch von einem Schüler ohne familiäre Unterstützungsmöglichkeit, der aufgrund einer engen Arbeitsbeziehung zu seinem Klassenkameraden die Empfehlung für die höhere Schulform erhielt. In einem Interview spricht eine Lehrerin davon, dass bildungsnahe Eltern bei schlechten Ergebnissen ihrer Kinder regelmäßig vorsprächen und Rechtfertigungen von Seiten der Lehrkraft einholten sowie deren professionelle Kompetenz in Frage stellten (vgl. Hollstein 2008: 2609ff.).[11] Die Studie kann

11 Die Einflussnahme von Eltern höherer sozialer Schichten auf Grundschulempfehlungen bzw. deren Anpassung in ihrem Sinne, findet sich auch schon bei Ditton (2004: 260; zur Einflussnahme von Eltern auf Noten vgl. auch Pohlmann 2009).

somit die Sichtweisen und Entscheidungskriterien von Lehrkräften gut beleuchten, weshalb etwa Kinder aus bildungsnahem Elternhaus leichter aufs Gymnasium überwiesen werden. Die Rekonstruktionen der Schulwahlen beziehen sich dabei allerdings ‚nur' auf die Darstellungen der Lehrkräfte.

Gomolla und Radtke (2002) rekonstruierten in einer weiteren Regionalstudie ähnliche Muster wie Hollstein. Sie stellen heraus, dass zwar die Zuteilung von Schüler_innen ressourcengesteuert und unabhängig von kultureller Differenz verläuft, aber Lehrkräfte ethnisierende Zuschreibungen nutzen, um mehrdeutige Übergangsentscheidungen zu plausibilisieren und zu legitimieren. So zeigen sie: Diskriminierung resultiert daraus, „dass interne Unterscheidungen, die der Eigenrationalität und Pragmatik der Schule folgen, auf externe Unterscheidungen gestützt werden, die zur institutionellen Logik gesellschaftlicher Diskurse und tradierter Ordnungen gehören" (Gomolla/Radtke 2002: 265 zit. n. Emmerich 2016: 135). Die Studie wird oft zitiert und bestätigt (etwa Weber 2005; Gomolla 2005; Hasse/Schmidt 2010; Hofstetter 2013, 2017; Emmerich 2016). Gomolla (2005) zeigt in einer Folgestudie etwa, dass mangelnde Sprachkompetenzen an höheren Schulen als Grund für Hauptschulempfehlungen angeführt werden. Allerdings erfährt die Operationalisierung der Studien auch Kritik: Ditton und Aulinger weisen darauf hin, dass diskriminierende Mechanismen aus Sicht der Institutionen „als systemfunktionale Regelungen oder vorgegebene Notwendigkeiten verstanden" (Ditton/Aulinger 2011: 103) werden können. Die Unterscheidung sei nicht trennscharf abzugrenzen (vgl. ebd.).[12] Weiterhin kann zwar für die Schweiz auf eine fundierte Datengrundlage zurückgegriffen werden (Hasse/Schmidt 2010; Hofstetter 2013, 2017; Emmerich 2016), für Deutschland bleiben die Ergebnisse nach wie vor regionaler und eher argumentativer Natur (vgl. etwa Gomolla 2017).

In der vorliegenden Studie sind auch die Schüler_innen untereinander von hoher Relevanz. Daher wird im Folgenden der Blick auf die Relevanz von Freundschaften gerichtet: Ein weiterer Grund für die Schulwahl, insbesondere für das Gymnasium, stellen Freundschaften dar (Wohlkinger 2014: 151ff.). Jedoch liege der Fokus der Übergangsforschung Thiersch zufolge vor allem auf Familien und Bildungsinstitutionen und weniger auf Freundschaften (vgl. Thiersch 2015: 473). Dennoch kann etwa gezeigt werden, dass sozial benach-

12 Weiterhin argumentieren sie in ihrer kritischen Würdigung der Erklärungsansätze zu Bildungsungleichheiten und des Forschungsstandes, dass die Befundlage zum Status „Migrationshintergrund" alles andere als eindeutig sei. Sie schlagen als Erklärungsansatz vor, von differentiellen Lern- und Entwicklungsmilieus auszugehen (vgl. Baumert et al. 2003; Baumert et al. 2006), die sich in der Angebots- und Nutzungsstruktur sowie der Zusammensetzung der Schüler_innen unterschieden (vgl. auch *Kap. 1.1.3*).

teiligte Kinder größere Schwierigkeiten im Aufbau neuer Kontakte nach dem Übergang in die weiterführende Schule hätten (Sirsch 2000, Chassé/Rahn 2010). Kramer (2009) kann für Schüler_innen bzw. deren bildungsnahen Habitus zeigen, dass „dort, wo in der familialen Generationenfolge deutlich reproduktive Linien des Bildungshabitus vorlagen, […] der Übergang als relativ selbstverständlich und kaum beängstigende Anforderung erlebt“ (Kramer/-Helsper 2013: 603) wurde.

Folglich liegt hier übereinstimmend die Erkenntnis vor, dass soziale Ungleichheitskategorien die Übergänge im deutschen Bildungssystem strukturieren und den Lehrkräften dabei (auch) eine sozial selektierende Rolle zukommt. Dafür würden sie vor allem in Grenzfällen Ungleichheitskategorien zur Plausibilisierung und Legitimierung eigenen Verhaltens heranziehen. Weiterhin können folgende Schwächen konstatiert werden: Der quantitativen Übergangsforschung fehlt bislang ein kritischer Leistungsbegriff, der ‚schulische Leistung‘ und Zertifikate nicht einfach als gegeben annimmt, sondern im Entstehungskontext berücksichtigt und den Blick auf Ungleichheitsproduktion durch Schule richtet. In qualitativen Studien fehlt der Blick auf konkrete Unterrichtssituationen. Der Fokus auf interaktive ‚Grenzfälle‘ sollte somit interessante Erkenntnisse zu Tage fördern (vgl. auch *Kap. 3.2.1*).

1.1.2 Schulische Akteure und Klassifikationen: Schüler_innen und Lehrkräfte

Im folgenden Kapitel werden die zentralen schulischen Akteur_innen mit ihren jeweiligen Ressourcen fokussiert. Dafür wird differenziert entlang der Ebenen (a) Reproduktion, (b) Produktion und (c) Transformation sozialer Verhältnisse. Hierbei werden jeweils zunächst die Erkenntnisse über die Schüler_innen und dann vor allem über die Lehrkräfte im Hinblick auf die Ungleichheitskategorie der sozialen Herkunft beschrieben. Dabei werden unter den Lehrkräften auch die Erkenntnisse zur Leistungsbewertung berücksichtigt.

1.1.2.1 Reproduktion sozialer Ungleichheit

Nach einer kurzen systematischen Skizzierung des Forschungsstands zu Schüler_innen wie Lehrkräften, werden einige für den Gegenstand relevante Erkenntnisse vertieft vorgestellt.

Schüler_innen und ihre Rolle bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit

Es lassen sich Korrelationen zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und Bildungsabschlüssen der Kinder feststellen und sich somit die Weitergabe von Bildungsungleichheiten genau spezifizieren: So blieben (a) fast 15 Prozent der Kinder von Eltern ohne Bildungsabschluss ebenfalls ohne Bildungsabschluss. 45 Prozent dieser Gruppe machten einen Hauptschulabschluss. (b) In der Gruppe von Eltern mit Hauptschulabschluss schafften fast 37 Prozent der Kinder einen Hauptschulabschluss. Rund ein Viertel erwarb die Fachhochschulreife oder das Abitur. (c) Kinder von Eltern mit Realschulabschluss machten zu 43 Prozent ebenfalls einen Realschulabschluss. Etwa 41 Prozent erwarben die Fachhochschulreife oder das Abitur. (d) 67 Prozent der Kinder von Eltern mit Abitur erwarben erneut ein Abitur (vgl. auch Solga/Dombrowski 2009:15f.). Es kann also von einer hohen Bildungsvererbung gesprochen werden, wobei diese bei Eltern mit Abitur am stärksten ausgeprägt ist.

In quantitativen Studien wird angenommen, dass Schüler_innen schon früh nach „Leistung" entlang der Schulformen sortiert werden. Dabei stellen die Schulformen differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus dar, wodurch „junge Menschen unabhängig von und zusätzlich zu ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen" (Baumert et al. 2006: 117, auch Baumert et al. 2003) unterschiedliche Entwicklungsbedingungen vorfinden. Es gäbe Varianzen zwischen einzelnen Schulen, innerhalb der Schulformen und Schulen, Fähigkeitskonzepten und sozialen Zusammensetzungen der Schülerschaft (vgl. auch Ditton/Aullinger 2011: 103). In diesem Kontext weisen Bos und Mitarbeiter darauf hin, dass sich ein Zusammenhang zwischen ‚belasteten' Schulen im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und Schulleistung zeigen ließe (vgl. Bos et al 2006: 159). Sie unterscheiden Schulen in stark belastete, unauffällige belastete und privilegierte belastete Schulen, die entlang von Segregationsprozessen in Städten organisiert seien (vgl. ebd.: 155). Zudem versuchten Eltern höherer sozialer Herkunft – bei Wahlmöglichkeit – Schulen zu vermeiden, wenn eine wahrgenommene ‚belastete' Zusammensetzung der Schülerschaft vorliege (Wiese 1986; s. auch *Kap. 1.1.1*). Diese sogenannten Kompositionseffekte[13] werden insbesondere am Migrationshintergrund von Schüler_innen festgemacht und erörtert, welche „Schwellenwerte" einzuhalten seien (vgl. auch Dit-

13 Dieser bereits von Coleman et al. (1966) eingeführte Begriff verweist darauf, dass Gründe für Ergebnisse nicht einzig vom Individuum abhängen, sondern auch im sozialen Kontext verortet sind.

ton/Aullinger 2011: 104).[14] Erklärungen für diese bislang skizzierten Erkenntnisse können nicht nur als Folge sekundärer Bildungsentscheidungen begründet werden (vgl. etwa Stocké 2012; kritisch: Kramer 2015), sondern auch aus Studien, die sich theoretisch auf Bourdieu und Passeron (1971) beziehen.[15]

Studien, die sich auf Bourdieu und Passeron beziehen, zeigen zum Bildungserfolg von Schüler_innen, dass

- das jeweilige Herkunftsmilieu und die von der Schulkultur eingeforderten, sekundären Bildungshabitus nah beieinander liegen sollten (vgl. Helsper et al. 2008; Kramer/Helsper 2010; Kramer 2002, 2011a).
- untere Bildungsmilieus nicht zu akademisch gefärbten Anerkennungs- und Anforderungsstrukturen in der Schule passen (Grundmann et al. 2006; Jünger 2008; Kramer 2011b).
- das milieuspezifische Alltagsbewältigung (vgl. Vester 2004; Grundmann et al. 2004, Bremer 2007; Choi 2008; Jünger 2008),
- das schulische Einzugsgebiet (El-Mafaalani et al. 2015, Fölker et al. 2015, Beach et al. 2013),
- die elterliche Kommunikationspraxis (etwa Gogolin et al. 2013, Gellert/ Sertl 2012; Heller 2012; Morek 2013; Brizic 2008; Bernstein 2000)
- sowie die lebensweltlich eingebundenen Bildungspraktiken und Freizeitpräferenzen der Familie (vgl. Lareau 2011, 2000; Büchner/Brake 2006) einen massiven Einfluss auf den Bildungserfolg haben.

Ebenfalls kann gezeigt werden, dass sich auch Freundschaften[16] entlang von Bildungsaspirationen (Krüger/Deppe 2010; Krüger/Deinert/Zschach 2012), gleicher Schulleistung (Zschach 2008; Zschach/Zitzke 2010) und sozioökonomischen Kriterien gestalten (Oswald/Krappmann 2006, Krappmann/Oswald 2005, Grundmann et al. 2006, Scherr 2010, Baier/Rabold/Pfeiffer 2010; Krappmann 2010; Nold 2010; Philipp 2010).

Einige der Erkenntnisse werden nun vertiefter vorgestellt. Hierbei wird insbesondere auf Studien zurückgegriffen, die das Zusammenspiel zwischen sozialer Herkunft und schulischer Interaktionssituation präziser beschreiben können. Dafür werden die Erkenntnisse entlang von Beziehungen zwischen

14 Ditton und Aullinger weisen allerdings auch darauf hin, dass die Diskussion schwierig sei und schlagen stattdessen vor, hinsichtlich ungünstiger Lernvoraussetzungen zu differenzieren (vgl. ebd.).

15 Wobei hier neben der Reproduktion von Bildungsungleichheiten auch gesellschaftliche Ungleichheiten berücksichtigt werden (vgl. auch *Kap. 2.2.1*).

16 Dabei weisen netzwerkanalytische Studien allgemeiner darauf hin, dass soziale Beziehungen sich hinsichtlich sozialer Homophilie, d. h. sozialer Ebenbürtigkeit oder Ähnlichkeit ausbilden (vgl. etwa Hallinan/Williams 1989; Mouw/Entwisle 2006, vgl. auch Zentarra 2014: 185).

Schüler_innen und Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler_innen geordnet: Oswald und Krappmann (2004) können in einer Querschnittsuntersuchung mit 234 Mädchen und Jungen aus zehn Schulklassen der dritten und fünften Jahrgangsstufe zeigen, dass der Schulerfolg – operationalisiert aus der Durchschnittsnote in Mathematik und Deutsch sowie dem Urteil der Klassenlehrer_innen über die Lernbefähigung der Schüler_innen – von der sozioökonomischen Lage der Familie und dem Erziehungsstil der Eltern beeinflusst wird. Allerdings sei ein deutlicherer Zusammenhang mit dem Lehrer_innenurteil als mit der Durchschnittsnote gegeben. Ebenso lassen sich Korrelationen zwischen ihrem Status in der Peergroup, ihrem Verhalten gegenüber anderen Kindern und dem Schulerfolg ziehen. Sie fassen ihre Studie wie folgt zusammen:

> „Diese Zusammenhänge bleiben erhalten, wenn für SES [=Socioeconomic status; F.W.] und Erziehungsstil kontrolliert wird. Dabei dürfte es sich um Wechselwirkungen handeln. Für künftige Längsschnittforschung richtungsweisend ist aber die generalisierende Interpretation und Feststellung: Die auf der Grundlage von Interaktionen und Kommunikationen unter Kindern entstehende Ungleichheit des sozialen Ranges der Kinder in der Schulklasse wirkt sich ebenso auf den Schulerfolg aus wie die soziale Ungleichheit des Familienhintergrundes. Auch Prozesse in der eigenständigen Kinderwelt befördern oder mindern Lern- und damit Lebenschancen“ (Oswald/Krappmann 2004: 479 zit. n. Jennessen et al. 2013: 50f.).

Das Lehrer_innenurteil wird in dieser Studie durch den Rekurs auf die Schulnoten als „Leistung“ objektiviert. Ebenfalls kann in der Anlage keine Aussage über die alltägliche Relevanz von sozialer Ungleichheit gegeben werden, ‚nur‘ dass Ungleichheitsverhältnisse zur Notengebung ‚passen‘. Wie sich diese Prozesse entwickeln kann diese Untersuchungsanlage nicht darlegen.[17] Dennoch wird die zentrale Aussage, dass sowohl Ungleichheit des Familienhintergrundes als auch der Peerbeziehungen berücksichtigt werden sollten, aufgegriffen (vgl. dazu auch *Kap. 3.3*).

Grundmann und andere (2006) arbeiten in einer Folgestudie aus Längsschnittdaten, die in zwanzig Jahren über das isländische Schulsystem gewonnen wurden, vier verschiedene Bildungsmilieutypen unter den Schüler_innen heraus und bestimmen ihre jeweilige milieuspezifische Handlungsbefähigung im Schulsystem (vgl. Grundmann et al. 2006): Sie können zeigen, „dass gleich kompetente Schüler je nach Herkunft unterschiedliche Schulnoten und Bil-

17 Allerdings ist natürlich einschränkend darauf hinzuweisen, dass Krappmann und Oswald eine lange Schulethnographie durchführten (vgl. Krappmann/Oswald 1995) und sich daraus mehrere Dissertationen ergaben, die diesen Fragen nachgehen (vgl. etwa Lambrich 1987, s. auch unten).

dungserfolge erzielen“ (ebd.: 238); da Anerkennungsstrukturen unterer Bildungsmilieus nicht mit den in der Schule geforderten, akademisch gefärbten Anerkennungsstrukturen in Passung gebracht werden können (Selektions- und Qualifikationskriterien von Lehrkräften und mangelnde Verwertungsoptionen von schichtspezifischer Bildung) (vgl. ebd.) und konkretisieren auf diese Weise die Theorie kultureller Passung. Ferner gehen sie davon aus, dass sich in Vergleichsanalysen zur Reproduktion im deutschen Schulsystem ähnliche bzw. stärker ausgeprägte Ungleichheitseffekte rekonstruieren ließen (vgl. ebd.: 249). Allerdings beruht diese Studie auf einer Sekundäranalyse quantitativer Daten und bleibt an einigen Stellen spekulativ. Auch in dieser sicher innovativen Studie kann das konkrete Verhalten von Schüler_innen in Schule und Elternhaus nicht selbst beobachtet werden.

Jünger (2008) analysiert die „schulischen Logiken“ von privilegierten und nichtprivilegierten Kindern und lotet darüber zahlreiche Ursachen für den aufwändigeren Erwerb von Kompetenzen und Bildungsabschlüssen von nichtprivilegierten Kindern aus (vgl. Jünger 2008: 513ff.; auch Jünger 2011): Die Nichtprivilegierten schreiben der Schule bspw. eine existenzielle Bedeutung zu, besitzen weniger Wissen über die Organisation Schule und ihre institutionellen Abläufe und können durch einen auf „Substanz und Funktion fokussierende[n] Habitus“ (ebd.: 484) nicht das je Konkrete und Aktuelle in der Schule reflektieren, sondern sind auf das Nötige fokussiert. Im Gegensatz dazu findet sich bei den Privilegierten ein auf die „Form fokussierende[r] Habitus“ (ebd.: 502), der sich durch Zweckfreiheit und dem Streben nach Qualität auszeichne. Jünger leitet diese Erkenntnisse aus zweiundzwanzig Gruppendiskussionen[18] ab. Somit erarbeitet sie sehr präzise Aussagen über die Sicht der Schüler_innen auf Schule; allerdings bleibt ihr durch diesen Zugang die alltägliche schulische Interaktion verwehrt. Oder anders: Sie kann diese Wirklichkeit ‚nur‘ vermittelt durch die Perspektive der Schüler_innen erschließen.

Helsper und Hummrich (2008) rekonstruieren spezifische Arbeitsbündnisse zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen: Sie arbeiten etwa ein „exklusives Lehrer-Schüler-Paar“ (Helsper/Hummrich 2008: 50) heraus, welches durch das sehr schulloyale Milieu jeweiliger Lieblingsschüler_innen gekennzeichnet wird. Weiterhin können sie bezogen auf die Hauptschule zeigen, dass es vor und während der Vermittlung von Wissen immer um die Aushandlung einer tragfähigen Beziehungsebene zwischen Lehrer_in und Schüler_innen geht (vgl.

18 Insgesamt führt sie 10 Gruppendiskussionen mit Kindern aus privilegierten Gemeinden und 18 mit Kindern aus nichtprivilegierten Gemeinden. Von diesen bezieht sie allerdings ‚nur‘ 12 in ihre Auswertung mit ein (vgl. Jünger 2008: 119-122).