

Rekonstruktive Bildungsforschung

Sascha Kabel

Soziale Herkunft im Unterricht

Rekonstruktionen
pädagogischer Umgangsmuster
mit Herkunftsdifferenz
im Grundschulunterricht



Springer VS

Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 18

Reihe herausgegeben von

M. Heinrich, Bielefeld, Deutschland

A. Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben. Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und von Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/11939>

Sascha Kabel

Soziale Herkunft im Unterricht

Rekonstruktionen
pädagogischer Umgangsmuster
mit Herkunftsdifferenz
im Grundschulunterricht

Sascha Kabel
Flensburg, Deutschland

Dissertation Europa-Universität Flensburg, 2017

u.d.T.: Sascha Kabel: „Die Bearbeitung der sozialen Herkunft im Unterricht dritter und vierter Klassen an deutschen Grundschulen. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht“

Rekonstruktive Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-24640-2

ISBN 978-3-658-24641-9 (eBook)

<http://doi.org/10.1007/978-3-658-24641-9>

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

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

Danksagung

Diese Arbeit wäre nie entstanden, hätten nicht viele Menschen an ihre Entstehung und später an ihre Fertigstellung geglaubt und diese produktiv begleitet.

Neben meinen „Dokoreltern“, Prof. Dr. Andreas Gruschka und Prof. Dr. Marion Pollmanns, gebührt großer Dank allen ebenfalls an den Interpretationsgruppen und dem Kolloquium zum „Wandel von Schule“ Beteiligten: Rahel Hünig, Dr. Dimitrios Nicolaidis, Dr. Jens Rosch, Dr. Johannes Jöhnck, Dr. Helge Kminek, Dr. Martin Heußner, Dr. Tom Baier, Sebastian Menges und Dr. Christoph Leser. Rahel Hünig danke ich zudem für die kritische Lektüre der Fallstudien und weiterer Kapitel dieser Arbeit.

Nicht minder gilt mein Dank meiner Frau und meiner (weiteren) Familie, die (wohl unvermeidlich) in die Krisenhaftigkeit dieses Unterfangens involviert waren und dennoch stets stützend und ermutigend diesen Prozess begleiteten.

Flensburg, Oktober 2018

Sascha Kabel

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Schulische Bildung und soziale Herkunft – Forschungsstand	7
2.1	Erforschung von Bildungsungleichheit in hypothesenprüfenden, quantitativen Verfahren.....	8
2.2	Erforschung von Bildungsungleichheit in qualitativ-rekonstruktiven Verfahren	12
2.3	Erforschung von Bildungsungleichheit in interaktionistischen und ethnographischen Zugängen.....	16
2.3.1	Erforschung von Bildungsungleichheit in interaktionistischen Ansätzen.....	16
2.3.2	Erforschung von Bildungsungleichheit in ethnographischen Ansätzen.....	18
2.3.2.1	Paul Willis – Spaß am Widerstand.....	18
2.3.2.2	Herbert Kalthoff – Doing/Undoing class in exklusiven Internatsschulen	21
2.3.2.3	Kerstin Rabenstein, Sabine Reh, Norbert Ricken, Till-Sebastian Idel – Pädagogische Ordnungen als Re-Inszenierungen sozialer Differenzen in schulischer Leistung	24
2.4	Bilanzierung des Forschungsstands	31
3	Präzisierung der Fragestellung und Design der Studie	35
3.1	Untersuchung des Verhältnisses von Unterrichten zum Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft	38
3.2	Dritte und vierte Klassen der Grundschule als Untersuchungsort.....	43
3.3	Zur Methode.....	46
3.4	Zum Sample	49
3.5	Aufbau der Fallstudien	50
4	Fallanalysen	53
4.1	Fall: Ritter und Burgen, eine Sachunterrichtsstunde an einer Grundschule (3. Klasse)	53

4.1.1	Der Verlauf der Stunde	53
4.1.2	Die Pädagogik der Stunde.....	53
4.1.3	Sequenz 1 – Der Musterschüler Sm8!?	59
4.1.4	Sequenz 2a – Präsentierer gesucht	63
4.1.5	Sequenz 2b – Auswahlkonflikt, Fortsetzung im Plenum	69
4.1.6	Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz	71
4.2	Fall: Berichte schreiben, eine Deutschstunde an einer Grundschule (4. Klasse).....	74
4.2.1	Der Verlauf der Stunde	74
4.2.2	Die Pädagogik der Stunde.....	74
4.2.3	Sequenz 1 – Einzeltisch	84
4.2.4	Sequenz 2 – SmNis Hilfebedürftigkeit.....	89
4.2.5	Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz	94
4.3	Fall: Geodreieck, eine Mathematikstunde an einer Grundschule (4. Klasse).....	97
4.3.1	Der Verlauf der Stunde	97
4.3.2	Die Pädagogik der Stunde.....	97
4.3.3	Sequenz 1 – Das Geodreieck.....	107
4.3.4	Sequenz 2a – SmF und SmJ	118
4.3.5	Sequenz 2b – SmF und SmJ.....	124
4.3.6	Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz	126
4.4	Fall: Beruferaten, eine Deutschstunde an einer Grundschule (4. Klasse)	129
4.4.1	Der Verlauf der Stunde	129
4.4.2	Die Pädagogik der Stunde.....	129
4.4.3	Sequenz 1 – Geld für den Ausflug	136
4.4.4	Sequenz 2 – Sitzordnung.....	146
4.4.5	Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz	153

4.5	Fall: Schriftliches Dividieren, eine Mathematikstunde an einer Grundschule (4. Klasse)	156
4.5.1	Der Verlauf der Stunde	156
4.5.2	Die Pädagogik der Stunde	156
4.5.3	Sequenz – Uhr umgestellt	173
4.5.4	Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz	177
4.6	Fall: Vorbereitung auf eine Mathematikarbeit, eine Mathematikstunde an einer Grundschule (3. Klasse)	180
4.6.1	Der Verlauf der Stunde	180
4.6.2	Die Pädagogik der Stunde	180
4.6.3	Sequenz – Elternabend	188
4.6.4	Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz	205
5	Fazit: Bilanzierung der Ergebnisse der Fallstudien	209
5.1	Was der Blick aufs Unterrichten auch bei problematisierenden Bezugnahmen auf Herkunftsdifferenz über den Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft erbringt	210
5.2	Wie sich Unterrichten zum Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft auch bei ausbleibender problematisierender Bezugnahme auf Herkunftsdifferenz verhält	213
5.3	Downgrading als pädagogische Reaktion auf Herkunftsdifferenz? ...	217
5.3.1	Downgrading	217
5.3.2	Downgrading und der Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft	221
5.4	Der Fall „schriftliches Dividieren“ als Ausnahme, die die Regel bestätigt	224
5.5	Rückblick und Ausblick	225
	Literatur	229
	Protokolle	239



1 Einleitung

Immer wieder wird die in Deutschland besonders ausgeprägte Abhängigkeit des schulischen Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft betont und kritisiert; bislang muss deren Minderung jedoch als eine unerfüllte Hoffnung gelten.¹

Im Rahmen der Bildungsexpansion der 1960er Jahre begann die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung als einem sozialpolitischen und einem bildungspolitischen Problem.² In der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Land“ wurden die damals als für den Zugang zu weiterführender Schulbildung entscheidend angesehenen Merkmalsdimensionen und in diesen die diesbezüglich problematischsten Ausprägungen vereint.³ Die festgestellte, durch die Organisation des Bildungswesens verursachte Benachteiligung bestimmter Gruppen der Gesellschaft stellte ein Problem für eine sich als demokratisch verstehende Gesellschaft dar. Es kam jedoch erst zu ihrer „Entdeckung“ im Zuge der Ursachenforschung hinsichtlich des drohenden Rückstands der Bundesrepublik Deutschland im Blick auf wissenschaftlich-technologisch qualifizierten Nachwuchs im Vergleich mit anderen Industrieländern, welcher unter dem von Georg Picht genutzten Schlagwort der „Bildungskatastrophe“ diskutiert wurde.⁴ Folglich dominierte weniger die Forderung nach Herstellung materialer Chancengleichheit die Debatte als vielmehr die Frage, wie eine Mobilisierung von „Begabungsreserven“ gelingen kann, was sich in damals gängigen Parolen wie „freie Bahn dem Tüchtigen“ oder „Aufstieg durch Bildung“ zeigt.⁵ Durch die Frage, ob der finanzielle Aufwand für die Erweiterung des Zugangs zu weiterführender schulischer Bildung überhaupt lohnt, geriet die Begabungsforschung in den Blick.⁶ Der auf diese Frage reagierende Gutachtenband „Begabung und Lernen“⁷ vom von der Bundesregierung und den Ministerpräsidenten der Länder eingerichteten „Deutschen Bildungsrat“ weist einen statischen Begabungsbegriff entschieden zurück. Begabung wird in diesem als

¹ Vgl. Becker/Lauterbacher 2010; Ditton 2010; jüngst auch im Bildungsbericht 2014: Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014 und in der PISA-Studie 2012: Vgl. OECD 2014 (obgleich beide Publikationen von einer Verbesserung der Chancen für sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler sprechen).

² Vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2009, S. 16. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, dass es das Problem herkunftsabhängiger Schulbildung vorher nicht gab, das Gegenteil ist der Fall, vgl. Blankertz 1992 [1982]; Friedeburg 1992; Heydorn 2004 [1970].

³ Vgl. Friedeburg 1992, S. 354.

⁴ Vgl. Blankertz 1992 [1982], S. 249.

⁵ Vgl. Friedeburg 1992, S. 372.

⁶ Vgl. ebd., S. 372f.

⁷ Vgl. Roth 1971.

durch Lernen beeinflussbare Größe gesehen, weshalb ein dynamischer Begabungsbegriff stark gemacht wird.⁸ Die in den Gutachten gesammelten Befunde zeigten, dass es für die vertikale Gliederung des deutschen Schulwesens keine erbbiologische Begründung gibt.⁹

Dadurch wurde nicht nur an der Legitimation des dreigliedrigen als den unterschiedlichen Begabungen korrespondierenden Schulwesens gerüttelt, auch wurde mit dem dynamischen Begabungsbegriff stärker der Blick auf den schulischen Unterricht gelenkt:

„Der realistische Begabungsbegriff lenkte den Blick auf die Inhalte und die Organisation des Lernens, und, insofern Lernen an vorangegangene Lernprozesse anknüpft, auf die individuell, aber auch gruppen-, vor allem schichten-spezifisch so verschiedenen Lernbedingungen vor dem Eintritt in die Schule.“¹⁰

Im ebenfalls vom Deutschen Bildungsrat vorgelegten *Strukturplan* von 1970 wurde die Marschrichtung vorgegeben, mit der man auch hoffte, kompensatorisch auf die Bildungsungleichheit reagieren zu können. Dabei wurde einerseits versucht, den Einfluss der familiären Sozialisation zu schwächen, etwa durch ein vorgezogenes Einschulungsalter oder – dies ein zentraler Streitpunkt – durch die Einrichtung von Gesamtschulen. Andererseits sollten auch die Lehrmethoden und die Lehrpläne reformiert werden, etwa durch die ausschließliche Bindung des Unterrichts an Kriterien der Wissenschaftlichkeit. Dies geschah zwecks Aufhebung der Gegensätze von volkstümlicher und gelehrter, beruflicher und allgemeiner Bildung. Damit wurden Vorschläge für eine innerunterrichtliche Antwort auf Herkunftsdifferenz in kompensatorischer Absicht gemacht, es galt dabei auch „mittelschichtspezifische Charakteristika“ zu verringern.¹¹

Zielte die Perspektive im Strukturplan in Hinblick auf die Organisation des deutschen Schulwesens letztlich auf eine Abschaffung von dessen Dreigliedrigkeit hin zu einer Einheitsschule, so zeugt ein Blick in die heutige Schullandschaft vom Scheitern nicht nur *dieses* Ziels.¹²

Wurden zwar die Geschlechter- sowie die Bildungsungleichheiten im Stadt-Land-Vergleich weitgehend beseitigt und gilt auch die Zugehörigkeit zur katholischen Kirche heute nicht mehr als Ungleichheitsmerkmal (bereits in den 1960er Jahren wurde die Bedeutung dieser Merkmalsausprägung eher eingeklammert),

⁸ Vgl. Friedeburg 1992, S. 373; Blankertz 1992 [1982], S. 250.

⁹ Vgl. Friedeburg 1992, S. 374.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Blankertz 1992 [1982], S. 250.

¹² Vgl. Wernstedt 2004, S. 440.

so blieb die schichtspezifische Bildungsbeteiligung, wie eingangs erwähnt, weitgehend konstant.¹³

Die erste PISA-Studie, PISA 2000¹⁴, bezifferte den Besuchsanteil 15jähriger Schülerinnen und Schüler¹⁵ aus Elternhäusern, welche der „oberen Dienstklasse“ zugerechnet werden, an Gymnasien mit über 50 Prozent. Bei Schülerinnen und Schülern, die der Klasse der „un- und angelernten Arbeiter“ zugeordnet werden, lag der Anteil nur noch bei etwa 10 Prozent. Genau umgekehrt verhielt es sich beim Hauptschulbesuch: Betrug hier der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Elternhäuser der „oberen Dienstklasse“ zugerechnet werden, nur rund 10 Prozent, so lag der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Elternhäuser der Klasse der „un- und angelernten Arbeiter“ zugerechnet werden, bei über 40 Prozent.¹⁶ Die sich in dieser Überrepräsentanz in Hauptschulen und Unterrepräsentanz in Gymnasien ausdrückende Diskriminierung von Kindern „bildungsferner“ und „sozialschwacher Herkunft“ machte als sogenannter „PISA-Schock“¹⁷ Schlagzeilen und wurde nicht nur in den weiteren PISA-Studien wiederholt gezeigt, sondern auch von zahllosen weiteren quantitativen Studien belegt.¹⁸

Oftmals wird gerade der Übergang von der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe als zentrales Element der fortdauernden Bildungsungleichheit¹⁹ angesehen.²⁰ Studien von Hartmut Ditton²¹ sowie Rainer H. Lehmann, Rainer Peek und Rüdiger Gänsefuß²² zeigen etwa, dass für Kinder „unterer Sozialschichten“ bei gleichen Leistungen in den Übergangsempfehlungen in der Grundschule von Lehrkräften höhere Leistungshürden gesetzt werden.²³

Wird damit ein unmittelbar sozialdiskriminierendes Verhalten von Lehrkräften erkennbar, so konnte PISA auch sozial bedingte Disparitäten in den erreichten

¹³ Vgl. Becker 2011, S. 95.

¹⁴ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2002.

¹⁵ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf eine konsequente gleichzeitige Nutzung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche männliche Personenbezeichnungen gelten, sofern nicht explizit erwähnt oder aus dem Kontext offenkundig ersichtlich, für beiderlei Geschlecht.

¹⁶ Vgl. Baumert/Schümer 2002, S. 164.

¹⁷ Der sogenannte „PISA-Schock“ wurde jedoch nicht nur durch die aufgezeigte Abhängigkeit der Bildung von der sozialen Herkunft ausgelöst, sondern auch durch den unerwartet niedrigen Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2009, S. 18.

¹⁸ Für einen knappen Überblick zum Forschungsstand zu sozialer Ungleichheit im Schulerfolg vgl. Dombrowski/Solga 2012.

¹⁹ Hier und im Folgenden ist, sofern nicht anders ausgewiesen, mit dem Begriff der Bildungsungleichheit immer der Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft gemeint.

²⁰ Vgl. Ditton 2010, S. 250; Baumert/Schümer 2001, S. 354; Budde 2013, S. 12.

²¹ Vgl. Ditton 1992.

²² Vgl. Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997.

²³ Vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 353.

Kompetenzniveaus feststellen, womit die Frage aufkommt, welchen Einfluss, über diese Einschätzungen von Lehrkräften hinaus, Unterricht auf den Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft hat, respektive wie sich dieser zu sozialdifferenten Kompetenzunterschieden verhält.²⁴ Auch in der mittlerweile mehrfach durchgeführten Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU zeigten die Befunde aus dem Jahr 2011, dass „sich die relativ enge Kopplung von Lesekompetenz und sozialer Lage der Elternhäuser in den letzten zehn Jahren nicht verändert hat.“²⁵

Die sich auch in diesen Daten ausdrückende fortdauernde Abhängigkeit des schulischen Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft hat gesellschaftliche Brisanz, weil sie einerseits die Unterbietung des bürgerlichen Egalitätsversprechens zeigt, andererseits als Krise des Qualifikationsanspruchs für den Arbeitsmarkt gesehen wird. Für die Pädagogik wirft das darin kenntlich werdende Unterlaufen des comenianischen Versprechens, „alle Menschen alles zu lehren“²⁶, Rückfragen auf.

Gilt es als weitgehend unbestritten, dass „pädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, [...] maßgeblich [...] an der (Re-)Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit“²⁷ beteiligt sind, so gibt es jedoch ein breites Spektrum der Identifikation möglicher Ursachen und bedingender Mechanismen.

In den unterschiedlichen Forschungsansätzen, die sich mit diesem Phänomen befassen, dominiert eine (bildungs-)soziologisch orientierte Perspektive. Sei es durch die Bezugnahmen auf Pierre Bourdieu und sein Habituskonzept, die auf Raymond Boudon zurückgehende Theorie der rationalen Entscheidung („rational choice“) oder auch Basil Bernsteins Sprachcodetheorie.

Bildungsungleichheit wird so als Passungsproblem differenter Habitus, als durch schichtspezifisch divergierende Bildungsaspirationsniveaus bedingt oder als „Passungsproblem“ schichtspezifischer Sprachcodes in den Blick genommen.

Mit den an die genannten Perspektiven anknüpfenden und auch in davon abweichenden Ansätzen liegen bislang kaum Studien vor, die die Abhängigkeit schulischer Bildung von der sozialen Herkunft Heranwachsender als Ergebnis der (Re-)Produktion von Herkunftsdifferenz im und durch schulischen Unterricht in den Blick nehmen.²⁸ Ob und wenn ja, inwiefern die Pädagogik diesem der Persistenz unterliegenden Phänomen zuarbeitet, oder ob sie dieses selbst gar (kontinuierlich) erst erzeugt, kann als nicht hinreichend geklärt gelten.

²⁴ Vgl. Baumert/Schümer 2002, S. 185, 188.

²⁵ Bos/Tarelli/Bremerich-Vos/Schwippert 2012, S. 17.

²⁶ Vgl. Comenius 2007 [1960].

²⁷ Diehm/Kuhn/Machold 2017, S. 1.

²⁸ Vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013; Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013.

Dies ist auch insofern verwunderlich und aufklärungsbedürftig, da es nicht an pädagogischen Konzepten mangelt, die eine unterrichtliche Bearbeitung von Differenz versprechen, (noch immer) aktuell etwa durch die *Individualisierung des Unterrichts* und, eng damit verbunden, mittels Konzepten des *selbstbestimmten Lernens*.²⁹

Die vorliegende Studie widmet sich daher der Aufklärung des pädagogischen Umgangs mit der aus der Spezifik der primären Sozialisationserfahrung resultierenden Differenz im schulischen Unterricht. Anhand von Grundschulunterricht dritter und vierter Klassen soll der Frage nachgegangen werden, ob und wenn ja, welche pädagogischen Umgangsmuster mit der Problematik der sozialen Herkunft sich in diesem Unterricht finden und ob und wenn ja, inwiefern dabei und dadurch eine Kompensation oder eine (Re-)Produktion von aus der sozialen Herkunft der Schüler herrührenden Differenzen festzustellen ist, die Rückschlüsse auf den Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft ermöglichen.

Dazu wird zunächst der Forschungsstand gesichtet (Kapitel 2) und unter den methodologisch differenten Zugriffen auf das zu untersuchende Phänomen sondiert. Gefragt wird, was in den unterschiedlichen Ansätzen jeweils als Bildungsungleichheit in den Blick genommen wird und welche Erkenntnisse über den zu untersuchenden Gegenstand die Ansätze jeweils ermöglichen und welchen Grenzen sie möglicherweise unterliegen.

Im Anschluss an die Diskussion des Forschungsstands soll im dritten Kapitel ein eigener Ansatz begründet und die konkrete Durchführung der Studie näher erläutert werden. Insbesondere die hier eingenommene pädagogische Perspektive auf schulischen Unterricht wird dabei eine Rolle spielen, stellt sie doch ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu bereits vorliegenden Ansätzen dar.

Es folgen sechs Fallstudien (Kapitel 4), die exemplarisch zeigen sollen, was man erfährt, wenn man fragt, wie sich das Unterrichten im Grundschulunterricht dritter und vierter Klassen zum Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft verhält.

In einem Fazit (Kapitel 5) werden abschließend die Befunde der Fallstudien verdichtet.

²⁹ Vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 20f; Heinzel/Koch 2017.



2 Schulische Bildung und soziale Herkunft – Forschungsstand

Der Erforschung des Umgangs mit Heterogenität in der Schule (wobei *soziale Herkunft* als ein Heterogenitäts- oder Differenzmerkmal anzusehen ist)³⁰ widmen sich derzeit viele Disziplinen und Teildisziplinen, was es nahezu unmöglich macht, den gesamten Forschungsstand zu überblicken. Matthias Trautmann und Beate Wischer sprechen von einem „Querschnittsthema“ und zählen „die Allgemeine Didaktik, die empirische Bildungsforschung“³¹, „die Schul- und Professionstheorie“³², „die psychologische Lehr-Lern-Forschung, die soziologische Ungleichheitsforschung sowie sozialwissenschaftliche und philosophische Gerechtigkeitsdebatten“³³ als beteiligte (Teil-)Disziplinen und Theorie- und Forschungsfelder auf.³⁴ Nicht nur die Menge der Studien macht einen Vergleich der materialen Befunde schwierig, auch wird in den unterschiedlichen Zugängen Unterschiedliches als Bildungsungleichheit in den Blick genommen. Schon die in der Einleitung aufgezeigten Bezüge zu einschlägigen Studien zeigen, dass die Frage nach herkunftsbedingter Bildungsungleichheit häufig durch Daten auf „Systemebene“ perspektiviert wird, d.h. erreichte Bildungszertifikate, der Besuch einer bestimmten Schulform und die damit verbundenen Übergänge usw. gelten als Ansatzpunkte zur Erforschung von Bildungsungleichheit im hier anvisierten Bereich des Zusammenhangs von schulischer Bildung und sozialer Herkunft. Das Phänomen wird folglich meist jenseits des Unterrichts als Vermittlungsgeschehen zu bearbeiten versucht, sodass die Praxis, die vor der Erstellung von Bildungszertifikaten steht, nicht in den Blick genommen wird. Über die divergierenden Ansätze und das damit jeweils als Bildungsungleichheit und/oder als Bedingungen von Bildungsungleichheit Betrachtete hinweg, besteht Einigkeit dahingehend, dass wir es mit einer fortdauernden Bildungsungleichheit zu tun haben.³⁵ Uneinigkeit besteht in der Erklärung der Ursachen, was sich in den unterschiedlichen Zugriffen auf das Phänomen widerspiegelt, da mit den unterschiedlichen Forschungsmethoden auch je unterschiedliche Gegenstands-

³⁰ Vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 13f; 54ff.

³¹ Ebd., S. 14.

³² Ebd.

³³ Ebd.

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Neben den bereits angeführten Studien findet sich ein Überblick über den Forschungsstand zu „sozialen Ungleichheiten im Schulerfolg“ in einem Beitrag von Solga und Dombrowski im Sammelband „(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck“. Der Beitrag ist jedoch stark auf Ergebnisse hypothesenprüfender, statistischer Studien beschränkt. Vgl. Dombrowski/Solga 2012.

konstitutionen verknüpft sind, die bestimmte Dinge als Bildungsungleichheit oder Merkmale für Bildungsungleichheit in den Blick nehmen und andere bewusst oder unbewusst ausblenden.³⁶ Die Diskussion bestehender Ansätze anhand ihrer divergierenden *methodologischen* Zugriffe auf den Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft erscheint mir daher als zur Sondierung des Feldes geeignet. Dabei werde ich im Folgenden auf das von Kerstin Rabenstein, Sabine Reh, Norbert Ricken und Till-Sebastian Idel in ihrem Artikel zur Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen gewählte Schema, auf Basis grundlegend methodologischer „Konzeptionen in den Forschungen zur Ungleichheit in der Schule“³⁷ verschiedene Forschungslinien aufzuzeigen, aufbauen.³⁸ Anhand der drei Forschungslinien: 1. *hypothesenprüfende, quantitative Verfahren*, 2. *qualitativ-rekonstruktive Verfahren* und 3. *interaktionistische und ethnographische Studien* sollen im Folgenden ausgewählte Studien und Forschungsansätze unter der Frage, was jeweils als Bildungsungleichheit in den Blick gerät, dargestellt und diskutiert werden.³⁹

2.1 Erforschung von Bildungsungleichheit in hypothesenprüfenden, quantitativen Verfahren

Hypothesenprüfende, quantitative Verfahren, wie sie u.a. in den großen internationalen Leistungsstudien TIMSS, IGLU und PISA Anwendung finden, dominieren die Bildungsungleichheitsforschung.⁴⁰ Soziale Ungleichheit wird in diesen Ansätzen als ein Makrophänomen betrachtet,

„Unterschiede zwischen Personen bezüglich etwa ihres Geschlechts, ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft werden vorausgesetzt, um eine Korrelation zwischen diesen und Leistungsergebnissen bzw. Bildungserfolg, gemessen an Kompetenzen, Schulnoten oder Abschlusszertifikaten, statistisch erfassen zu können.“⁴¹

Die soziale Herkunft wird meist über die sozioökonomische Stellung der Familie bestimmt und diese wurde und wird auch aktuell weitgehend aus der Berufstä-

³⁶ Vgl. Radtke 2014, S. 10.

³⁷ Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013, S. 670.

³⁸ Vgl. ebd., S. 670ff.

³⁹ Die Auswahl der Studien und Forschungsansätze ist weitgehend auf den deutschsprachigen Diskurs beschränkt (Ausnahme ist die Studie „Learning to Labour“ von Paul Willis (Kapitel 2.3.2.1)) und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Auf Überblicksstudien wurde bereits und wird weiterhin verwiesen.

⁴⁰ Vgl. Radtke 2014; Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013.

⁴¹ Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013, S. 670.

tigkeit der Eltern abgeleitet.⁴² Um auf dieser Basis eine soziale Verortung vornehmen zu können, wurden Berufsprestigemaße entwickelt, wie etwa die Standard Index of Occupational Prestige Scale (SIOPS) oder Kategoriensysteme, die die differente Klassenlage fokussieren, wie etwa das Kategoriensystem von Robert Erikson, John H. Goldthorpe und Lucienne Portocarero (EGP).⁴³ Der Blick auf hypothesenprüfende, quantitative Verfahren führt daher in die Diskussion geeigneter Instrumente zur Erhebung der sozialen Herkunft über die sozio-ökonomische Stellung der Familie.⁴⁴ Sowohl zur Seite der Bildung als auch zu der der sozialen Herkunft muss vorab eine Operationalisierung zu ihrer Erhebung erfolgen. Wie dies mehrheitlich geschieht, steht vor allem in Beiträgen jüngerer Datums zur Kritik.⁴⁵

Frank-Olaf Radtke problematisiert einerseits die Dominanz dieser Forschungslinie hinsichtlich ihrer quantitativen (Über-)Macht, andererseits aber auch ihren seines Erachtens einseitigen Blickwinkel:

„Betrachtet man die derzeitige Bildungsbeteiligungsforschung [...] aus einer wissenschaftssoziologischen Perspektive, so fällt auf, dass deren hypothesenprüfender mainstream, die Disziplinen übergreifend, auf eine bestimmte Forschungsstrategie: Befragung/Einstellungsmessung und einen dazu passenden Theorietyp: Handlungs- und Entscheidungstheorien festgelegt ist.“⁴⁶

Das evoziert bei ihm die Frage,

„wie die Festlegung der aktuellen deutschsprachigen Bildungsforschung, soweit sie sich mit den Disparitäten der Bildungsbeteiligung beschäftigt, auf einen innerdisziplinär, aber auch international nicht unumstrittenen Theorietyp (RC) und die mehr oder weniger übereinstimmende Deutung der Disparitäten als Folge von Selbstselektion zustande kommt.“⁴⁷

Mit „RC“ ist die auf Raymond Boudon zurückgehende Rational-Choice-Theorie gemeint.⁴⁸ Kritisiert Radtke diese einseitige Betrachtung als „konzertierte Aktion von Politik, Wirtschaft und Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsun-

⁴² Vgl. Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2011, S. 12.

⁴³ Vgl. ebd., S. 13.

⁴⁴ Vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 326ff; Baumert/Maaz 2006.

⁴⁵ Vgl. selbstkritisch: Becker/Lauterbach 2010; Kritik von Vertretern anderer Forschungsansätze: Vgl. Radtke 2014; Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013, S. 670; Kramer 2011.

⁴⁶ Radtke 2014, S. 13.

⁴⁷ Ebd., S. 14f.

⁴⁸ Vgl. Boudon 1974.

gleichheit“⁴⁹ und pointiert dies im Begriff der „embedded scientists“⁵⁰, so soll im Folgenden nicht Radtkes wissenschaftssoziologische Kritik an der Dominanz des Ansatzes nachgezeichnet, sondern gezeigt werden, warum es sich bei der Rational-Choice-Theorie um einen umstrittenen Theorietyp handelt. Dafür ist zunächst der auf Boudon zurückgehende Ansatz grob zu skizzieren: In ihm wird davon ausgegangen, dass „Individuen Entscheidungen aufgrund rationaler Abwägungen von Kosten und Nutzen vornehmen“⁵¹, was dann u.a. auch auf Entscheidungen zur Wahl der weiterführenden Schullaufbahn, die als „Bildungsentscheidungen“ bezeichnet werden, zuträfe. Unterschieden werden in dieser Bildungsungleichheitsforschung *primäre* und *sekundäre Herkunftseffekte*.⁵² Unter den *primären Herkunftseffekten* wird die häuslich bedingte Privilegierung oder Benachteiligung gefasst: Kinder aus höheren Sozialschichten erlangten „infolge der Erziehung, Ausstattung und gezielten Förderung im Elternhaus eher Fähigkeiten, die in der Schule vorteilhaft sind“⁵³, daraus resultierten dann auch bessere Schulleistungen.⁵⁴ Unter den *sekundären Herkunftseffekten* werden die „in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte“⁵⁵ deutlich variierenden „Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext“⁵⁶ gefasst. Die bedeutsamste Bildungsentscheidung in dieser Forschungsperspektive ist die am Ende der Grundschulzeit zu treffende über die weiterführenden Schullaufbahnen.⁵⁷ Gerade für diese Entscheidung wird die Dominanz der sekundären Herkunftseffekte mit Verweis auf die Bedeutsamkeit des Elternwillens für den weiteren Bildungsweg in vielen Studien ausgewiesen, so im Sammelband von Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach „Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit“⁵⁸, aber auch im Beitrag zur Bilanzierung des Forschungsstandes zu sozialen Ungleichheiten im Schulerfolg⁵⁹ von Rosine Dombrowski und Heike Solga im Sammelband „(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck“⁶⁰.

Das (zwar nicht durchweg und einzig) vorfindliche Erklärungsmuster, Bildungsungleichheit entstehe hauptsächlich durch sekundäre Herkunftseffekte, wird von Radtke wie erwähnt dahingehend problematisiert, dass Bildungsungleichheit

⁴⁹ Radtke 2014, S. 9.

⁵⁰ Vgl. ebd.

⁵¹ Budde 2013, S. 12.

⁵² Vgl. Becker/Lauterbach 2010, S. 15.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Vgl. ebd.

⁵⁵ Ebd., S. 16.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 16ff.

⁵⁹ Vgl. Dombrowski/Solga 2012.

⁶⁰ Vgl. Kuhnhenne/Miethe/Sünker/Venzke 2012.

dadurch als Resultat einer Selbstselektion erscheint. In der Bildungsaspiration der Eltern die Ursache für Bildungsungleichheit zu sehen, ist aber auch aus Sicht der kritischen Theorie zu problematisieren: Mit dieser kann die Erklärung der Bildungsungleichheit als durch niedrige Bildungsaspirationen in „sozialschwachen“ Elternhäusern bedingte, als geglückte Verschleierung und als ein Indiz für die Bestrebung bürgerlicher Gesellschaft gesehen werden, „das Subjekt als Träger seiner Selbstfürsorge in den Vordergrund“⁶¹ zu stellen.⁶²

Auch mit Pierre Bourdieu lässt sich diese Perspektive problematisieren, er erklärte die Bildungsaspirationen als subjektiviertes Resultat objektiver Bedingungen, Element der Reproduktion bestehender Ungleichheiten.⁶³ Diese sind folglich schon eine Reaktion auf bestehende und erlebte Ungleichheiten, nicht jedoch können sie als Ursache für fortdauernde Bildungsungleichheiten gelten.

Eine ausführliche Problematisierung der Rational-Choice-Theorie unter Rückgriff auf Bourdieu und dessen differenzierteren Blick auf Bildungsungleichheit liefert Rolf-Torsten Kramer in „Abschied von Bourdieu?“.⁶⁴ In der Annahme der „Durchschlagskraft der sekundären Herkunftseffekte“⁶⁵ sieht Kramer einen „folgenreichen Kategorienfehler“⁶⁶, „weil damit etwas zum zentralen Primat erhoben wird, was doch theoretisch-konzeptionell ein sekundärer Effekt wäre“⁶⁷, da, mit Bourdieu gesprochen,

„sowohl die sogenannten primären Effekte der sozialen Herkunft wie die sekundären Effekte – Ausdrucksformen und Dokumentationen derselben Hervorbringungsprinzipien sind, die aufeinander abgestimmt im inkorporierten Habitus und den objektiven Existenzbedingungen vorliegen und die in unterschiedlicher ‚Nähe‘ zum Bildungssystem positioniert unterschiedlich ‚stark‘ eingesetzt werden können [...]“.⁶⁸

Die Bildungsentscheidung wird folglich nicht als eine „freie, intentionale Willensäußerung“⁶⁹ gesehen.

Neben diesen, die gewählte Perspektivierung und Operationalisierung von Bildungsungleichheit betreffenden Problematisierungen liefern Rolf Becker und

⁶¹ Gruschka 1994, S. 120.

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ Vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 178f.

⁶⁴ Vgl. Kramer 2011.

⁶⁵ Ebd., S. 118.

⁶⁶ Ebd., S. 119.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Ebd., S. 120.

⁶⁹ Ebd.

Wolfgang Lauterbach, selbst Vertreter der hier diskutierten Forschungslinie, eine massive Selbstkritik an ihrem Forschungsansatz:

„Die allgemeine Praxis, sich dem Phänomen sozialer Ungleichheit von Bildungschancen über kumulierende Einzelhypothesen und eklektische Zusatzannahmen anzunähern, ist nicht nur für den Fortschritt des Forschungsstandes wenig befriedigend, sondern auch für die Bildungspolitik und -praxis unzureichend. Dieses Vorgehen ist deswegen unzureichend, da die sozialen Mechanismen und Prozesse, die Bildungsungleichheiten hervorbringen und auf Dauer stellen, im Dunkeln bleiben [...]“.⁷⁰

Die (zumindest bislang) in dieser Forschungslinie vorfindlichen Ansätze werden somit als untauglich dafür behauptet, Erkenntnisse über die Genese der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten zu gewinnen. Gerade *darüber* erhofft die vorliegende Studie jedoch einen Beitrag zur Aufklärung zu leisten.

2.2 Erforschung von Bildungsungleichheit in qualitativ-rekonstruktiven Verfahren

Neben den dominierenden *hypothesenprüfenden, statistischen Verfahren* gibt es aber auch Bildungsungleichheitsforschung „jenseits des Mainstreams“. Innerhalb der *qualitativ-rekonstruktiven Verfahren* widmen sich insbesondere die an Bourdieu anknüpfenden Studien von Werner Helsper und Rolf-Torsten Kramer der Erforschung der fortdauernden Bildungsungleichheit.⁷¹

Unter Rückgriff auf Bourdieus These der „kulturellen Passung“ zwischen einem primär familial vermittelten Habitus und dem schulisch sekundär geforderten Habitus⁷² werden Bildungsungleichheiten als „Passungsprobleme“ angesehen und „durch das Zusammenspiel von Familie, (Einzel-)Schule und Biografie“⁷³ erklärt.⁷⁴ Im „sekundären Habitus“ werden die „idealen schulischen Entwürfe des Schülers und der pädagogischen Arbeitsbündnisse“⁷⁵ gefasst. Der sekundäre Habitus ist nicht schulübergreifend identisch, sondern schulspezifisch, sodass von „Schulkulturen“ als „Institutionen-Milieu-Komplexen“ gesprochen wird.⁷⁶ Dieser schulspezifische sekundäre Habitus, welcher den Schülerinnen und

⁷⁰ Becker/Lauterbach 2010, S. 18.

⁷¹ Vgl. u.a. Helsper/Kramer 2011; Helsper 2009; Helsper/Brademann/Kramer/Klug 2008.

⁷² Budde 2013, S. 13.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Vgl. ebd.

⁷⁵ Helsper/Kramer 2011, S. 109.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 109f.

Schülern als Erwartungsbündel des an dieser Schule als ideal geltenden Verhaltens objektiv gegenübertritt, kann in engen „Korrespondenzverhältnissen“ mit spezifischen Milieus liegen. Die Schule-Milieu-Passungen können aber auch „offener und milieuunspezifischer gestaltet“⁷⁷ sein.⁷⁸ Schule ist in dieser Hinsicht ein „hegemonial bestimmte[r] Raum, der durch jeweils dominante Akteure und Akteursgruppierungen dem sekundären schulischen Habitus seine konkrete Gestalt verleiht“⁷⁹. In qualitativen Studien werden u.a. „*Habitus-Passungskonstellationen*“ auch auf der Ebene des Unterrichts erforscht und deren Konsequenzen für eine Theorie pädagogischer Arbeitsbündnisse in schulischen Zusammenhängen ausbuchstabiert.⁸⁰ Untersucht wird in ausgewählten Sequenzen schulischen Unterrichts, wie dort Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus mit der Lehrperson interagieren. In der Fokussierung von „pädagogischen Arbeitsbündnissen“ in ausgewählten Unterrichtsinteraktionen bleibt das Pädagogische jedoch zumindest dahingehend unterbelichtet, als das Unterrichten als Vermittlungshandeln, mit dem etwas Bestimmtes zu vermitteln versucht wird, wodurch (in pädagogischer Perspektivierung des Habituskonzepts) eine „Habitustransformation“ durch Bildung erfolgen könnte oder deren Ausbleiben entsprechend zu erklären wäre, weitgehend ausgeblendet wird. Da Habitus in diesen Ansätzen auf Schülerseite nicht als durch die im Unterricht beobachtbaren Interaktionen transformierbar angesehen wird, kann nicht in den Blick geraten, wie Bildungsungleichheit in und durch Schule auch durch die dort vorfindliche Pädagogik möglicherweise (re-)produziert wird. Mit einem in dieser Hinsicht statischen Habituskonzept ermöglichen diese auf theoretischer Ebene getroffenen Vorannahmen keine Erfassung von Lern- und Bildungsprozessen mehr.⁸¹

Sandra Rademacher und Andreas Wernet problematisieren die Suche nach Habituspassungen aus schultheoretischer Sicht. Aus dieser ist Bourdieus Zugriff auf das Bildungssystem als verkürzt anzusehen, da der „schulische Universalismus“, der darin besteht, eine Schule für alle und zentrale Selektionsinstanz moderner Gesellschaften zu sein, von Bourdieu „als Ideologie [angesehen wird, d.A.], die eine ganz andere Logik der schulischen Statusreproduktion, nämlich

⁷⁷ Helsper/Kramer 2011, S. 110.

⁷⁸ Vgl. ebd.

⁷⁹ Kramer 2011, S. 345.

⁸⁰ Vgl. Helsper/Hummrich 2008; Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009.

⁸¹ Unausgeführt soll hier bleiben, inwiefern das Habituskonzept mit pädagogischen Prozessen vermittelbar sein könnte. Oevermanns Blick auf Bildung als Krisenbewältigung, mit der zuvor bestehende „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster“ (Habitus) als transformierbar und nach der Krisenbewältigung Transformierte gedacht werden, könnte ein Ansatz sein. Der Frage nach dem Zusammenhang von Habitus und Bildung widmeten sich auch jüngst Fabian Niestradt und Norbert Ricken, vgl. Niestradt/Ricken 2014.

die Logik des Erbens, verschleiert“⁸².⁸³ Damit gerät das „Spannungsfeld universalistischer Ansprüche und partikularistischer Tendenzen“⁸⁴ bei Bourdieu gar nicht erst als ein ebensolches in den Blick. Dies gilt entsprechend auch für die an Bourdieu angelehnten Studien von Helsper und Kramer:

„Die Ebene der Gemeinsamkeit [universalistische Ansprüche, d.A.], die natürlich ebenso ein Element der Schulkultur ist, bleibt dabei [beim Verweis auf schulkulturelle Differenzen, d.A.] ausgespart. Sie bleibt ausgespart, um das Passungsmodell zu stärken. Denn wenn wir den schulischen Leistungsuniversalismus als basales Moment der Schulkultur berücksichtigen, fällt der Blick weniger auf Passungen, als vielmehr auf Spannungen.“⁸⁵

Erst wenn man zeigte, wie trotz der und gegen die erhobenen pädagogischen Ansprüche partikularistische Tendenzen in Schule wirkmächtig werden, leistete man einen Beitrag zur Aufklärung der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in und durch Schule. Stellt man jedoch das Spannungsfeld durch die Ideologisierung der pädagogischen Ansprüche schon im Vorfeld still, entledigt man sich der Aufgabe, die Widersprüche der pädagogischen Praxis aufzuklären.

Hierin scheint mir ein grundsätzliches Problem der Bourdieurezeption für eine an pädagogischen Prozessen interessierte erziehungswissenschaftliche Forschung zu liegen. Eine mögliche Betrachtung der Habitusgenese oder -transformation in und durch Schule hinsichtlich unterschiedlicher Herkunftsmilieus, was gedankenexperimentell ein Ansatz für eine an pädagogischen Fragen und Bourdieus Theorie interessierte Forschung sein könnte, ist nach Rabenstein, Reh, Ricken und Idel kein anvisiertes Ziel der Studien, das gewählte Design eröffnet auch gar nicht die Möglichkeit für deren Erforschung:

„Was in den diesen Studien meist zugrunde liegenden Erzählungen selbst erlebter Geschichten in den Blick gerät, ist nun allerdings nur das, was als ein sozial konstituierter individueller Orientierungsrahmen bezeichnet werden könnte, als bereits sedimentierte Spur, als Habitus und *Ergebnis* von Erfahrungen sozialer Positionierungen in der Schule und im Unterricht selbst. Die Frage, wie im Vollzug von Unterricht Schulerfolg entlang unterschiedlicher sozialer Milieus produziert wird, wie er auch als Sedimentierung von im Un-

⁸² Rademacher/Wernet 2014, S. 171.

⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ Ebd., S. 172f.

terricht situierten Positionierungen zu verstehen ist, steht bislang nicht im Zentrum dieser Forschungsansätze.“⁸⁶

Kramer ist sich dieser Lücke bewusst, wenn er sagt:

„Ein zentrales Desiderat betrifft die Frage, wie jeweils ganz konkret eine differente kulturelle Passung in der Schule aufgegriffen und bearbeitet wird. Hierzu ist es erforderlich, sich direkt der Ebene des Unterrichts zuzuwenden und in detaillierten Interaktionsstudien aufzuzeigen, wie in der Lehrer-Schüler- oder auch Schüler-Schüler-Interaktion kulturelle Passungen erkennbar werden und wie diese mit Bezug auf die Modi sowie Inhalte der Vermittlungs- und Durchsetzungsarbeit weiter prozessiert werden. Hierzu ist eine gerade erst sich abzeichnende ungleichheitsbezogene Unterrichtsforschung zu entwickeln.“⁸⁷

Konstitutive Bedingung der zu entwickelnden ungleichheitsbezogenen Unterrichtsforschung müsste aber sein, die didaktische Vermittlung nicht nur als Aufführung von Passungs- oder Nichtpassungskonstellationen zu sehen, sondern Vermittlung als ein dynamisches Geschehen zu betrachten, womit Lern- und Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen wären.

Als ein weiteres Problem in den an Bourdieu orientierten hier vorgestellten Ansätzen sieht Jürgen Budde die Gefahr der „Reifizierung“, da die „verwendeten Kategorien in der Regel vorausgesetzt werden“⁸⁸.⁸⁹ So wird im Wissen um bestimmte, differente Herkunftsmilieus diesen entstammenden Schülerinnen und Schülern in ihrem Agieren mit der Lehrkraft im Unterricht nachgespürt. Der schulischen Praxis wird sich dabei sehr selektiv zugewandt und zugleich werden die ausgewählten Interaktionen als herkunftsrelevante angesehen.⁹⁰ Der Durchschlag der Makro- auf die Mikroebene wird folglich nicht offen erforscht (als ein möglicher), sondern ist Voraussetzung der darauf aufbauenden Rekonstruktion der Habituskonstellation, die als Iststand, nicht als Prozess der sozialen Verortung rekonstruiert wird.

⁸⁶ Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013, S. 672.

⁸⁷ Kramer 2011, S. 351.

⁸⁸ Budde 2013, S. 13.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Primär nehme ich hier Bezug auf die Studie „Pädagogische Generationsbeziehungen zwischen Familie und Schule“, vgl. Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009.

2.3 Erforschung von Bildungsungleichheit in interaktionistischen und ethnographischen Zugängen

Unter den von Rabenstein, Reh, Ricken und Idel in ihrem Artikel als dritte Gruppe angeführten *interaktionistischen* und *ethnographischen Zugängen* werden Studien aufgeführt, die die ausgewiesene Lücke der Nichtbeachtung der Unterrichtsinteraktion zu füllen bemüht sind.⁹¹ Da die dort genannten Studien und die daran anknüpfende Vorstellung eines eigenen Forschungsansatzes von Rabenstein, Reh, Ricken und Idel sich der Unterrichtsinteraktion als Untersuchungsort für bestehende und sich (re-)produzierende Bildungsungleichheiten widmen, gilt es nun auch genauer zu schauen, inwiefern Unterricht als Vermittlungsgeschehen als Ort fortdauernder Bildungsungleichheit in den Blick genommen wird, inwiefern also das pädagogische Geschehen auch als ein pädagogisches untersucht wird und wie die Ansätze methodisch vorgehen.

2.3.1 Erforschung von Bildungsungleichheit in interaktionistischen Ansätzen

Unter Rückgriff auf Basil Bernsteins soziolinguistische Untersuchungen zum schichtspezifischen Sprachgebrauch und der daraus resultierenden Unterscheidung eines bei Unterschichtkindern anzutreffenden „restringierten Codes“ von einem bei Mittelschichtkindern vorfindlichen und für schulische Bildung erforderlichen „elaborierten Code“ widmen sich vor allem Uwe Gellert und Michael Sertl der Erforschung von Bildungsungleichheit im deutschsprachigen Raum.⁹² In der gemeinsamen Analyse von Uwe Gellert und Anna-Marietha Hümmer zur „sozialen Konstruktion von Leistung“ im Mathematikunterricht einer fünften Gymnasialklasse bleibt merkwürdigerweise unterbelichtet, was man nun über die schichtspezifische Nutzung des restringierten und des elaborierten Codes im Unterricht erfährt: „Unbeantwortet bleibt [...], warum manchen Schülern die Decodierung besser gelingt als anderen. Anscheinend greifen dazu sowohl kognitivistische als auch strukturalistische Erklärungsmuster zu kurz“.⁹³ Kann der Ansatz von Gellert und Hümmer plausibel nachzeichnen, welche Leistung von der Lehrkraft im Unterricht gefordert wird und welche Schüler den Vorstellungen eher entsprechen oder die geforderte Entsprechung „lernen“ und welche eher nicht, wie Leistung im Mathematikunterricht also „sozial konstruiert“ wird, so bleibt die Untersuchung der damit möglicherweise verknüpften Herkunftsproblematik aus.

⁹¹ Vgl. Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013, S. 672.

⁹² Vgl. Gellert/Hümmer 2008; Sertl 2007; Leufer/Sertl 2010; Sertl/Leufer 2012.

⁹³ Gellert/Hümmer 2008, S. 308.

Diesbezüglich erscheinen mir die Arbeiten von Michael Sertl und Nikola Leufer aussagekräftiger zu sein, da mit diesen Ansätze vorliegen, die unter Rückgriff auf Bernsteins Theorie explizit nach dem Umgang mit Herkunftsdifferenz in Schule und Unterricht fragen, auch wenn bislang keine empirischen Untersuchungen zur Unterrichtspraxis vorliegen.⁹⁴ Vor allem die Untersuchung zu „realitätsbezogenen Mathematikaufgaben“, welche im Blick auf soziale Herkunft hinsichtlich des in ihrer Bearbeitung erfordernden Kontextwechsels von Fachunterricht zur Alltagswelt problematisiert werden, zeigt, warum und inwiefern ein bestimmtes didaktisches Aufgabenformat (realitätsbezogene Aufgaben) eine systematische Hürde für Kinder aus nichtprivilegierten Milieus sein kann: Eine von diesen Kindern häufig genutzte Bewältigungsstrategie greift hier nicht mehr.⁹⁵ Da es sich in der Analyse um von Sertl und Leufer eigens konstruierte Aufgaben handelt, die in Anlehnung an ein mathematikdidaktisches Aufgabenformat konzipiert wurden und jenseits einer „realen“ Unterrichtssituation in ihrer Bearbeitung untersucht wurden, könnten darauf aufbauend didaktische Materialien wie Arbeitsblätter und Schulbücher untersucht werden, wozu es bislang jedoch keine systematischen Studien gibt.⁹⁶ Da noch keine Untersuchung von Unterricht unter Nutzung dieses Ansatzes vorliegt, die explizit nach dem Umgang mit Herkunftsdifferenz fragt, wird diesbezüglich von Sertl und Leufer auf die Untersuchung von Gellert und Hümmer verwiesen, deren unbefriedigendes Ergebnis im Blick auf die Frage nach der fortdauernden Bildungsungleichheit oben erwähnt wurde.

Würde man den von Sertl und Leufer vorgestellten Ansatz auf die Unterrichtsforschung ausdehnen, ließe sich an die Studien zum Unterrichten und Aneignen von Marion Pollmanns anknüpfen.⁹⁷ Pollmanns rekonstruiert Unterricht durch die Logik des Unterrichtens anhand von Unterrichtstranskripten und der im Unterricht eingesetzten didaktischen Materialien einerseits, zur Rekonstruktion der individuellen Aneignungslogik der Schüler andererseits wurden zusätzlich Einzelinterviews im Anschluss an den Unterricht durchgeführt. Gerade dieser Ansatz, Unterricht auf der Vermittlungs- und der Aneignungsseite zu perspektivieren und deren Verhältnis zu bestimmen, kann als Erweiterung des von Sertl und Leufer gewählten Designs fungieren und so die Erforschung von Unterricht im Blick auf den Umgang mit Herkunftsdifferenz ermöglichen. Jedoch wäre mit einem Wissen um die sozialen Herkunft der Schüler (wie es in der Untersuchung zur Bearbeitung realitätsbezogener Mathematikaufgaben vorliegt) auch

⁹⁴ Vgl. exemplarisch: Leufer/Sertl 2010.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 131.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 132. Einen Ansatz einer Analyse eines Inhaltsverzeichnis eines Schulbuchs findet man in Gellert/Idel/Rabenstein/Sertl 2014.

⁹⁷ Vgl. Pollmanns 2014a.