

Kabel, Sascha

Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht. Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen

Pädagogische Korrespondenz (2021) 63, S. 24-41



Quellenangabe/ Reference:

Kabel, Sascha: Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht. Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen - In: Pädagogische Korrespondenz (2021) 63, S. 24-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271219 - DOI: 10.25656/01:27121

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-271219>

<https://doi.org/10.25656/01:27121>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 63

FRÜHJAHR 2021

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antônio A. S. Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Sascha Kabel (Flensburg)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen
ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2021 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de/> <https://www.budrich-journals.de/>
<https://pk.budrich-journals.de>

- 5 **DIDAKTIKUM**
Christoph Schneider
Die Drohung des Gegenbilds.
Über den Widerspruch in der Didaktik der NS-„Euthanasie“
- 24 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Sascha Kabel
Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht.
Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von
Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen
- 42 **THEORIE UND KRITIK**
Miguel Zulaica y Mugica
Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung
mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension
- 66 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Sieglinde Jornitz/Ben Mayer
„Das ist jammerschade“. Vom Unterricht in Abwesenheit wegen
pandemiebedingter Schulschließungen
- 85 **AUS DEN MEDIEN**
Sabrina Schröder
Die Vermessung des Lernens.
Objektivierung und Subjektivierung in digitalen Lernplattformen
- 111 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Mario Steinberg
Zum Umgang mit Digitalisierung im Schulunterricht.
Auf Spurensuche in einer Schweizer Tablet-Klasse

Sascha Kabel

Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht. Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen

I

Ausgangspunkt meiner folgenden Überlegungen ist ein Beitrag von Andreas Wernet in der ZQF mit dem Titel „Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit. Ein Versuch“ (vgl. Wernet 2018).¹ In diesem Beitrag zum Heftschwerpunkt „Rekonstruktive Ungleichheitsforschung“ wird nach Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Erforschbarkeit der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Protokollen familialer und unterrichtlicher Interaktionen gefragt. Vor allem die darin geäußerte These, „die Eigenlogik der familialen und der schulischen Interaktion“ stelle eine „restriktive Bedingung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit“ dar (ebd., S. 31), machte mir insofern zu schaffen, als ich etwa im gleichen Zeitraum meine Dissertationsstudie „Soziale Herkunft im Unterricht“ (vgl. Kabel 2019a) publiziert habe, in der ich schulische Interaktionen auf ihren Zusammenhang mit der fortdauernden Bildungsungleichheit untersucht habe und zum genau gegenteiligen Befund gekommen bin. Es scheint mir jedenfalls nötig, die Frage erneut aufzuwerfen, ob und wenn ja, inwiefern sich unterrichtliche Interaktionen mit der Objektiven Hermeneutik auf ihren möglichen Zusammenhang mit der Abhängigkeit schulischer Bildung von sozialer Herkunft befragen lassen.

Einerseits möchte ich daher im Folgenden die Problematisierungen von Wernet skizzieren und meinerseits problematisieren. Andererseits möchte ich im Zuge der Problematisierung einen m.E. adäquateren Ansatz zur Untersuchung des Zusammenhangs von schulischem Unterricht und Bildungsungleichheit skizzieren.

Im Kern geht es um die seit Jahren, wenn nicht Jahrzehnten relevante Frage, ob und wenn ja, wie es gelingen kann, die Mechanismen und Prozesse der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit zu bestimmen. Dass dies quantitative, hypothesenprüfende Verfahren, wie sie etwa im Rahmen internationaler Leistungsvergleichsstudien und damit verbundener Untersuchungen des Zusammenhangs

1 Es handelt sich um eine geringfügige Überarbeitung und Erweiterung eines Vortragsmanuskripts. Der Vortrag wurde unter dem Titel „Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen“ im Rahmen der 30. AGOH-Jahrestagung 2021 mit dem Tagungstitel „Der Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur Analyse von Gemeinschaft und Gesellschaft“ gehalten.

von Bildung und sozialer Herkunft (prominent etwa in PISA, IGLU, TIMSS) Anwendung finden, nicht leisten, problematisieren selbst Anhänger dieses Verfahrens wie Becker und Lauterbach:

„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 [...]“ (Becker/Lauterbach 2010, S. 18)

Unabhängig von der Frage, was in dieser Perspektive überhaupt unter Bildungsungleichheit(en) verstanden wird (vgl. Kabel 2019a), ist mit den in diesem Zugriff vorgenommenen strukturellen Momentaufnahmen eine Untersuchung der Interaktionslogik sozialer Subsysteme prinzipiell ausgeschlossen. Der Blick auf Daten der „Systemebene“ abstrahiert von unterrichtlichen Prozessen und kann deren mögliche Verstricktheit in die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit folglich nicht erhellen.

In den vergangenen Jahren haben sich vermehrt rekonstruktive oder sich so bezeichnende Ansätze etabliert, welche beanspruchen, die noch immer weitgehend unbekannteren Ursachen und Mechanismen der hinlänglich bekannten Bildungsungleichheitseffekte zu identifizieren. Sichtet man entsprechende Forschungsansätze, so fällt einerseits – auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext – eine häufige Bezugnahme auf (bildungs-)soziologisch orientierte Perspektiven auf, sei es durch Anknüpfungen an Pierre Bourdieu und sein Habituskonzept (etwa in den Arbeiten um Helsper, Hummrich und Kramer) oder etwa Basil Bernsteins Sprachcodetheorie (etwa in den Arbeiten um Sertl und Gellert). Bildungsungleichheit wird in Anlehnung an diese Reproduktionstheorien als Passungsproblem differenter Habitus oder als Passungsproblem schichtspezifischer Sprachcodes in den Blick genommen. Andererseits fällt auf, dass mit den an die genannten Perspektiven anknüpfenden und auch in davon abweichenden Ansätzen bislang kaum Studien vorliegen, 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, also als im Prozess des Unterrichtens selbst angesiedeltes Phänomen betrachten. Die nicht nur erziehungswissenschaftlich relevante Frage, inwiefern schulischer Unterricht als Ort der (Re-)Produktion eingebrachter Differenz gelten muss, lässt sich vermutlich jedoch nur so klären. Jedenfalls scheinen mir Zugriffe mit mehr oder weniger expliziter oder impliziter reproduktionstheoretischer Aufladung der Subsumtionsfälle nicht zu entkommen.

Prominent blicken derzeit vor allem ethnographisch-praxeologische Ansätze auf schulischen Unterricht und suchen in diesem nach Praktiken des „Doing class“ und des „Doing difference“, um den Mechanismen der fortdauernden Bildungsungleichheit nachzuspüren. Doch selbst ethnographische Studien, die beanspruchen die Verbindung sozialer Differenzen und „pädagogischer Praktiken“ aufzuzeigen, wie dies etwa Rabenstein, Reh, Ricken und Idel

(2013) beanspruchen, erweisen sich bei genauerer Betrachtung gerade nicht als eine Bildungsungleichheitsforschung, welche sich für Unterricht als Vermittlungsgeschehen interessiert und dieses auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg befragt. Man beschränkt sich vielmehr auf das Suchen und Aufzeigen von mehr oder weniger expliziten Differenzthematizierungen im Unterricht und/oder fasst diesen primär als Selektionsgeschehen (vgl. Kabel 2019b).

Die genannten Ansätze landen in der Regel, auch die gerade erwähnten ethnografisch-praxeologischen Untersuchungen, beim reproduktionstheoretisch bereits Bekannten. Dies meist deshalb, weil die untersuchte Praxis gerade nicht in ihrer (pädagogischen) Eigenlogik aufgeschlossen wird, sondern letztlich subsumtionslogisch reproduktionstheoretische Erklärungsmuster in Anschlag gebracht und an der Empirie illustriert werden (vgl. Kabel 2019a; Kabel 2019b; Kabel/Pollmanns 2018). Diese Kritik scheint mir in anderer Form auch für Wernets Problematisierungsversuch gültig zu sein, sie resultiert wohl aus einer Problematik, welche die gesamte rekonstruktive Ungleichheitsforschung durchzieht. Denn so wie es quantitativen Verfahren verbaut ist, aus den makrologisch bestimmten Korrelationen auf mikrologische Herstellungsmechanismen zu schließen, wie eingangs erwähnt, so scheint es, gleichsam auf der anderen Seite, schwer bis unmöglich, mikrologisch bestimmte (Herstellungs)mechanismen von Differenz auf die etwa durch PISA bekannten Effekte und Zusammenhänge auf „Systemebene“ (allgemeiner: auf makrostrukturell identifizierte Ungleichheiten) zu beziehen.

Anhand einer vergleichenden und systematisierenden Auseinandersetzung mit qualitativen (allerdings primär soziologischen) Beiträgen zur Erforschung sozialer Ungleichheitsphänomene, machen Behrmann, Eckert und Gefken (2018) deutlich, dass es einen erheblichen „Forschungs- und Diskussionsbedarf“ hinsichtlich der Verbindung der „herausgearbeiteten Prozesse [auf der Mikrobene, S.K.] mit der makrostrukturellen Ebene sozialer Ungleichheit“ gibt (ebd., S. 22). Zugespitzt und verschärft wird diese Problematik noch einmal von Emmerich und Hormel (2017), wenn sie konstatieren, rekonstruktive Ungleichheitsforschung suche „in den Prozessen der Ungleichbehandlung nach Ursachen“, müsse „dabei aber von denselben latenten Ungleichheitseffekten und mithin von denselben zirkulären Kausalitäten [Bildungsungleichheit wird durch soziale Ungleichheit erklärt, indem man von dieser auf jene schließt und umgekehrt, S.K.] ausgehen“, wie die quantitative Surveyforschung (ebd., S. 116).

Folgte man dieser Argumentation, hätte man in der rekonstruktiven Ungleichheitsforschung lediglich die Wahl zwischen „Cholera und Pest“, entweder man begibt sich unter bewusstem oder ungewolltem Rückgriff auf externe Differenzmerkmale in den Zirkelschluss oder man verliert seinen Untersuchungsgegenstand.

Hier lässt sich an den eingangs zunächst viel enger angekündigten Fokus meines Beitrags wieder anknüpfen, denn ähnlich dazu arbeitet sich Wernet an der Frage des Verhältnisses von „sozialisatorischer Interaktion“ und „sozialer

Ungleichheit“ ab. Wernet (2018) behauptet in seinem erwähnten Beitrag, „dass ein empirischer Zugriff auf das Phänomen der sozialen Ungleichheit eine Domäne der tatsachenwissenschaftlichen Forschung darstellt“ und dass sich die Erhellung des Phänomens „weit schwieriger für eine sinnverstehende Forschung, die als empirisches Datum ihrer Forschung Ausdrucksgestalten zu Grunde legt“, darstellt (ebd., S. 31). Mit exemplarischen Analysen familialer und unterrichtlicher Interaktionen wird zudem die bereits erwähnte These aufgestellt, dass die „jeweilige Eigenlogik der familialen und der schulischen Interaktion gleichsam als restriktive Bedingungen der Reproduktion sozialer Ungleichheit konzipiert werden können“ (ebd., S. 32). Nach Wernet sind die identifizierten Eigenlogiken in familialem und schulischem Kontext demnach ein Hemmnis für die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Auf Basis dieser These bilanziert und folgert Wernet gegen Ende seines Beitrags:

„Unter der forschungslogischen Perspektive der Analyse von Ausdrucksgestalten jedenfalls erscheinen die Thesen von Schelsky („nivellierte Mittelstandsgesellschaft“) und Beck (Individualisierung „jenseits von Klasse und Stand“) alles andere als abwegig, während die Sichtweise einer das soziale Leben bis in seine Mikroporen durchdringenden Wirksamkeit sozialer Ungleichheit unter dieser Forschungsperspektive an Plausibilität und Evidenz verliert.“ (ebd., S. 44)

Damit kommt Wernet auch in eine Gegenposition zu Oevermanns Annahme (aus seinem Beitrag zur Adorno-Konferenz 1983), dass sich „die Reproduktionsgewalt von gesamtgesellschaftlichen Strukturierungsgesetzlichkeiten [...] bis in die unscheinbarsten Vorgänge hinein, die kleinsten Poren des Alltagslebens durchdringend, nachweisen lassen [muss, S.K.]“ (Oevermann 1983, S. 275). Bzw. zeigen nach Wernet die von ihm untersuchten Protokolle jüngeren Datums, dass die dort bestimmten Eigenlogiken dem möglichen „Durchschlag“ der Reproduktionsgewalt entgegenstehen. Auch vor diesem Hintergrund erscheint mir eine genauere Untersuchung des Beitrags von Wernet lohnend. Möchte ich mich im Folgenden nun enger an der Problematisierung von Wernet abarbeiten, so sollte der gerade gespannte Bogen jedoch auch zeigen, dass die Problematik mehr ist als ein „Hausproblem“ der Objektiven Hermeneutik, es handelt sich vermutlich um das zentrale Problem rekonstruktiver Ungleichheitsforschung.

II

Zum Verhältnis von Struktur und Praxis

Wernet weist einleitend auf die wohl kaum bestreitbare Erfahrung hin, dass „sowohl den Protokollen familialer als auch schulischer Interaktion [...] sich die Wirkkraft der Klassen-, Schicht- oder Milieuzugehörigkeit nicht unmittelbar ablesen“ (Wernet 2018, S. 31f) lässt. Mit Verweis auf Bourdieu wird vor einem Blick in familiale und unterrichtliche Interaktionen zunächst dessen Verdienst gewürdigt, die ökonomische Perspektive um eine kulturalistische Sichtweise erweitert zu haben. Mit und in dieser geht es nach Wernet „nicht nur um die Frage der Weitergabe der ökonomischen Ausstattung und der mit ihr einhergehenden

Privilegien oder Deprivationen, sondern auch und vor allem um die Weitergabe von milieubedingten und milieutypischen Lebensstilen.“ (ebd., S. 32) Für die Weitergabe des kulturellen Kapitals wird der Habitusbegriff als zentral angesehen, jedoch kann Bourdieus Idee der Übernahme eines milieuspezifischen Habitus durch die Inkorporierung kulturellen Kapitals nach Wernet lediglich als Modell biographischer Reproduktion angesehen werden, da sich Prozesse der biographischen Transformation mit diesem nicht erschließen ließen.

Wernet fragt nun genauer, wie sich Prozesse der Transformation und Reproduktion im familialen Handlungsraum als Ort der primären Sozialisation vollziehen. Angenommen wird, dass sich familiäre Interaktion durch zwei Sphären konstituiert, die *milieutypischer Motive* einerseits und die sich dazu autonom verhaltende Sphäre *beziehungsdynamischer Aspekte* andererseits. In Anlehnung an die Unterscheidung diffuser und rollenförmiger Sozialbeziehungen wird eine Homologie zu milieuspezifischen Handlungs- und Erziehungsmustern vorgeschlagen: „Selbst wenn wir das elterliche Handeln als in hohem Maße an milieudefinierte Muster gebunden ansehen, reichen diese Muster nicht aus, um die Eltern-Kind-Beziehung zu stiften“ (ebd., S. 37).

Nach Wernet muss die „sozialisatorische Tradierung sozialer Lagen [...] den Weg über eine gegenüber diesen Lagen autonom sich konstituierenden familialen Interaktion“ nehmen (ebd., S. 34). Nach knappen Hinweisen zur Individualisierung der Kernfamilie in der modernen Gesellschaft, wird daraus eine erste These entwickelt:

„[...] schon ein kürzester Sequenzstrang eines Protokolls familialer Interaktion liefert eine unmittelbare Anschauung der Individuiertheit und Ausdrucksgestalthaftigkeit dieser sozialen Praxis. Umgekehrt heißt das, dass, sobald wir es forschungslogisch mit Protokollen familialer Interaktion zu tun haben, sobald das empirische Datum also eine *Ausdrucksgestalt* familialen Handelns repräsentiert, die eigenlogischen, beziehungs-dynamischen Aspekte der familialen Interaktion in den Vordergrund treten und die milieubedingten Aspekte der Interaktion an Bedeutung verlieren.“ (ebd.)

Diese These möchte Wernet an einem kurzen Protokoll eines Weihnachtsmarktbesuchs illustrieren:

„Tochter: Schau mal Mama, ein Winnie-Pooh [ein Luftballon]

Mutter: Schön

Tochter: Kann ich einen haben?

Vater: Wozu das denn?“ (ebd.)

Während Wernet in einer Analyse der Interaktion zu einem „konturierten Bild“ einer „diese Familie charakterisierenden Binnenlogik“ kommt („Die Familie zentriert sich um eine Mutter-Tochter-Dyade“, welche der Vater „im Modus eines eifersüchtigen und mürrischen Störenfrieds“ begleitet (ebd., S. 36)), sei die Frage nach der sozialen Lage der Familie weitaus schwieriger zu erhellen. Wernet fragt nun, warum sich die innerfamiliale Beziehungsdynamik so prägnant zeigt, die soziale Lage hingegen nicht, wir dieser aber in der Regel eine hohe Bedeutsamkeit zumessen, gerade auch in kulturalistischer Perspektive (ebd.). Es folgen Versuche des Schließens auf die soziale Lage der Familie aus

dem Protokoll (z.B. indem der nörgelnde Vater als ohnehin nur an Bratwurst und „Glühwein mit Schuss“ interessiert der unteren Mittelschicht zugehörig angesehen werden könnte), welche jedoch zu Recht als weder verlässliche noch gültige empirische Operationen angesehen werden. Dazu Wernet:

„Abgesehen davon, dass solche Zuordnungen alles andere als trennscharf wären, machen sie deshalb keinen Sinn, weil eben in die Handlungsoptionen des Vaters konstitutiv immer mehr eingeht als ein milieubedingtes Handlungsmotiv.“ (ebd., S. 37)

Ist diese Position wohl kaum bestreitbar, da soziale Wirklichkeit andernfalls rein deterministisch reproduktiv verstanden werden müsste (die Entstehung des Neuen wäre verunmöglich), so folgt daraus noch nicht, dass dieses „Mehr“ milieubedingte Einflüsse gänzlich aushebelt. Wernets Argumentation scheint jedoch auf eine derartige Dichotomie von Strukturen sozialer Ungleichheit und der Eigenlogik familialer Interaktion zuzulaufen, wenn die Dominanz der Eigenlogik als Argument für den Bedeutungsverlust der sozialen Lage gewertet wird. Beziehungsdynamische Aspekte werden so gegen milieubedingte Aspekte ausgespielt, nicht als miteinander vermittelt modelliert. Dies scheint mir gegenstandstheoretisch jedoch befragbar zu sein.

Kontrastierend zur geschilderten Relationierung von Ausdrucksgestalt und Strukturen sozialer Ungleichheit könnte man etwa fragen, ob sich die untersuchten Ausdrucksgestalten auch und zugleich als Teil der Struktur sozialer Ungleichheit verstehen lassen, in die sie doch insofern eingeschrieben sein müssen, als Strukturen sozialer Ungleichheit nur als Produkte sozialer Praxis einen Sinn ergeben. Es deutet sich bei Wernet m.E. jedenfalls objekttheoretisch gesprochen eine Verhältnisbestimmung an, welche eine vermittelnde Vorstellung von *Struktur und Praxis* gar nicht mehr anpeilen kann, da Praxis gegen Struktur ausgespielt wird.

Die dichotom erscheinende Vorjustierung (dass ins Handeln konstitutiv mehr eingeht als milieubedingte Muster ist ja eine Prämisse!) macht es ggf. schon schwierig, die Frage der Bestimmbarkeit milieubedingter Aspekte in Ausdrucksgestalten hinreichend offen zu prüfen und zu diskutieren, bzw. ist absehbar, wer das Spiel gewinnen wird. Zudem wäre m.E. noch einmal zu fragen, an *welchen* Protokollen (welchen Handlungsanforderungen?) *wie* milieuspezifische Handlungsmuster erschlossen werden könnten. Oder anders: Dass man in Schnipseln familialer Interaktion nichts findet, bedeutet noch nicht, dass man in längeren Protokollen und Protokollen andersartiger Handlungskontexte nicht etwas finden könnte. Diese Überlegungen finden sich allerdings auch im Beitrag von Wernet (vgl. S. 37). Auch bei längeren Protokollen und Protokollen andersartiger Handlungskontexte würde jedoch die von Wernet ausgeführte Relationierungsproblematik bestehen, wenn man versuchte, im Zuge der Rekonstruktionen auf soziale Lagen der Beteiligten (unter Nutzung von Schichtmodellen o.ä.) zu schließen. Im Kontext der schulischen Interaktionen soll daher noch einmal genauer das *Wie* des Zugriffs auf das Phänomen Bildungsungleichheit befragt und reflektiert werden.

Etwas weniger scharf im Blick auf die angedeutete dichotome Perspektive endet Wernet's Beschäftigung mit familialen Interaktionen, wenn es dort heißt, dass „die sozialen Kräfte der Statusweitergabe [durch die Eigenlogik familialer Interaktion, S.K.] [...] gleichsam abgelenkt und moderiert“ werden (ebd.).

III

Zur Untersuchung unterrichtlicher Interaktionen

Nach dieser Untersuchung des Zusammenhangs von *sozialer Lage* und *Beziehungsdynamik* im familiären Kontext, widmet sich Wernet dem Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft in unterrichtlichen Interaktionen. Auch hier konstatiert er, dass eine Eigenlogik unterrichtlicher Praxis dominiert:

„[...] ähnlich wie im Falle familialer Interaktion zeugen die Protokolle schulischer Interaktion dominant *nicht* von sozialer Ungleichheit, sondern von der Eigenlogik und Eigendynamik der unterrichtlichen Praxis, von typischen pädagogischen und typischen „schülerhaften“ Dispositionen, in die wiederum typische Ausdrucksformen der Kindheit und Jugend eingehen.“ (ebd., S. 38)

Erneut fällt eine Art Ausspielungslogik, die bereits im familialen Kontext problematisierte Dichotomie von Eigenlogik der Interaktion und sozialer Ungleichheit, auf, auf die ich zurückkommen werde.

Die „basale Struktur der Eigenlogik schulischer Interaktion“ wird unter Rekurs auf Parsons und Dreeben im „unpersönlichen Leistungsuniversalismus“ gesehen (ebd.). Plausibilisiert werden soll dies an der von Wenzl (2010) untersuchten „Melderegel“, deren „Durchsetzung“ insofern zur Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler beiträgt, als sie sich rücksichtslos gegenüber dem Individuum verhält und dabei auch dessen soziale Herkunft ignoriert. Der persönliche Leistungsuniversalismus wird für Unterricht für Wernet und Wenzl auch dadurch als zentral angesehen, dass dieser „der Ort des „Allgemeinen“ sei“ (Wernet 2018, S. 38):

„Die Verhandlung eines individuellen Interesses an der Sache ist „ausgeschlossen“. Entsprechend stößt die Beobachtung unterrichtlicher Interaktion systematisch nicht auf die Prämierung kulturellen Kapitals, sondern auf dessen Zurückweisung“ (ebd.)

Diese, wie Wernet selbst sagt, *schultheoretische* Perspektive auf unterrichtliche Interaktionen unter Rekurs auf die Universalismusthese scheint mir nicht unproblematisch zu sein, denn man fasst diesen dadurch auf einem hohen Abstraktionslevel und zugleich jenseits der für Unterricht zentralen pädagogischen Prozesse, der vermittelnden Verhandlung von Gegenständen. Unterricht wird folglich nicht als primär pädagogisches Geschehen in den Blick genommen, sondern „lediglich“ aus soziologischer Perspektive betrachtet (Dreeben (1980) fragt nach sozialisatorisch durch Schule „vermittelten“ gesellschaftlichen Normen). An einem ersten Auszug eines Unterrichtsprotokolls möchte Wernet die Nichtprämierung kulturellen Kapitals illustrieren:

„Lw: Sondern? SwD

SwD: Auf dem Boden, so dann rein

Lw: Der hakt sich ein. Ganz genau

SwD: Ich wollte noch was dazu sagen. Wir warn schon mal in Spanien und da haben wir schon ganz viele Anker gesehen.

LW: Super. So, die andern Wörter sind eh klar. Angel is auch klar, stimmts? Was ne Angel is?“ (Wernet 2018, S. 38)

Nach Wernet (bzw. Wenzl) leistet SwD zur Frage, was ein Anker ist und wie er funktioniert, keinen Beitrag. Vielmehr kann ihr Beitrag, nach Wernet, „unproblematisch in Kategorien der Distinktion interpretiert werden“ (ebd.): Ihre Familie macht Auslandsreisen, daraus resultiert Erfahrungswissen, das andere nicht haben. Die Schülerin macht nach Wernet dieses Erfahrungswissen geltend. Die Lehrerin reagiert darauf jedoch mit „Super“ und einem Themenwechsel, was als belobigende Zurückweisung gedeutet wird:

„Indem die Lehrerin thematisch nicht weiter auf den Spanienurlaub Bezug nimmt, signalisiert sie der Schülerin im Besonderen, der Klasse im Allgemeinen die Bedeutungslosigkeit dieser Auskunft im Kontext unterrichtlicher Interaktion.“ (ebd., S. 39)

Daran wird nach Wernet erkennbar, dass die

„Eigenlogik unterrichtlicher Interaktion [...] den Distinktionsinteressen keine Bühne der Entfaltung [bereitet], sondern [...] für die Bedürfnisse dieser Entfaltung einen restriktiven Handlungsrahmen dar[stellt].“ (ebd., S. 39)

Ich möchte im Folgenden sowohl die Auslegung des Protokollauszuges als auch die daraus gezogenen Schlüsse für das Verhältnis von Unterricht zur (Re-)Produktion des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft befragen.

Zunächst scheint Wernet in der Auslegung der Unterrichtsszene weniger Hemmungen bei Rückschlüssen auf soziale Lagen zu haben, als in der zuvor untersuchten familialen Interaktion. Aus dem erwähnten Spanienurlaub wird (wenn auch nicht explizit) auf höheres kulturelles Kapital geschlossen. Wird zwar ein konkreter Verortungsversuch in einem Milieu o.ä. nicht unternommen, so lebt die identifizierte Abwehr eines Distinktionsversuchs doch davon, dass SwD durch ihren Hinweis auf den Auslandsurlaub als gegenüber den Mitschülern privilegiert, sozial „höherstehend“ erscheint und daraus resultierende Differenz unterrichtlich abgewehrt werden soll. Auch hier scheint mir der unternommene Verortungsversuch jedoch ähnlich problematisch wie im Protokoll der familialen Interaktion, auch hier kann diese Operation weder als verlässlich noch gültig angesehen werden, wie Wernet selbst in der Analyse der familialen Interaktion argumentiert. Konkret wäre etwa zu fragen, ob die Touristikbranche nicht derart ausdifferenzierte Angebote bereithält, dass nur „nach unten“ dahingehend eine Grenze markiert werden kann, dass Familien mit sehr geringem Einkommen hier ausscheiden. Jedenfalls kann der Hinweis auf das „Ausland“ insofern nicht ziehen, um auf „besondere“ Privilegien zu schließen,

da Pauschalurlaub auf Malle mitunter günstiger ist als die Miete eines Ferienhauses in St. Peter Ording. Ohne weiter spekulieren zu wollen, scheint mir hier der Bestimmungsversuch der sozialen Lage von SwD (bzw. ihrer Familie) nicht weniger schwierig zu sein, als im familialen Kontext.² Nun könnte man sagen, dass die Milieuverortung ohnehin kein Problem darstellt, da auch bei Unklarheit der sozialen Herkunft von SwD erkennbar wird, dass herkunftsbedingtes Wissen, gleich welcher Provenienz, durch die bestimmte unterrichtliche Eigenlogik unterbunden wird. Die Analyse und der aus ihr gezogene Schluss verlieren jedoch dadurch insofern an Brisanz, als man nicht mehr von Distinktionsversuchen sprechen könnte, da die identifizierte Reaktion auf soziale Herkunft nicht mehr als Reaktion auf eine bestimmte soziale Herkunft gedeutet werden könnte. Im Blick auf die zu klärende Frage des Verhältnisses von schulischem Unterricht zur Reproduktion sozialer Ungleichheit hätte man damit zunächst deutlich weniger in der Hand.



Foto: Sascha Kabel

Genauer geprüft werden muss m.E. auch, ob, bzw. inwiefern es sich, im konkreten Fall bei der Äußerung von SwD, um ein Erfahrungswissen handelt, „das andere nicht haben“ (ebd., S. 38). Die Ausleuchtung der divergierenden herkunftsbedingten Wissensstände über Unterrichtsprotokolle scheint mir unmöglich, jedoch scheint mir prüfbar, welche Relevanz für den Unterricht dem Wissen von SwD attestiert werden kann und was die identifizierte Ablenkung für diesen bedeutet. Erst wenn man diese Relation näher bestimmt, wäre man m.E. überhaupt in der Lage ein Urteil abzugeben, inwiefern dieses Wissen und der unterrichtliche Umgang mit ihm „ein Problem“ darstellt, also für die Frage der Bildungsungleichheit bedeutsam sein könnte. Diesbezüglich widerspricht sich

2 Zur Problematik des Schließens von Lebensstilen (als „Oberflächenphänomene“) auf Habitusformationen bzw. Deutungsmuster vgl. Oevermann 2001.

die Analyse von Wernet, denn einerseits sagt er, dass SwD „keinen Beitrag“ zur unterrichtlich zu klärenden Frage leistet, andererseits wird die Aussage von SwD als unterbundener Distinktionsversuch gedeutet (vgl. ebd., S. 38).

Wenn es sich um einen „keinen Beitrag“, also einen für das Unterrichtsgeschehen irrelevanten Beitrag handelt, wird es schwer, diesen als Distinktionsversuch zu werten, denn SwD würde nicht über einen stillzustellenden Vorteil aufgrund ihres Erfahrungswissens verfügen, sondern gleichsam „offtopic“ sprechen. Die Reaktion der Lehrperson wäre dadurch keine Zurückweisung eines Distinktionsversuchs, sondern ggf. lediglich das Nichteingehen auf eine aus ihrer Sicht unterrichtlich nicht relevante Äußerung. Dies könnte gar dem Schutz SwDs dienen, sich nicht weiter durch die Äußerung im Unterricht unangebrachter Beiträge zu blamieren. Zu prüfen wäre, ob diese Reaktion von Lehrpersonen folglich auch zu sehen ist, wenn ein Kind etwa erzählt, dass es gestern auf dem Spielplatz war o.ä. Jedenfalls wäre erklärungsbedürftig, inwiefern die Abwehr noch als Unterbindung eines Distinktionsversuchs gewertet werden könnte. Die Nichtprivilegierung kulturellen Kapitals wäre gleichsam auf die Interaktion draufgelegt worden, nicht aus dieser erschlossen.

Wenn die Äußerung von SwD als unterrichtlich relevant zu verstehen ist, es sich also wirklich um für die Klärung der Sache relevantes, herkunftsbedingtes Erfahrungswissen handelt, wird die unterrichtliche Abwehr erklärungsbedürftig. Wieso sollte „der Vorteil“ von SwD nicht produktiv für die Klasse genutzt werden? Im Blick auf das zu erhellende Phänomen, das Verhältnis von Unterricht zur Bildungsungleichheit, könnte die unterrichtliche Ausblendung gerade problematisch sein, denn die bestehenden Differenzen werden dadurch nicht eliminiert, sondern lediglich ihre Thematisierung tabuiert. Das heißt Unterricht könnte gerade durch diese Immunisierung mitwirken an der fortbestehenden Ungleichheit. Die Orientierung an der Universalismusthese erfolgte im Beispiel dann so, dass nicht kenntlich werden darf, dass eben doch nicht alle gleich sind. Deutet man also die Aussage von SwD als unterrichtlich relevantes Erfahrungswissen, so zeugt der von Wernet gezogene Schluss der Unterbindung der Entfaltung von Distinktionsinteressen m.E. gerade nicht davon, dass Unterricht für die Reproduktion sozialer Ungleichheit einen „hemmenden Nährboden“ (ebd., S. 41) bietet, wie er bilanzierend formuliert, sondern genau der gegenteilige Schluss scheint mir plausibler: Mit der Unterbindung der Thematisierung unterrichtlich relevanten Wissens, über das nicht alle verfügen, werden die existierenden Unterschiede ins Dunkelfeld verbannt, statt sie allen verfügbar zu machen. Das Thematisierungsverbot sichert ihr Fortwirken im Untergrund. Dadurch werden Vorteile Einzelner nicht zum Wissen aller.

Wenn man folglich beginnt, genauer auszubuchstabieren, ob und wenn ja, inwiefern SwDs Äußerung als ein unterbundener Versuch des Distinktionsgewinns angesehen werden kann und was das für die Frage der fortdauernden Bildungsungleichheit bedeutet, wird dies ohne eine genauere Prüfung, wie sich ihre Äußerung zur unterrichtlich zur vermittelnden Sache verhält und was der Um-

gang mit dieser für unterrichtlich zu initiierende Lern- und Bildungsprozesse bedeutet, kaum möglich sein. Im Folgenden möchte ich dieser Fährte noch weiter nachspüren und dazu die Einbettung der Interaktion im Unterricht untersuchen.

Vermutet werden könnte anhand des gewählten Ausschnitts, dass es sich um eine Stunde aus dem Sachunterricht handelt, in der die Funktionsweise eines Ankers thematisch wird. SwDs Urlaubserfahrung könnte als „Privileg“ angesehen werden, welches, ggf. im Sinne einer Orientierung an einer Idee von Chancengleichheit, unterrichtlich nicht relevant gemacht werden darf, weshalb nicht weiter auf die Erfahrung eingegangen wird (was jedoch, wie gerade ausgeführt, nicht weniger problematisch wäre). Mit dem Hinweis auf die Urlaubserfahrung von SwD, sie habe dort ganz viele Anker gesehen, bleibt jedoch unklar, inwiefern damit ein für die Unterrichtsfrage relevantes „Erfahrungswissen“ (ebd., S. 38) vorliegt. Selbst wenn SwDs Familie ein Boot oder eine Yacht besitzen würde oder im Urlaub gemietet hätte, wäre damit noch nicht automatisch ein Wissensvorsprung hinsichtlich der Funktion eines Ankers verbunden, wenn es um diese im Unterricht gehen sollte (die Benutzung eines Ankers ist auch ohne ein Verständnis darüber, wie und warum er funktioniert, möglich). Sollte der Unterricht nun weiter der Klärung der Frage, was ein Anker ist und wie er funktioniert, folgen, müsste nach der Zurückweisung von SwD eine alternative, als unproblematisch verstandene Bezugnahme auf den Gegenstand erfolgen o.ä. Die Klärung wird jedoch durch die Aussage der Lehrperson, „die anderen Wörter sind eh klar“, als beendet markiert und es wird erkennbar, dass die Klärung der Funktionsweise des Ankers im Kontext einer Klärung von weiteren Wörtern angesiedelt zu sein scheint.

Wenn man das gesamte Transkript anschaut, aus dem die Passage entnommen wurde, wird ersichtlich, dass hier nicht die Urlaubsaneddote als Urlaubsaneddote zurückgewiesen wird, um sich erneut dem gemeinsamen Gegenstand Anker zu widmen, sondern ein von der Lehrperson eröffneter Exkurs beendet wird, da es sich um eine Deutsch- & Mathematikstunde in einer 1. Klasse handelt, in der im ersten Stundenteil anhand von Bildkarten an der Tafel Wörter mit dem Graphem „A“ identifiziert werden sollen.



Abbildung 1: Tafelbild aus dem Unterrichtstranskript (Frieser 2006)

Nachdem bereits einige Wörter zu den Bildern an der Tafel genannt wurden (Ananas, Affe etc.), nennt SwK den „Anker“ (Frieser 2006, Z. 57), woraufhin die Lehrperson interveniert:

„Lw: Ja genau der Anker – haben vielleicht noch nicht alle Kinder gehört. Was macht man denn mit einem Anker? SwF“ (Frieser 2006, Z. 58f)

Das Motiv für den Exkurs ist folglich die Unterstellung der Lehrperson, dass, anders als bei Ananas und Affe, das Wort „Anker“ nicht allen Kindern bekannt sein könnte („Haben vielleicht noch nicht alle Kinder gehört“) und es daher thematisiert werden muss. Dies geschieht jedoch einerseits nachdem SwK bereits den Anker genannt hat (zumindest für diese Schülerin besteht das Problem somit offenkundig nicht) und andererseits mitten in der Bearbeitung der Aufgabe, anhand von Bildkarten die dort gezeichneten Dinge zu benennen und darauf zu prüfen, ob in ihrem Wort das Graphem „A“ vorkommt oder nicht, bzw. ob dieses am Anfang oder an einer späteren Stelle im Wort auftaucht. D.h. während der Durchführung einer Aufgabe fällt der Lehrperson auf, dass die dazu nötigen Voraussetzungen nicht bei allen Schülerinnen und Schülern vorhanden sein könnten. Da die Stunde im September an einer ersten Klasse stattfand, die gemeinsame Unterrichtspraxis daher wohl erst seit wenigen Wochen besteht, resultiert das mangelnde Wissen über die Schülerinnen und Schüler wohl auch aus der kurzen gemeinsamen Arbeit. Dennoch wird hier differentes nichtschulisches Vorwissen (sie sagt Kinder, nicht Schüler) nicht abgewehrt oder verschwiegen, sondern von der Lehrperson selbst thematisiert, hier jedoch „nach unten“, also als Problem möglicher „Unterprivilegiertheit“ mancher. Interessant ist nun, dass die Lehrperson nicht selbst das mögliche nichtvorhandene Vorwissen anbietet, sondern die Frage stellt, was man denn mit einem Anker macht. Auch darin wird erkennbar, dass sie davon ausgeht, dass es Schüler gibt, die das wissen. Nur diese können auf diese Frage auch antworten, sie ist quasi exklusiv für Schülerinnen und Schüler, die über dieses Wissen verfügen. Dadurch, so könnte man sagen, dreht sich Wernets identifizierte Distinktionsversuchsabwehr um 180 Grad, denn die Lehrerin äußert, dass vermutlich nicht alle über das nötige Wissen verfügen und adressiert nun exklusiv, mit der Anschlussfrage, den Teil der Klasse, der über „dieses Privileg“ verfügt. Man könnte sagen, sie öffnet einen „Distinktionsraum“. Daraus das Problem umzudrehen und der Lehrperson nun die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu attestieren, erscheint mir jedoch ebenso verkürzt, denn die Klärung bietet ja zumindest theoretisch die Möglichkeit, allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Möglichkeiten der Mitarbeit zu bieten. Sie könnte durchaus als Kompensationsversuch eingebrachter Differenz gedeutet werden. Auch hier wäre nun jedoch genauer zu schauen, was nun wie geklärt oder nicht geklärt wird und wie sich die Klärung zur unterrichtlichen Aufgabe verhält, anhand von Bildkarten durch die Präzisierung der dort abgebildeten Dinge deren Grapheme zu untersuchen. Dazu ist nämlich völlig irrelevant zu wissen, was man mit einem Anker macht. D.h. die angestrebte Problembearbeitung geht am Problem vorbei.

Nach diesem Blick in den unterrichtlichen Kontext und der ansatzweisen Relationierung der Äußerungen zum unterrichtlichen Vermittlungsgeschehen scheint es mir jedenfalls schwer, die von Wernet untersuchte Interaktion als Beleg für die Abwehr von Distinktionsversuchen durch die unterrichtliche Eigenlogik zu werten. Einerseits eröffnet die Lehrperson diesen Raum selbst, jedoch im Sinne eines Kompensationsversuchs eingebrachter Differenz, andererseits wird durch den Blick auf den Kontext der Interaktion erkenntlich, dass es sich gleichsam um einen Exkurs handelt, zu welchem SwDs zweite Aussage wirklich keinen relevanten Beitrag mehr darstellt. Ihr Beitrag kann somit als „offtopic“ verstanden werden, wodurch, wie erwähnt, erklärungsbedürftig wird, inwiefern durch dessen Ablendung Unterricht hemmend gegenüber der Reproduktion sozialer Ungleichheit wirken könnte.

Bevor ich meine Problematisierung noch einmal pointiere und bilanziere, sei noch kurz eine weitere Unterrichtsszene angeführt, welche Wernet ebenfalls für seine These nutzt. Es handelt sich um die von Andreas Gruschka in der „pädagogischen Fallanthologie“ analysierte Deutschstunde einer 8. Klasse eines Gymnasiums zu Oskar Loerkes Gedicht „Blauer Abend in Berlin“ (vgl. Gruschka 2010). Die Schülerinnen und Schüler äußern sich reihum zu diesem, u.a. so:

„Sm6: Ja, das is auch irgendwie komisch geschrieben... Also ich weiß gar nicht so richtig, was damit gemeint ist.

Lw: Ja, Sw4

Sw4: Also, das ist halt en bisschen schwer zu verstehen, und ich denk, es war ganz gut, dass wir es zweimal durchlesen, aber trotzdem war mir's en bisschen schwer.

Lw: Ja, Sw5

Sw5: Ich glaub, dass es irgendwie, dass der, ähm, der Erzähler sich das Berlin als ein Meer vorstellt, äh, die Schornsteine sind, wo halt der Qualm rauskommt, die sind Wasserpflanzen, Ähm...“ (Wernet 2018, S. 40)

Sw5s Beitrag wird nun von Wernet als unmittelbarer Ausdruck sozialer Ungleichheit verstanden und noch einmal zu SwDs Äußerung zuvor relationiert:

„Lag der Rekurs auf soziale Ungleichheit im Falle der Grundschülerin, die schon mal in Spanien war, in dem bloßen, potentiell distinktiven Hinweis auf die Erfahrung eines Auslandsurlaubs, drückt sich in dem Interpretationsversuch von Sw5 soziale Ungleichheit unmittelbar aus. Sw5 reklamiert nicht eine gegenüber den anderen erweiterte Erfahrungswelt. Sie erzeugt diese Unterscheidung durch die unmittelbare Bezugnahme auf den Gedichtstext. Insofern ist ihre Äußerung eine Ausdrucksgestalt von Distinktion: Sw5 versteht das Gedicht anders, „besser“ als Sm6 und Sw4.“ (ebd.)

Auch hier scheint es mir nötig, um der Stelle eine Brisanz in Richtung der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu attestieren, auf eine möglicherweise ungedeckte, jedenfalls erneut spekulative, bourdieusche Aufladung zurückzugreifen. Anders als im Beispiel der ersten Klasse zuvor, besucht die Schülerin bereits sieben Jahren die Schule, das heißt die Schule selbst könnte hier als Befähigungsfaktor gewirkt haben, wenn auch dann die Differenz zu Sm6 und

Sw4 auffällig ist. Das unterrichtliche Entgegenwirken der Reproduktion sozialer Ungleichheit sieht Wernet im Fortgang der Interaktion:

„Lw: Sw5, wunderbar, aber nu warten wir, das geht mir ein bisschen zu schnell. Ja?

Sm?: Warum?

Lw: Lasst es uns ein bisschen schrittweise machen. Ne, damit auch alle selber diese Erkenntnis kriegen können, ähm, Sm?“ (ebd.)

Wernet sieht auch hier eine Abwehr möglicher Distinktion, wie in SwDs Beitrag im Grundschulfall. Sw5 wird adressiert, als hätte sie eine Regel verletzt und verhindert, „dass alle selber diese Erkenntnis kriegen können“. Der Beitrag wird zwar wertgeschätzt, jedoch, nach Wernet, zugleich als unsolidarisch und störend markiert, wodurch, im ungleichheitsrelevanten Fall, wenn Sw5 etwa dem „bildungsbürgerliche Milieu“ angehören würde, der Versuch der unterrichtlichen Verwertung kulturellen Kapitals zurückgewiesen würde (vgl. ebd., S. 41). Zwar verweist hier Wernet noch einmal auf das Spekulative der Milieuzuordnungen, jedoch scheint mir der aus der Analyse gezogene Schluss nicht zu passen. Nimmt man Wernets Befund ernst, dass die unterrichtliche Eigenlogik Distinktionsversuchen entgegenwirkt, so steht dies seiner Analyse entgegen, dass durch die Aussage von Sw5 bereits eine Distinktion erfolgt. Zugleich wird es vermutlich unmöglich, sachlich angemessene Beiträge zu äußern, ohne dass diese als Distinktion gewertet würden. Diese Problematik übersehend, sieht Wernet seine These wohl eher in der Reaktion der Lehrperson bekräftigt. Diese ist nun wirklich, wie auch Wernet meint, „bemerkenswert“ (ebd., S. 40). Schauen wir noch einmal ins Transkript: Fällt der Lehrperson im Ankerbeispiel ein, dass möglicherweise nicht alle über die nötigen Voraussetzungen verfügen, weshalb ein Exkurs eingebaut wird, so reagiert die Lehrperson hier auf eine Art Übererfüllung des Erwarteten durch dessen Zurückdrängen:

„Lw: Sw5, wunderbar, aber nu warten wir, das geht mir ein bisschen zu schnell. Ja?“

Inwiefern kann es das aber überhaupt geben? Plausibel wird dies etwa im Blick auf ein mögliches didaktisches Programm: Von der Lehrperson vorgesehene gemeinsame Lernschritte werden bereits zu Beginn der Stunde von Sw5 als gegangen markiert. Der Stundenablauf könnte ins Wanken geraten, weshalb der Beitrag zurückgestellt werden muss, um das geplante Programm noch durchführen zu können.

Im Blick auf die unterrichtlich intendierte Erschließung des Gedichts, ist diese Zurückweisung jedoch völlig unplausibel. Gerade wenn Wernet den Beitrag von Sw5 als selbst für ein literaturwissenschaftliches Seminar würdig einstuft, wird die Zurückstellung eines qualitativ so wertvollen Beitrags erklärungsbedürftig. Erschwerend kommt hinzu, dass auch ein Schüler die Zurückstellung befragt. Der zustimmungserheischend formulierte Hinweis, es ginge zu schnell, wird jedenfalls nicht bejaht, sondern von einem Schüler problematisiert: „warum?“ Die Lehrperson soll sich erklären. Sie führt nun ihr didakti-

ches Programm, „ein bisschen schrittweise machen“, gegen die bereits angebotene Auslegung und deren weitere Thematisierung ins Feld. Dieses wird zudem dadurch mit dem Versprechen aufgeladen, es ver helfe jedem Einzelnen zur bereits von Sw5 gezeigten Erkenntnis.

Greift man auf Gruschkas Befunde nach der Analyse der gesamten Unterrichtsstunde zurück, so wird die Interaktion auch dadurch verständlich, dass sich hier eine mögliche didaktische Krise der Lehrperson zeigt, denn Gruschka konstatiert abschließend:

„Die Lehrerin selbst stößt an die Grenze ihres Verstehens und versucht, diesen Bruch mit Didaktik zu überspringen. Das geht schief. Aber es könnte gut gehen, wenn die Lehrende das Gedicht vorher eigenständig erschlossen hätte und wohl auch, wenn sie mit dem starken Selbstbewusstsein, zu können, was sie den Schülern erst noch beibringen will, sich mit den Schülern an die Erschließung machen würde.“ (Gruschka 2010, S. 100)

Stützt man sich auf diesen Befund, so könnte Sw5s Beitrag die Lehrperson dergestalt überfordern, dass sie glaubt, ihre geplante Stunde könne nun platzen. Würde sie auf die von ihr eingebrachte Sache vertrauen, scheint diese Gefahr jedenfalls völlig unbegründet. Die Lehrperson selbst scheint die unterrichtliche Gedichterschließung analog der Lösung eines Kreuzworträtsels anzusehen, bei dem der Witz weg ist, wenn man das Lösungswort schon kennt. Dass Sw5 einen interessanten Ansatzpunkt bietet, an dem es lohnt, weiterzudenken, wird nur dann zu einer „Gefahr“, wenn man meint, es sei bereits alles gesagt worden.

Dass das didaktische Versprechen der Lehrperson, jeder käme nun schrittweise zur gleichen Erkenntnis, zudem nur teilweise aufgeht, wird in einer von Gruschka im Abschlusskapitel angeführten „konstruktiven Kritik“ ersichtlich: Die von der Lehrperson konsequent eingeforderte Selbsttätigkeit wird dort problematisiert und mit Münchhausens Versuch, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen, in Verbindung gebracht, da es auch orientierungslose Auslegungsversuche der Schülerinnen und Schüler gibt, welchen durch ein Lernen am Modell ggf. produktiv begegnet werden könnte (vgl. ebd., S. 105). Nimmt man dies ernst, so kann man die Abwehr im zweiten Beispiel gerade als reproduktionsdienlich verstehen: Das didaktische Versprechen geht nicht auf, die Aufschlussmöglichkeiten zu Sw5 werden nicht gegeben, sodass diese gerade durch die unterrichtliche Abwehr ihres Auslegungsangebots entrückt bleibt.

IV Bilanz und Schlussfolgerungen

Schaut man in den von Wernet ausgewählten Interaktionen auf Unterricht als Vermittlungsgeschehen und berücksichtigt dabei die Kontextualisierung der Szenen, so entpuppen sich die identifizierten und unterrichtlich abgewehrten Distinktionsversuche als bourdieusch inspirierte Aufladungen und die Universalismusthese als zu grobe Fassung der unterrichtlichen Eigenlogik. Unterricht

wird so aus einer primär soziologischen Perspektive zur potentiellen Bühne unterschiedlicher sozialer Lagen verkürzt.

Rademacher & Wernet (2014) problematisieren in einem Beitrag zum Habitusbegriff Bourdieus Zugriff auf das Bildungssystem mit dem Theorem der kulturellen Passung wie folgt:

„[Es] zielt nicht auf das Spannungsfeld universalistischer Ansprüche und partikularer Tendenzen, sondern betrachtet den schulischen Universalismus als Ideologie, die eine ganz andere Logik der schulischen Statusreproduktion, nämlich die Logik des Erbens, verschleiert.“ (ebd., S. 171)

Steht damit m.E. zu Recht ein verkürzter Zugriff auf die Institution Schule zur Kritik, so scheint mir im Beitrag von Wernet eine ähnlich starke Pauschalisierung, nun zur Seite des Universalismus vorzuliegen. Die unterrichtliche Eigenlogik wird nicht als in sich universalistischen Ansprüchen und partikularen Tendenzen *zugleich* folgend und dadurch widersprüchlich verstanden, sondern das Eine wird gegen das Andere auszuspielen versucht: Im Theorem der kulturellen Passung die partikularen Tendenzen gegen die dadurch als Ideologie erscheinenden universalistischen Ansprüche, bei Wernet die universalistischen Ansprüche gegen die partikularen Tendenzen. Beide Ansätze fassen die zu erschließende Eigenlogik folglich objekttheoretisch undialektisch und dadurch verkürzt. Daran anschließende Analysen landen letztlich in subsumtionslogischen Illustrationen. Die Erhellung der möglichen Verstricktheit der Pädagogik in die Reproduktion des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist zudem dadurch verbaut, dass aus primär soziologischer Perspektive, jedenfalls ohne Rekurs auf die Dialektik der Bildung, Unterricht auf sein potentielles Mitwirken an der fortdauernden Bildungsungleichheit befragt wird (vgl. Kabel/Pollmanns 2018).

Durch die angedeutete Untersuchung der Unterrichtsinteraktionen als pädagogische Interaktionen im unterrichtlichen Vermittlungsgeschehen wurde die unterrichtliche Eigenlogik von Gruschka, im Kontrast zu Wernets Zugriff, als pädagogische und als in sich widersprüchlich gefasst (vgl. Gruschka 2013). Zu bestimmen ist, wie die pädagogische Praxis den Anspruch der sozialen Allgemeinheit der Bildung erhebt und zugleich unterbietet und in welchem Zusammenhang dies zur möglichen (Re-)Produktion sozialer Herkunft steht (vgl. Kabel 2019a). In dieser, an die um Gruschka entwickelte pädagogische Unterrichtsforschung (exemplarisch vgl. Gruschka 2013) anschließenden Perspektive, lässt sich m.E., auch *das* sollten die angedeuteten Reanalysen zeigen, der unterrichtliche Umgang mit eingebrachter Differenz rekonstruktiv erschließen und auf seinen möglichen Zusammenhang mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit befragen. Dabei wären bereits bekannte Reproduktionsmechanismen nicht am Material zu prüfen, sondern mögliche Reproduktionsmechanismen wären aus diesem rekonstruktiv zu erschließen.

Unterrichten wurde daher in meinem Dissertationsprojekt ohne eine Relationierung der Interaktionslogik zu bestimmten sozialen Herkunftsfamilien auf seinen Umgang mit eingebrachter Differenz befragt (vgl. Kabel 2019a). In der Untersuchung des Unterrichts in dritten und vierten Klassen an Grundschulen

wurde so erkennbar, dass die vorfindliche Didaktisierung und/oder die permanente Erziehung zur rechten Arbeitshaltung dafür sorgen, dass die aus den An eignungs bemühungen der Schülerinnen und Schüler resultierende Differenz vermeintlich zum Verschwinden gebracht wird. Downgrading führt objektiv zu ihrem Nichtaufscheinen. In den meisten Fällen sind mit den gestellten Auf gaben keine Verstehensanforderungen mehr verbunden, an denen eine Förder bedürftigkeit sichtbar werden könnte. Die Didaktisierung sorgt dafür, dass auf das (Nicht-)Verstehen der Schülerinnen und Schüler nicht mehr eingegangen werden muss. Zu erkennen ist, dass und wie die pädagogische Praxis sich selbst mit pädagogischen Mitteln außer Kraft setzt und dadurch das Problem des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft nicht nur perpetuiert, sondern sogar verschärft: Mit dem vorfindlichen Downgrading beraubt man gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler einer Möglichkeit zur Überwin dung ihres Nichtwissens im und durch Unterricht, denen die häusliche Kompen sation der ausbleibenden oder fehlgehenden Vermittlung im Unterricht nicht möglich ist. Das beobachtbare Downgrading muss daher, gesellschafts funktionally betrachtet, als Instrument zur Reproduktion von Herkunftsdifferenz angesehen werden (vgl. ebd.).

In der ansatzweise erfolgten Reanalyse der Auszüge der „Loerkestunde“ wurde, anders als in vielen untersuchten Grundschulstunden, keine Nivellie rung der unterrichtlichen Ansprüche erkennbar. Mit Blick auf die Befunde von Gruschka wurde jedoch ersichtlich, dass die in der untersuchten Interaktion versprochene unterrichtliche Differenzbearbeitung nicht eingelöst wird. Die nötigen Erkenntnismittel werden nicht an die Hand gegeben, den Schülerinnen und Schülern wird kein verstehender Weg zur Sache gezeigt, die angestrebte Verwicklung mit der Sache läuft dadurch teilweise leer (vgl. Gruschka 2010, S. 105). Sofern sie nicht über die nötige Erschließungskompetenz bereits ver fügen, werden Schülerinnen und Schüler somit zum erfolglosen Wiederholen ihrer nicht zur Erschließung des Gedichts führenden Bemühungen angehalten. Das unterrichtlich bewirkte Scheitern kann so, im Festhalten am Versprechen der Lehrperson, es werde jedem geholfen, als selbstverschuldet angeeignet werden. Auf der Kehrseite dieser unterrichtlich angebahnten vermeintlichen Selbstselektion der Schülerinnen und Schüler erscheint Sw5, wie erwähnt, als entrückt. Ihr „Geniestatus“ wird daher nicht reproduktionshemmend unter richtlich abgewehrt, sondern durch das Unterrichten produziert.

Literatur

- Behrmann, Laura/Eckert, Falk/Gefken, Andreas (2018): Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive – eine Metaanalyse qualitativer Studien. In: Behrmann, Laura/Eckert, Falk/Gefken, Andreas/Berger, Peter A. (Hrsg.): ‚Doing Inequality‘. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 1-34.
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Un gleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsfor-

- schung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 103-121.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen u.a.
- Gruschka, Andreas (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Opladen/Farmington Hills.
- Kabel, Sascha (2019a): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden.
- Kabel, Sascha (2019b): Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Heft 1, S. 141-156.
- Kabel, Sascha/Pollmanns, Marion (2018): Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen. In: Erziehungswissenschaft, Heft 56, S. 77-85.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: von Friedeburg, Ludwig/Habermans, Jürgen (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt, S. 234-289.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, Heft 1, S. 35-81.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 668-690.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2014): „One Size Fits All“ – Eine Kritik des Habitusbegriffs. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 159-182.
- Wenzl, Thomas (2010): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Heft 1, S. 33-52.
- Wernet, Andreas (2018): Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit. Ein Versuch. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Heft 1&2, S. 31-46.

Protokoll

- Frieser, Laura (2006): Transkription einer Deutsch- und Mathematikstunde in einer 1. Klasse der Grundschule, <http://www.apaek.uni-frankfurt.de/906>, Abrufdatum: 14.03.2021.