

Kabel, Sascha; Pollmanns, Marion

Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen

Erziehungswissenschaft 29 (2018) 56, S. 77-85



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kabel, Sascha; Pollmanns, Marion: Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen - In: Erziehungswissenschaft 29 (2018) 56, S. 77-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-157194

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-157194>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 56, Jg. 29|2018

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung

Mit Beiträgen von

Elmar Anhalt, Frank Beier, Dietrich Benner,
Ulrich Binder, Rita Casale, Johannes Drerup,
Maria Hallitzky, Franziska Heinze, Christian Herfter,
Sascha Kabel, Daniel Kasper, Robert Kreitz,
Gabriele Molzberger, Marion Pollmanns,
Sabine Reh, Thomas Rucker, Joachim Scholz,
Michael Schurig, Karla Spendrin, Felicitas Thiel,
Christiane Thompson, Gaudenz Welti
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	7
THEMENSCHWERPUNKT „DER BEITRAG DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT ZUR BILDUNGSFORSCHUNG“.....	9
<i>Dietrich Benner</i> Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie	9
<i>Elmar Anhalt, Thomas Rucker & Gaudenz Welti</i> Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung	19
<i>Johannes Drerup</i> Bildungsforschung: Beiträge der Erziehungs- und Bildungsphilosophie.....	27
<i>Felicitas Thiel</i> Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung	35
<i>Michael Schurig & Daniel Kasper</i> Zur Interpretation von Messfehlern aus Sicht der Erziehungswissenschaft	45
<i>Robert Kreitz</i> Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung	55
<i>Frank Beier</i> Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie-Empirie-Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik.....	65
<i>Sascha Kabel & Marion Pollmanns</i> Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen	77

Maria Hallitzky, Franziska Heinze, Christian Herfter & Karla Spendrin
Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für
die Bildungsforschung87

Ulrich Binder
Die erziehungswissenschaftliche Programmstruktur: Operationen im
Forschungsreich der Mitte 97

Christiane Thompson
Umstrittene Gründe. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Bildung
und Kritik des Wissens der Bildungsforschung 105

Sabine Reh & Joachim Scholz
Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen
Perspektive..... 113

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Rita Casale & Gabriele Molzberger
Studium Generale in der BRD nach 1945. Zu Konstitution und Wandel
universitärer Bildungsformate..... 121

LAUDATIONES

Hans-Christoph Koller
Laudatio für Prof. Dr. Werner Helsper anlässlich der Verleihung des
Ernst-Christian-Trapp-Preises..... 133

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethel & Hans-Rüdiger Müller
Laudatio für Prof. Dr. Michael Göhlich anlässlich der Verleihung des
Forschungspreises der DGfE 137

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethel & Hans-Rüdiger Müller
Laudatio für Prof. Dr. Susanne Maria Weber anlässlich der Verleihung
des Forschungspreises der DGfE 139

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingrid Miethel & Hans-Rüdiger Müller
Laudatio für Prof. Dr. Andreas Schröer anlässlich der Verleihung des
Forschungspreises der DGfE 141

Natalie Fischer
Laudatio für Dr. Frederick de Moll anlässlich der Verleihung des
Förderpreises der DGfE 143

<i>Malte Brinkmann</i>	
Laudatio für Dr. Christian Nerowski anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE	145
<i>Petra Bauer</i>	
Laudatio für PD Dr. Anke Wischmann anlässlich der Verleihung des Förderpreises der DGfE	147
<i>Hermann Josef Abs</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Klaus Beck anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE.....	149
<i>Hans-Christoph Koller</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Margret Kraul anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE.....	151
<i>Burkhard Schäffer</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Rudolf Tippelt anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE.....	153
 MITTEILUNGEN DES VORSTANDS	
Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2016 bis März 2018	155
Einladung zur Mitgliederversammlung der DGfE am 20. März 2018 in Essen.....	174
Tagesordnung der Mitgliederversammlung der DGfE.....	175
Antrag auf Änderung der DGfE-Beitragsordnung für die Mitgliederversammlung am 20. März 2018 in Essen	176
Bericht der Programmkommission über die Beitragsauswahl für den DGfE-Kongress „Bewegungen“ in Essen 2018.....	179
Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft	183
<i>Anna Moldenhauer, Christian Nerowski & Doris Wittek</i>	
Der Unterschied von Leitbild und Abbild. Eine Stellungnahme.....	186

Call for Posters zum DGfE-Workshop „Die aktuelle Lage der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“	189
BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN	
<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	191
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	194
<i>Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)</i>	201
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	204
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	206
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	211
<i>Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	213
<i>Sektion 14 – Organisationspädagogik</i>	216
TAGUNGSKALENDER	219

Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs

Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen

Sascha Kabel & Marion Pollmanns

1 Vom Problem des Ausklammerns der Bildung in der Bildungs(ungleichheits)forschung

Dass Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland fortduert, ist hinlänglich bekannt. Es ist jedoch nicht hinreichend geklärt, ob und wenn ja, inwiefern die Pädagogik diesem Phänomen zuarbeitet oder ob sie dieses gar selbst (kontinuierlich) erst erzeugt. Dies ist insofern verwunderlich, als es nicht an Konzepten mangelt, die eine unterrichtliche Bearbeitung von Differenz versprechen. Deren Plausibilität negieren Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold (2017, S. 1), wenn sie argumentieren, dass „[p]ädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, [...] maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz mithin auch von Ungleichheit“ sind.

Das Spektrum möglicher Ursachen und Mechanismen erscheint jedoch breit. Bei deren Erforschung dominieren allerdings soziologische Ansätze, sei es, dass Bildungsungleichheit mit Pierre Bourdieus Habituskonzept als Passungsproblem differenter Habitus, mit der auf Raymond Boudon zurückgehenden Theorie der rationalen Entscheidung als durch schichtspezifisch divergierende Niveaus der Bildungsaspiration bedingt oder mit Basil Bernsteins Sprachcodetheorie als „Passungsproblem“ schichtspezifischer Sprachcodes in den Blick genommen wird. Und so hat die aus verschiedenen Disziplinen gespeiste Differenz- und Ungleichheitsforschung bislang kaum Studien vorgelegt, die prüfen, inwiefern die Abhängigkeit schulischer Bildung von der sozialen Herkunft Heranwachsender sich als Ergebnis der (Re-)Produktion von Herkunftsdifferenz im und durch schulischen Unterricht darstellt. Dazu müsste Unterricht konsequent erziehungswissenschaftlich, also in seiner pädagogischen Sinnstruktur betrachtet werden, sonst ist es von vornherein verbaut, Bildungsungleichheit auf das Unterrichten zurückführen zu können.

Erziehungswissenschaft kann daher nur dann einen spezifischen Beitrag zur Klärung der Frage fortdauernder Bildungsungleichheit leisten, wenn sie das pädagogische Handeln fokussiert, die mit ihm verfolgten Ansprüche berücksichtigt und Gründe ihrer Unterbietung ausmacht. Andernfalls verfehlt sie das aus erziehungswissenschaftlicher Sicht an Unterricht zu Erforschende

und reproduziert lediglich das ohnehin reproduktionstheoretisch bereits Bekannte. Weil jene Unterrichtsforschung, die Bildung und ihre Dialektik nicht in den Blick nimmt, den fraglichen Zusammenhang nicht aufklären kann, gelangt sie zu Erklärungen, die sein Fortbestehen praktisch bloß untermauern. Daher möchten wir mit diesem Text wider die Diffusion des Bildungsbegriffs argumentieren, weil durch diese unkenntlich wird, was Bildungs(ungleichheits)forschung aufzuklären hätte.

2 Zur Kritik eines „bildungsfernen“ Verständnisses von Bildung in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung

Unter Rückgriff auf Bourdieus These der kulturellen Passung zwischen einem primär familial vermittelten und dem schulisch sekundär geforderten Habitus werden in den Studien um Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Merle Hummrich Bildungsungleichheiten als Passungsprobleme angesehen und durch das Zusammenspiel von Familie, (Einzel-)Schule und Biographie erklärt. Im „sekundären Habitus“ würden die „idealen schulischen Entwürfe des Schülers und der pädagogischen Arbeitsbündnisse“ (Helsper/Kramer 2011, S. 109) gefasst, welche einzelschulspezifisch seien. Dieser schulspezifische sekundäre Habitus könne in engen „Korrespondenzverhältnissen“ mit spezifischen Milieus liegen, aber auch „offener und milieuspezifischer gestaltet“ sein (ebd., S. 110); entsprechend wird von „Schulkulturen“ als „Institutionen-Milieu-Komplexen“ gesprochen (ebd., S. 109).

Die „Habitus-Passungskonstellationen“ werden in qualitativ-rekonstruktiven Studien u. a. auch auf der Ebene des Unterrichts erforscht (vgl. Helsper/Hummrich 2008; Helsper et al. 2009). Untersucht wird, wie Heranwachsende aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus im Unterricht mit der Lehrperson interagieren. Die fokussierten „pädagogischen Arbeitsbündnisse“ werden danach untersucht, welche Möglichkeiten der Individuation sie den Heranwachsenden bieten. Dies geschieht mit dem spezifisch erziehungswissenschaftlichen, weil bildungstheoretisch zu verstehenden Anspruch, zu prüfen, „welchen Einfluss Lehrer auf die Individuationsverläufe ihrer Schüler haben und ob Lehrer ‚Individuationshelfer‘ für Schüler sein können“ (Hummrich et al. 2006, S. 25). Fasste man nämlich Individuation als einen Prozess, der sich als und durch Bildung vollzieht, so wäre damit – gemäß einem klassischen Verständnis von Bildung – jene Transformation des Subjekts gemeint, die sich „durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 2002, S. 235f.) ereignet. Ein Lehrer als „Individuationshelfer“ wäre entsprechend ein „Katalysator von Bildung“, ein Anreger von Bildungsprozessen in und durch Unterricht.

2.1 Zur „Bildungsferne“ des betreffenden Individuationsverständnisses

Eine Bezugnahme auf dieses pädagogische Begriffsverständnis findet sich im Ansatz von Helsper et al., in dem Individuation mit der Idee der Erziehung zur Mündigkeit in Verbindung gebracht wird, welche aber zugleich unter Verweis auf Klafki in ihrem „eng fachinhaltlichen und didaktischen Verständnis“ als „eingeschränkte Sichtweise“ problematisiert wird (Hummrich et al. 2006, S. 27). In der mit PISA und TIMSS eröffneten „Literacy-Perspektive“ wird eine Blickerweiterung gesehen, welche jedoch ausblende, „dass Individuation immer als Neubalancierung der Selbst-Andere-Beziehungen – auch im schulischen Zusammenhang – konzipiert werden muss“ (ebd.). Diese Berücksichtigung des Ausgeblendeten wird von den Autoren als „soziale Perspektive“ gefasst, welche einen ambivalenten Blick auf die Bedeutung von Schule eröffne, da mittels ihr Schule „auch [als] ein Ort ideologischer Beeinflussung, der Erzeugung affirmativer Charaktere und der Legitimation von und Einsozialisation in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse“ (ebd.) anzusehen sei. Dies ist wohl als Warnung vor einer pädagogischen Schönfärberei der Schule als Wirklichkeitsort ihrer Ansprüche, der Realisierung der Erziehung zur Mündigkeit zu verstehen, einer Idealisierung, welche die für Schule und die Frage ihrer Wirkung nicht auszublendende gesellschaftliche Formung verkannte.

Lässt sich dies auch als Hinweis auf die Dialektik von Bildung und Herrschaft (vgl. Heydorn 2004) verstehen, so fördern die Rekonstruktionen diese aber gerade nicht zutage. Denn die Idee, Schule könne mit ihrer „symbolischen, distanzierten und reflexiven Vermittlungsform [...] als individuierende Instanz“ (Hummrich et al. 2006, S. 27) fungieren, scheint nicht auf. Stattdessen wird „Individuation“ so eingeschränkt als Auslotung der Möglichkeiten gefasst, „Selbst-Andere-Beziehungen“ im Unterricht zu realisieren, dass ihr Begriff nicht nur von seinen pädagogischen Ansprüchen getrennt, sondern auch weitgehend entleert wird. Dies sei mit Bezug auf die Fallstudie über den Schüler Marcus als „Eislöser“ kurz aufgezeigt.

Zu Beginn einer Unterrichtsstunde fordert eine Geschichtslehrerin im Anschluss an ein Referat zur Partei „Die Grünen“ eine Stellungnahme ein. Die Art, in der Marcus und sie dabei zusammenwirken, wird als Ausdruck einer „exklusiven Lehrer-Schülerdyade“ angeführt (vgl. ebd., S. 40; Helsper/Hummrich 2008, S. 50), also eines pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen leistungsstarken Schülern und Schülerinnen „mit positivem Schul- und Fachbezug“, einer „loyalen Lehrerhaltung“ und „im idealtypischen Fall“ einer starken Passung, d. h. habituellen „Homologie zum jeweiligen Lehrer“. Sie bildeten die Basis, dass die betreffenden Schüler und Schülerinnen sich – wie Marcus es tut – etwa in Krisensituationen des Unterrichts bereift finden, einer Aufforderung zu folgen, diesen „in Gang“ zu halten (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 50). Andere Schüler würden solchen Aufforderungen nicht Folge leisten, also den Weg wählen, „Distanz zu zeigen und Individua-

tionsgewinne über Verweigerung einzufahren“ (ebd., S. 54). Zwar erscheint den Autoren diese Verweigerung auch innerunterrichtlich begründet, also auch unabhängig von solchen „Individuationsgewinnen“ verständlich, doch wird das für die Frage nach der Lehrer-Schülerdyade nicht bedeutsam (s. 2.2). Ebenso wird nicht erwogen, dass das „angepasste Verhalten“ von Marcus, also seine Loyalität gegenüber den schulischen Anforderungen, seinen Grund im Unterricht haben könne, stattdessen wird es als Möglichkeit gedeutet, sich von seiner Mutter zu individualisieren, da diese gegen die schulisch geforderte Disziplin opponiere und ihren Sohn zu mehr Widerstand ermuntere (vgl. ebd., S. 57):

„Als Verbündeter der Lehrer und konformer, aber die überbordenden und entgrenzenden Anforderungen von Lehrern taktvoll begrenzender Schüler, kann er sich besondern und abgrenzen: Individuation findet hier *gegen überbordende kritisch-reflexive mütterliche Individuationsansprüche* statt, indem sich Marcus durch reflexive Konformität und Konventionalität selbst behauptet.“ (Ebd.; Hervorhebung im Original)

Individuation wird hier in der Abwehr des mütterlichen Anspruchs gesehen und damit zum einen rein als Beziehungsdynamik und zum anderen einer außerunterrichtlichen Quelle entspringend erachtet. Marcus' Anderssein wird nicht darauf geprüft, inwiefern mit ihm Mündigkeit reklamiert bzw. abgewehrt wird. Dadurch schrumpft Individuation auf die Abweichung vom Geforderten und entbehrt jedweder positiven Bestimmung.

Dieses Verständnis von Individuation ist demnach kaum noch mit einer Idee von Bildung zu verbinden.¹ Eine Bildungsungleichheitsforschung, die sich dieser Vorstellung von Subjektwerdung bedient, hat sich daher nicht nur vom Verstehen unterrichtlicher Vermittlungsprozesse und darin ggf. enthaltener Individuationspotenziale durch Bildung verabschiedet, sondern bringt sich auch darum, Individuation über Abweichen vom Erwarteten/Gewünschten hinaus material bestimmen zu können.

2.2 *Wie durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit zu verstehen wäre*

Welche Hypothese sich ergibt, wenn man dagegen den von Helsper und Hummrich protokollierten Unterricht in seiner pädagogischen Logik rekonstruiert und nach dem Phänomen der Reproduktion von Bildungsungleichheit befragt, sei kurz skizziert. Dazu wird die Aufforderung der Lehrerin noch einmal genauer betrachtet.

1 Das als Individuation Rekonstruierte skizzieren wir hier nur an einem Fall. Da es sich auch in dieser Fallstudie zeigen müsste, läge dem betreffenden Forschungsansatz ein substantiell bildungstheoretischer Individuationsbegriff zugrunde, erscheint uns dieses exemplarische Vorgehen gerechtfertigt.

Sie äußert in einer Geschichtsstunde einer 10. Gymnasialklasse zu einem Vortrag über Die Grünen:

„ich hatte euch die frage gestellt inwieweit ääh ein politiker, ein grünepolitiker wie ääh joshka fischer auch glaubwürdig. ob so was für euch ein vo- eine vorbildwirkung sein kann in der rolle die er jetzt hat, der aufgabe der er sich jetzt gestellt hat, nämlich als außenminister deutschlands tätich zu sein und somit ((die grünen)) ja erhebliche regierungsverantwortung, indem sie den vizekanzlerposten bekommen haben, übernommen haben. vielleicht ((nochma kurz)) dazu.“ (Ebd., S. 44)

Dass es sich um eine „inkonsistente“ und „diffus-entgrenzte“ Frage der Lehrerin handelt, wie Helsper/Hummrich herausstellen (vgl. ebd., S. 46), ist wohl unstrittig. Doch dies liegt weniger darin begründet, dass die Lehrperson ein politisches Outing von ihren Schülern und Schülerinnen sowie eine Positionierung zu den Idealen Fischers einfordert (vgl. ebd., S. 44), sondern vielmehr darin, dass sie eine Frage stellt, mit der sie den fachlichen Rahmen des Geschichtsunterrichts verlässt: Es dominiert das Moment der Glaubwürdigkeit und das Interesse daran, wie sich die Schüler und Schülerinnen zu diesem Wert positionieren. Die Person Fischers ist somit nur ein Beispiel für die Frage nach der Glaubwürdigkeit eines (Grünen-)Politikers und diese Frage zu beantworten erfordert keineswegs, die eigenen politischen Überzeugungen zu denen Fischers zu relationieren. Um ein erzieherisches Aushorchen der Schüler und Schülerinnen als Personen handelt es sich also eher dahingehend, dass sie angeben sollen, wie viel Glaubwürdigkeit sie einem beispielhaften Politiker zukommen lassen und welchen Wert sie der Eigenschaft der Glaubwürdigkeit beimessen. Um eine vermittlungsbezogene Aufgabenstellung handelt es sich insofern nicht, als es an und mit dieser Frage nichts über Geschichte zu lernen gibt: Sie ist jenseits von Politik- oder Geschichtsunterricht angesiedelt; mit ihr steht daher kein didaktischer Gegenstand im Raum.² Folglich besteht das diffus-entgrenzende Moment gerade darin, dass im Unterricht eine nicht-unterrichtliche Frage gestellt wird, zu der sich die Schüler und Schülerinnen nicht rollenförmig verhalten können.

Sie könnten sich auf den in dieser Frage liegenden Bruch mit der unterrichtlichen Praxis als Vermittlung (von etwas Fachlichem) einlassen und sich einverstanden damit erklären, dass es in diesem Unterricht nichts zu lernen gibt. Dagegen wäre ein quasi vorbehaltliches Einlassen im Vertrauen darauf, das mit der Frage Thematisierte erfahre später eine Überführung in ein Ver-

2 Zwar wäre es denkbar, das Erleben der Glaubwürdigkeit etwa von Fischer darauf zu befragen, wie sich Politiker und Politikerinnen als glaubwürdig inszenieren o.ä. Und es wäre auch denkbar, zu erörtern, inwiefern Glaubwürdigkeit im Feld des Politischen als bedeutsamer Wert angesehen werden kann. Doch eine solche Wendung der Frage der Glaubwürdigkeit, die wir als typisch adoleszente nicht abstreiten, ins Fachliche bzw. auf ein anderes Objekt als die Heranwachsenden selbst nimmt das Unterrichten augenscheinlich nicht (s. u.).

mittlungsgeschehen, gleichsam als Vorschusskredit gegenüber der Lehrperson zu verstehen.

Diesen Formen des Eingehens auf die Aufforderung stehen die Möglichkeiten der Verweigerung gegenüber: ein Schweigen oder eine explizite Kritik. Schweigend würde nicht mitgemacht werden, was angesichts der aufgezeigten Problematik mündig zu nennen wäre: Auf die nicht erkennbar der unterrichtlichen Vermittlung dienende Frage nicht zu antworten, arbeitet einem Unterricht nicht zu, der die Möglichkeit ermangelt, durch ihn etwas zu lernen. Eine explizite Kritik problematisierte dies: „Wieso stellen Sie uns eine solche Frage?“

Diese durch das Unterrichten als Nichtunterrichten begründete Verstelltheit von Individuationsmöglichkeiten im emphatischen Sinn, nämlich jenen einer Bildung als eines durch fachliche Urteilsfähigkeit fundierten Ich-Welt-Verhältnisses, weisen die Fallstudien nicht aus. Sie fokussieren schnell auf die vorfindlichen Beziehungsdynamiken und verschenken dadurch die Möglichkeit, empirisch gehaltvoll zu fragen, welche Reaktionsweisen ob der unterrichtlichen Strukturlogik als Ausdruck von Mündigkeit gelesen werden können/müssen und inwiefern die Lehrperson Anlässe bietet, sich zum Schüler oder zur Schülerin (des Fachs Geschichte) zu erziehen und darüber Mündigkeit zu erlangen.

Unter der Annahme, in der gewählten Sequenz komme die Strukturlogik des pädagogischen Handelns der Lehrperson exemplarisch zum Ausdruck, könnte irritieren, dass dieses keinen Gegenstand der Vermittlung zu konstituieren sucht, den es zu verstehen gilt. Zu prüfen wäre, ob es im weiteren Unterrichtsverlauf zu einer Transformation kommt, also zu einem Unterrichten, das sich durch einen fachlichen Gegenstandsbezug ausweist. Sollte dies nicht der Fall sein, wovon wir auf der Basis der Darstellung von Helsper und Hummrich ausgehen müssen,³ handelt es sich bei dem untersuchten Fall um eine unterrichtliche Nivellierung der Ansprüche, welche vielfach in den Rekonstruktionen der Logik des Unterrichtens im Projekt PAERDU (Pädagogische Rekonstruktionen des Unterrichtens; vgl. Gruschka 2013) und auch, gezielt im Blick auf Bildungsungleichheit im und durch Grundschulunterricht, in einem Dissertationsprojekt (vgl. Kabel im Erscheinen) gefunden wurde. Die Untersuchung der pädagogischen Logiken des Unterrichtens im Bereich der Sekundar- und Primarstufe ergab, dass dort oftmals per Absenken der Ansprüche Bildung stillgestellt wird.⁴ Genau dadurch wird jedoch, so die These, die bestehende Bil-

3 Da die Autoren auf der Basis ihrer Rekonstruktion von einer „verunklart-verrätselte[n], in sich inkonsistente[n] Aufforderung, die zudem von Schülern prekäre, diffus-persönliche und tendenziell entgrenzte Positionierungen einfordert“, sprechen (Helsper/Hummrich 2008, S. 47), müssen wir unterstellen, sie hätten offengelegt, wenn diese Hypothese durch den weiteren Verlauf des Unterrichts widerlegt würde. – Das gesamte Transkript der fraglichen Unterrichtsstunde ist leider für uns nicht greifbar.

4 Für ein Unterrichten jedoch, das sich systematisch an der Beförderung der Bildungsprozesse orientiert, vgl. bspw. Gruschka 2013, S. 257ff.

dungsungleichheit durch Unterricht perpetuiert, ja sogar verschärft. Denn jedes Unterbieten der Vermittlungsaufgabe beraubt gerade diejenigen Schüler und Schülerinnen einer Möglichkeit zur Überwindung ihres Nichtwissens im und durch Unterricht, denen die häusliche Kompensation ausbleibender oder fehlgehender schulischer Vermittlung nicht möglich ist.

Gegen die Veranschlagung außerunterrichtlich bedingter Habitus-Passungsprobleme zeigt der (schul-)pädagogisch geschärfte Blick in den Unterricht, dass dieser sich selbst gegenüber einer notwendigen Differenzbearbeitung mittels Downgrading immunisiert und eingebrachte Differenz dadurch mit pädagogischen Mitteln reproduziert (vgl. ebd.). Dieser erziehungswissenschaftliche Zugang zum Phänomen der Bildungsungleichheit ermöglicht es, die Involviertheit der pädagogischen Praxis in deren (Re-)Produktion auszuloten und somit, unter Rekurs auf den klassischen Bildungsbegriff und seine Dialektik, einen spezifischen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Bildungs(ungleichheits)forschung zu leisten.

3 Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs

Wir haben darzulegen versucht, dass die Erziehungswissenschaft diesen Beitrag nicht leisten kann, wenn sie ihren Gegenstand letztlich soziologisch fasst, und auch, worin ihr disziplinäres Selbstverständnis als Erforscherin von Bildung liegen könnte. Notwendig erscheint, dass sie ihr klassisches Verständnis von Bildung nicht über Bord wirft, sondern diesen konstitutiven Begriff bspw. in einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung empirisch wendet. Dadurch wird nicht nur der Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit schulischer Bildung zugänglich, sondern deren Theorie erst gewonnen (vgl. Pollmanns/Gruschka 2013; Gruschka 2013; Pollmanns 2018).

Dies wurde in der Kritik an Forschungen zum Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Schule, konkret am Individuationsbegriff der Habituspassungs-Forschung aufzuzeigen versucht: Dieser erscheint nicht geeignet, in einem engeren, emphatischen Sinn Bildungsprozesse zu fassen. Das Vakuum, das durch Entleeren des Begriffs erst entsteht, wird mit der These der Relevanz der Herkunftsmilieus zu füllen versucht. Das muss insofern problematisch erscheinen, als damit in eins die Bedeutung der Schule bei der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit unterbelichtet wird.

Dieser Verlust einer objekttheoretisch spezifischen Erschließungskraft von Phänomenen der Bildung erscheint uns charakteristisch für Bildungsforschung generell. Zwar suggeriert die aufgekommene Rede von „Bildungswissenschaft“, alle beteiligten (oder von Eingemeindung bedrohten) Disziplinen träfen sich in einem gemeinsamen Verständnis von Bildung (vgl. Harant 2016), doch verweist sie wohl vielmehr darauf, dass das Verbindende sich

nur dann ergibt, wenn man die Substanz des namensgebenden Begriffs bis unter die Nachweisgrenze diffundieren lässt.

Sascha Kabel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Flensburg.

Marion Pollmanns, PD Dr. phil., ist Professorin für Schulpädagogik an der Europa-Universität Flensburg.

Literatur

- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, I. et al. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1.
- Gruschka, Andras (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Harant, Martin (2016): Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. In: Pädagogische Korrespondenz 29, 53, S. 4-25.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-72. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_3.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 103-125. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_6.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0>.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Humboldt, Wilhelm von (2002): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden. Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Hummrich, Merle/Helsper, Werner/Busse, Susann/Kramer, Rolf-Torsten (2006): Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen. Passungsverhältnisse zwischen naturwüchsiger Eltern-Kind-Beziehung und pädagogischem Arbeitsbündnis. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 7, 1, S. 25-46.
- Kabel, Sascha (im Erscheinen): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, Marion (2018): Zur Rekonstruktion der Aneignungen als Teil des Unterrichts. Ein Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen von Schüler/innen. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-40. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_3.
- Pollmanns, Marion/Gruschka, Andreas (2013): Bildung als empirische statt als bloß normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung. In: Müller-Roselius, K./Hericks, U. (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 55-83.